

## **DESCRIPCIÓN DE UNA PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN DE CURSOS GENERALES DE ESPAÑOL EN EL INSTITUTO CERVANTES DE BELGRADO**

**RESUMEN:** El artículo que a continuación se presenta tiene como objetivo mostrar una programación basada en competencias que se ha ido elaborando en el Instituto Cervantes de Belgrado en los últimos años. Dicha programación, creada para los cursos generales de español como lengua extranjera, responde, a su vez, a un intento por desarrollar la autonomía de los aprendientes de lenguas que se acercan a sus aulas. En el artículo, tras una revisión general del enfoque comunicativo y otros distintos enfoques que de él derivan, se describen los estadios por los que ha ido la forma de hacer del equipo docente del centro hasta llegar a la propuesta de programación actual. Mención especial merecen las aportaciones del enfoque por tareas, del enfoque textual y del enfoque por competencias, que son los que más han influido en el modelo que se presenta. Finalmente, se recogen algunas conclusiones y se apuntan posibles líneas de continuación del proyecto.

**PALABRAS CLAVE:** programación, enfoque por tareas, enfoque competencial, enfoque textual, transferencia de contenidos

### **1. INTRODUCCIÓN**

En 2008, el Instituto Cervantes de Belgrado emprendió un camino hacia la elaboración de una propuesta de programación que partía de las competencias y de las macrofunciones y géneros textuales como unidades para programar, y que buscaba desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. Esta necesidad nacía, a su vez, de un ambicioso proyecto docente que había dado comienzo en 2006 y con el que se pretendía fomentar la autonomía de los aprendientes de lenguas, una dimensión que pasó a cobrar relevancia tras el hecho de que documentos de referencia como el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2001) o el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006) la presentaran al mismo nivel que las dimensiones de ‘agente social’ y ‘hablante intercultural’. Este último proyecto comenzó con la introducción del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) en las aulas de nuestro centro, ante lo que se produjo un cierto rechazo por una parte del alumnado al no ser capaces de establecer una relación entre dicho instrumento y las actividades de comunicación y reflexión que se llevaban a clase. Es decir, sucedía que el alumnado carecía de posibilidades reales de desarrollar su autonomía porque desconocía cómo tomar conciencia de su aprendizaje y autorregularse, ya que la tradición educativa que había recibido hasta el momento era de carácter tradicional.

Desde aquellos días hasta hoy, hemos sentido la necesidad de ir introduciendo y probando de forma paulatina diferentes herramientas pedagógicas para focalizar, sobre todo, en la toma de conciencia de cómo se aprende una lengua por parte del alumno. Para ello, hemos recurrido a instrumentos como portafolios (Instituto Cervantes de Belgrado, 2008), SCOBAs (Ferrer & Navajas, 2012), pautas metodológicas o criterios de evaluación (Ferrer, Herrera, Menéndez, Navajas & Rivas, 2012), entre otros. No obstante, estos años nos han

servido también para constatar el hecho de que, si buscamos que todas estas herramientas cobren sentido y sean efectivas, es clave comenzar a trabajar desde una perspectiva holística y contar con una programación y una metodología integradoras (Ferrer, 2010). Es decir, disponer, por un lado, de una programación que vaya más allá de las funciones o de las tareas aisladas y que parta de conceptos más amplios como, por ejemplo, las competencias. Por otro, servirse de una metodología orientada a la acción que a su vez dé cabida, de forma paralela, a la reflexión de la lengua meta y de cómo se aprende esa lengua (Esteve, 2009; Urbán, 2012).

Es en esta programación de carácter más holístico donde se sitúa este artículo, cuya finalidad es mostrar qué estadios se han ido atravesando hasta llegar a la propuesta de programación actual con la que cuenta el Instituto Cervantes de Belgrado.

## ***2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y SU EVOLUCIÓN***

En los últimos 30 años, en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, el enfoque con mayor trascendencia ha sido el ‘enfoque comunicativo’, que se caracteriza, respecto a enfoques anteriores, por centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa de forma holística, partiendo de las necesidades de los aprendientes —que se convierten en los auténticos protagonistas del aprendizaje, frente al profesor, que pasa a ser un facilitador—. Para ello, se sirve de un proceso analítico de construcción de la lengua que permite centrarse tanto en ella como en la manera de aprenderla, siempre en un ambiente de seguridad basado en la cooperación y en compartir (Zanón, 1990; Richards, 2006).

Sin embargo, este enfoque, que en sus inicios se gestó en torno a las nociones y funciones, no ha evolucionado de forma uniforme en todos los contextos educativos en los que se ha aplicado, sino que han sido varios los enfoques y líneas de investigación que han ido emergiendo de forma paralela. De acuerdo con Richards (2006), bajo la etiqueta de ‘comunicativo’ conviven en la actualidad cuatro enfoques, a saber: a) el enfoque por contenidos; b) el enfoque por tareas; c) el enfoque textual; y d) el enfoque competencial.

Por lo que al ámbito del español como lengua extranjera (ELE) respecta, el enfoque que más repercusión ha tenido a lo largo de las dos últimas décadas es el conocido ‘enfoque por tareas’ (Zanón, 1990), que busca desarrollar la competencia comunicativa a través de tareas que sean representativas de lo que sucede en la vida real a partir de la interacción en el aula. Para ello, el profesor planifica secuencias indivisibles que vertebran toda la organización curricular y que presentan siempre un objetivo muy marcado —que se materializa en una tarea final—, una estructura definida y una secuencia de trabajo muy clara. Es precisamente esa tarea final la que dicta los contenidos que se trabajarán y las tareas posibilitadoras las que permitirán su realización, si bien una de las grandes características del ‘enfoque por tareas’ radica en que el currículo no lo determina el docente, sino que queda abierto y a merced de las necesidades que les vayan surgiendo a los alumnos en el transcurso de la secuencia (Zanón, 1990; Richards, 2006).

Sin embargo, en estos últimos años, y sobre todo, en el ámbito de la enseñanza de lenguas con fines específicos, han ido floreciendo otros enfoques como el textual o el competencial, que cuentan ya con cierta trayectoria en algunos países como Australia o Singapur (Burns, 2003), entre otros. Siguiendo a Richards (2006), estos dos enfoques se centran más en el producto que en el proceso, a diferencia de un enfoque por tareas ‘puro’ (si

partimos de un modelo como el que presenta Willis (1996, citada en Richards 2006)). En relación al enfoque textual, podemos decir que basa el desarrollo de la competencia comunicativa en el trabajo, y consecuente dominio, de un conjunto de géneros textuales orales o escritos determinados, los cuales han sido elegidos previamente a partir de un análisis de necesidades de los aprendientes. Dichos textos, que son variables en cada lengua y cultura, constituyen la base del curso, ya que son la fuente de la que se extraerán los contenidos que se vayan a tratar, junto a una serie de habilidades que contribuirán a alcanzar el dominio de dichos géneros textuales (Richards, 2006).

En cuanto al enfoque competencial, en su concepción más básica, está dirigido al diseño e implementación creados para colectivos profesionales concretos o para colectivos con una necesidad urgente de adaptación a un nuevo contexto (por ejemplo, los inmigrantes). Es a partir de la identificación de las situaciones básicas a las que estos colectivos tienen que enfrentarse en la nueva sociedad como se definen tanto los objetivos del curso, enunciados siempre en términos de acciones observables, como las tareas y contenidos lingüísticos. De esta manera, se pretende crear, a través de la instrucción, individuos autónomos capaces de desenvolverse en las situaciones comunicativas de la nueva cultura. Por otro lado, otro rasgo que caracteriza a este enfoque es su flexibilidad, ya que es el aprendiente, y no la institución, el que marca el ritmo de trabajo del curso (Richards, 2006).

### ***3. HACIA UN ENFOQUE COMUNICATIVO ECLÉCTICO***

Partiendo de las ideas recogidas hasta el momento sobre el enfoque comunicativo en sus orígenes y la evolución que han seguido las distintas líneas que de él se derivan, quisiéramos a continuación presentar la propuesta del enfoque con la que estamos trabajando en el Instituto Cervantes de Belgrado en estos últimos años, cuya naturaleza queremos calificar de ecléctica por integrar y combinar características del enfoque por tareas, del enfoque textual y del enfoque competencial.

#### ***3.1 Aplicación del enfoque por tareas en nuestro centro***

La enseñanza del Instituto Cervantes de Belgrado se ha basado desde siempre en los principios descritos en el MCER (Consejo de Europa, 2001), documento en el que los enfoques comunicativos ya habían hecho mella y, por lo tanto, la concepción que se presenta de la lengua dista de ser un conjunto de contenidos lingüísticos que el aprendiente debe memorizar y aplicar conforme a una serie de reglas para pasar a ser acción:

El enfoque aquí adoptado, [...], 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 de determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2001: 9)

Esta es la razón por la que, desde sus inicios, el Instituto Cervantes de Belgrado se ha decantado por un enfoque basado en la acción, en concreto, a través de tareas pedagógicas

que le ofrecen al alumno la posibilidad de participar activamente en la construcción de significado a la hora de alcanzar un objetivo concreto. En los primeros años de funcionamiento, la programación de los cursos y clases partía de los manuales con los que se trabajaba en cada curso —*Gente 1* para los cursos de A1 y A2; *Gente 2*, para B1; *Gente 3* para B2; *Abanico* para C1—, convirtiendo las actividades que se proponían a lo largo de la unidad en actividades posibilitadoras que, más tarde, permitirían realizar con éxito la tarea final.

De todo esto podemos concluir, por un lado, que la forma que teníamos de plantear el enfoque por tareas no garantizaba un currículo plenamente a disposición de las necesidades del alumno, de acuerdo con la terminología que manejan autores como Zanón (1990), o con propuestas de secuencias como la presentada por Willis (1996, citada en Richards, 2006). Más bien, se trataba de una programación cerrada en la que estaba previsto cubrir ciertos contenidos derivados de las tareas, a pesar de que siempre se intentaba dar cabida a intereses concretos y relacionados que pudieran tener los alumnos durante la unidad o la tarea. Por otro, que las programaciones de los cursos integraban diferentes tareas —una por unidad—, que, en el fondo, no guardaban relación entre ellas a pesar de pertenecer a un mismo curso. A modo de ejemplo, en el curso de A1, con una duración de 60 horas, se proponían las siguientes tareas, tomadas directamente del manual *Gente 1* (Martin Peris & Sans, 2008):

UNIDAD	NOMBRE	INSTRUCCIÓN
Unidad 1	La lista (pág.17)	<i>¿Sabes cómo se llaman todos tus compañeros de clase? Vamos a hacer la lista. Tienes que preguntar a cada uno cómo se llama: nombre y apellido. Luego, pregúntale su número de teléfono y dirección electrónica, si tienen. Ahora, alguien puede pasar lista. ¿Cuántos sois?</i>
Unidad 2	¿Dónde se puede sentar tu compañero? (pág. 27)	<i>Imagina que tu compañero también viaja en este crucero. ¿Con qué personas crees que puede sentarse en las comidas? Las mesas son de 5 ó 6 personas. Primero, completa una ficha con sus datos (edad, nacionalidad, profesión, aficiones, idiomas, etc.) Luego, escucha algunos empleados del barco para tener más información sobre los pasajeros.</i>
Unidad 3	Vacaciones en grupo (pág. 36) Morillo de Tou o Yucatán (pág. 37)	<i>Marca tus preferencias entre las siguientes posibilidades. Escucha lo que dicen tus compañeros. Anota los nombres de los que tienen las preferencias más parecidas a las tuyas. En primer lugar, formáis grupos según los resultados del ejercicio anterior. Para vuestras vacaciones en grupo, podéis elegir una de estas dos opciones. Leed los anuncios. Debéis poneros de acuerdo sobre las fechas, el alojamiento, las actividades.</i>
Unidad 5	El plan de cada grupo (pág. 37) Vamos a informarnos (pág. 56)	<i>El plan de cada grupo. Cada grupo explica a la clase el plan que ha elegido y las razones de su elección. Podéis usar este cuadro para preparar vuestra explicación. ¿Qué podemos hacer para llevar una vida sana? Trabajaremos en grupos de tres, pero antes, realizaremos una tarea individual de lectura. Cada miembro del grupo debe elegir un texto de los tres que hay a continuación: lo lees, extrae las ideas principales y completa la ficha.</i>

Unidad 4	El contenido de nuestra guía (pág. 57)	Los tres miembros de cada grupo exponen sucesivamente las diez principales de su texto. Con esta información, discuten y deciden cuáles son las diez ideas más importantes. Pueden añadir otras. ¿Elaboramos la guía? Este será nuestro texto. La introducción ya está escrita. Solo falta formular las recomendaciones.
	Felicidades (pág. 47)	En parejas, tenéis que elegir regalos de cumpleaños para dos compañeros de clase. Preparar primero tres preguntas para obtener información sobre sus gustos, sus necesidades, y hábitos, etc. Haced las preguntas a esos dos compañeros y después, decidid qué regalos les vais a hacer.

Como bien puede observarse, la secuencia seguida no era la propuesta por el manual, sino que el orden de las unidades había sido modificado siguiendo criterios estrictamente gramaticales. En las unidades 2 y 3 se presentaban los verbos regulares en el presente y en la 5, los irregulares. La unidad 4, en cambio, la enfocábamos más hacia aspectos de léxico. En cuanto al formato de las tareas, solíamos trabajarlas como una actividad más del manual, sin darle mayor importancia ni ofrecer ningún tipo de apoyo pedagógico extra.

Figura 1.


**Vacaciones en grupo**  
 Marca tus preferencias entre las siguientes posibilidades.

<p><b>Viaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> en coche particular</li> <li><input type="checkbox"/> en tren</li> <li><input type="checkbox"/> en avión</li> <li><input type="checkbox"/> en autostop</li> </ul> <p><b>Lugar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> playa</li> <li><input type="checkbox"/> montaña</li> <li><input type="checkbox"/> campo</li> <li><input type="checkbox"/> ciudad</li> </ul>	<p><b>Alojamiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> hotel</li> <li><input type="checkbox"/> camping</li> <li><input type="checkbox"/> caravana</li> <li><input type="checkbox"/> albergue de juventud</li> </ul> <p><b>Intereses:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> naturaleza</li> <li><input type="checkbox"/> deportes</li> <li><input type="checkbox"/> monumentos</li> <li><input type="checkbox"/> museos y cultura</li> </ul>
---	---

(Material extraído de Martín Peris, E. y Sans, N. (2008). *Gente 1. Libro del alumno*. p.36)

Figura 2.

**Morillo de Tou o Yucatán**  
 En primer lugar, formáis grupos según los resultados del ejercicio anterior. Para vuestras vacaciones en grupo podéis elegir una de estas dos opciones. Leed los anuncios.




**CENTRO DE VACACIONES Morillo de Tou**

Palacio del siglo XVIII, abandonado en los años 40 y rehabilitado en los 80 por CC. OO. de Aragón.

Instalaciones: centro social, en la antigua iglesia del pueblo (galería, cine-teatro, bar-restaurante, piscina, y jardines); de alojamiento: camping que proporciona albergue, restaurante, centro de pueblo, biblioteca, para alojamiento y hotel.

A 4 Km., la ciudad de Alcazar, conjunto histórico-artístico, castillo, murallas, iglesia románica del s. XII.

A 10 Km., el Parque Nacional de Ordesa, deportes de montaña y esquí.



**Playas de Cancún (México)**

Un fabuloso y exótico viaje de tres semanas a la península de Yucatán.

Vuela en Aeroméxico, Alitalia, Alitalia D.F.- Cancún. Alojamiento en Cancún: apartamentos o hotel con instalaciones deportivas. Visita a los monumentos A la cultura maya (págs. 17, 22, 24, 25, 26, 27).

El Canal, Peñón de El Alcazar.

**Información de interés:**

La península de Yucatán está en el Sur de México. El clima es semi-tropical. Entre junio y septiembre, las lluvias ocasionales provocan un calor húmedo. Temperaturas entre 20 y 28 grados en verano, y entre 24 y 33 en agosto. Las carreteras entre las playas son malas y los autobuses más o menos malos. Y el viaje es rápido. Los hoteles y muchos agencias organizan excursiones a otros lugares, pero también es posible alquilar un coche, por unos 40 dólares EE.UU. diarios.

(Material extraído de Martín Peris, E. y Sans, N. (2008). *Gente 1. Libro del alumno*. pp. 36 - 37)

Figura 3.

**3 El plan de cada grupo**  
Cada grupo explica a la clase la opción que ha elegido y las razones de su elección.

Nuestro plan es	ir a _____ salir el día _____ y regresar el día _____
Queremos	alojarnos en _____ pasar un día / X días en _____
Preferimos	visitar / estar en _____
... porque	a _____ le gusta/interesa mucho visitar _____ nos gusta/interesa _____

(Material extraído de Martín Peris, E. y Sans, N. (2008). *Gente 1. Libro del alumno*. p.37)

Sin embargo, con el paso del tiempo, y ante resultados no especialmente satisfactorios, decidimos introducir algunos cambios que nos permitieran explotar mejor las tareas y conseguir que los aprendientes sacaran el máximo provecho de estas oportunidades de comunicación para mostrar lo que realmente habían aprendido a lo largo de la unidad.

Para ello se decidió, por una parte, darles a las tareas finales un peso importante dentro de la evaluación del curso. Por otra, comenzar a guiar las tareas, desmenuzando al máximo las posibles subtareas que podía haber. Conscientes como éramos de que “no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (Consejo de Europa, 2001: 91), una de las mejoras iba encaminada a enfatizar, primero, la necesidad de especificar a través de qué texto o textos, orales o escritos, se iba a materializar la tarea; este punto, que parece incluso lógico, nuestra experiencia nos dice que no siempre lo es. Otra, a cuidar aspectos hasta el momento desatendidos como la superestructura y macroestructura del texto que se iba a trabajar, al tiempo que queríamos hacer mayor hincapié en aspectos que hasta entonces habían quedado olvidados como la coherencia y la cohesión.

Por ende, había que asegurarse de que estos aspectos se trabajaban tanto con los textos que servían de *input*, como en las producciones de los alumnos. Con respecto a los instrumentos pedagógicos que se les comenzó a facilitar a los alumnos para conseguir textos que contaran con todas sus partes y con todos los contenidos que se habían trabajado, había lluvias de ideas, pautas, textos modelo, etc. Así pues, la tarea 3 del curso, que hemos presentado unas líneas más arriba, pasaba a contar con las siguientes partes:

- a) La elección individual de los gustos que cada alumno tenía a la hora de viajar y una puesta en común para formar grupos.
- b) Una primera lectura detallada de las ofertas de viaje que se proponían en el manual y un consiguiente análisis de dichos textos para que pudieran ir recogiendo ya todo el vocabulario que tendrían que utilizar a posteriori en el texto final.

*Figura 4.*

### El plan de nuestro grupo

Imaginad que os habéis ido a una agencia de viaje y habéis encontrado dos auténticas "gangas" para ir de vacaciones: una a Morillo de Tou y la otra a Cancún (pág. 36 y 37 de *Gente 1*). Analizad primero detalladamente las ofertas de viaje:

	TIPO DE ALOJAMIENTO	SERVICIOS	LUGARES CERCANOS PARA VISITAR	TIPO DE ACTIVIDADES QUE SE PUEDEN REALIZAR	TIPO DE VIAJE
MORILLO DE TOU (España)					<input type="checkbox"/> organizado <input type="checkbox"/> de aventura <input type="checkbox"/> de turismo rural <input type="checkbox"/> para visitar monumentos <input type="checkbox"/> para visitar grandes ciudades <input type="checkbox"/> para estar en contacto con la naturaleza <input type="checkbox"/> para descansar
PENÍNSULA DEL YUCATÁN; PLAYAS DE CANCÚN (México)					<input type="checkbox"/> organizado <input type="checkbox"/> de aventura <input type="checkbox"/> de turismo rural <input type="checkbox"/> para visitar monumentos <input type="checkbox"/> para visitar grandes ciudades <input type="checkbox"/> para estar en contacto con la naturaleza <input type="checkbox"/> para descansar

(Ficha elaborada por el personal docente del IC de Belgrado para realizar la actividad 10 de Martín Peris, E. y Sans, N. (2008). *Gente 1. Libro del alumno*.p.37)

c) Un esquema guiado que les permitía recoger toda la información que necesitaban activar para completar después el texto que debían entregar.

*Figura 5.*

Escribid ahora un texto en el que expliquéis qué oferta de viaje preferís y cuál va a ser vuestro plan de viaje. Recordad que sois varios y tenéis que poneros de acuerdo en:


<b>FECHA DEL VIAJE</b> (¿Cuándo queréis viajar?)	Desde el ____ de _____ hasta el ____ de _____.		
<b>DESTINO</b> (¿Adónde queréis ir?)			
<b>TIPO DE ALOJAMIENTO</b> (¿Dónde queréis dormir? ¿Por qué?)	Tipo de alojamiento: Razón:		
<b>OTRA INFORMACIÓN DEL VIAJE</b> (¿Qué queréis hacer?)	<b>LUGARES QUE VAIS A VISITAR</b>	<b>ACTIVIDADES QUE VAIS A REALIZAR</b>	<b>RAZONES</b>

A continuación, dadle forma al texto a partir de la información que habéis recogido en esta tabla.

(Ficha elaborada por el personal docente del IC de Belgrado para realizar la actividad 11 de Martín Peris, E. y Sans, N. (2008). *Gente 1. Libro del alumno*.p.37)

d) La plantilla con el texto que los miembros del grupo tenían que entregar al final de la sesión:

Figura 6.



## El plan de nuestro grupo

Nuestro plan es ir a ..... Queremos salir el día ..... y regresar el día .....


Preferimos alojarnos en un/una .....

Queremos visitar/ estar en ..... porque a ..... le gusta/interesa mucho visitar .....

También queremos ir a ..... porque a ..... le gusta/interesa .....

También .....

AUTORES:



(Ficha elaborada por el personal docente del IC de Belgrado para realizar la actividad 11 de Martín Peris, E. y Sans, N. (2008). *Gente 1. Libro del alumno*.p.37)

e) Un ejemplo tanto del esquema que tenían que completar como de la versión final del texto que se esperaba que entregaran al final. Concretamente, se les proporcionaba la oferta de viaje de la que se había sacado toda la información y una propuesta de viaje. De esta manera, podían ver qué era exactamente lo que se esperaba de ellos:

Figura 7.

A1\_US...El plan de nuestro grupo

**Escribid ahora qué oferta de viaje preferís y cuál va a ser vuestro plan de viaje. Recordad que sois varios y tendréis que poneros de acuerdo en:**

<b>FECHA DEL VIAJE</b> (¿Cuándo queréis viajar?)	Desde el 6 de agosto hasta el 16 de agosto		
<b>DESTINO</b> (¿Adónde queréis ir?)	A las Islas Medes, en Girona (España)		
<b>TIPO DE ALOJAMIENTO</b> (¿Dónde queréis dormir? ¿Por qué?)	Albergue. Jóvenes. Queremos gente como nosotros. Hay bar.		
<b>OTRA INFORMACIÓN DEL VIAJE</b> (¿Qué queréis hacer?)	<b>LUGARES QUE VAIS A VISITAR</b>	<b>ACTIVIDADES QUE VAIS A REALIZAR</b>	<b>RAZONES</b>
	Islas Medes	Hacer submarinismo.	Nikola es ecologista. Quiere ver la fauna submarina.
	País	Visitar edificios góticos. Pasear por las calles. Visitar los campos de arroz.	A Telega le gusta la arquitectura gótica. Le interesan los campos de arroz. Son exóticos para ella.
	Figueras	Visitar el Museo Dalí.	A Marina le interesa el arte del siglo XX. Dalí es su pintor favorito.
Costa Brava	Tomar el sol. Bañarse.	Los tres preferimos las playas. No nos gusta mucho visitar ciudades.	

A continuación, dadle forma al texto a partir de la información que habéis recogido en esta tabla.



(Ficha elaborada por el personal docente del IC de Belgrado para realizar la actividad 11 de Martín Peris, E. y Sans, N. (2008). *Gente 1. Libro del alumno*.p.37)

Figura 8.

**Ofertón de agosto a las Islas Medes (Girona)**  
( 3 Noches + MP + Barco )

L'Estartit es uno de los centros turísticos más importantes de la Costa Brava, tanto por sus características geográficas como por la reserva natural de las ILLES MEDES.

Qué incluye la oferta: El alojamiento en hotel (150€) o en albergue (65€); régimen de media pensión y salidas en barco a las Islas Medas.

Servicios del hotel: Restaurante, sala de reuniones, ascensor, facilidades de submarinismo, bar-cafetería y restaurante buffet.

Servicio de las habitaciones: Baño completo, calefacción, teléfono, televisión y minibar.

Lugares de Interés:

- Islas Medes: Archipiélago formado por 7 islas, con uno de los fondos marinos más bonitos de todo el Mar Mediterráneo. Su flora y fauna están protegidas. Posibilidad de hacer submarinismo. El barco se coge en L'Estartit.
- Pals: Localidad a 15 km de L'Estartit. Tiene un precioso casco antiguo gótico, con un castillo y una muralla. Destaca también la iglesia de San Pedro. Hay también playas muy grandes y campos de arroz.
- Girona: Capital de la provincia, situada a 40 km de L'Estartit. Tiene un interesante casco antiguo. Destacan el barrio judío, la catedral, las baños árabes, el antiguo monasterio de San Pedro de Galligants y el río Onyar.
- Figueras: Localidad a 40 km de L'Estartit. Está el Museo Dalí.
- Las playas de la Costa Brava.

Nuestro plan es ir a las Islas Medes. Queremos salir el día 6 de agosto y regresar el día 16 de agosto.

Preferimos alojarnos en un/una albergue porque somos jóvenes y queremos estar con otra gente que nuestra edad. Además, hay bar.

Queremos visitar/ estar en las Islas Medes porque a Nikola le gusta/interesa mucho hacer submarinismo. Es un gran ecologista y le gusta observar la fauna marina.

También queremos ir a Pals porque a Jelena le gusta/interesa la arquitectura gótica. Además, le gusta pasear por el campo y es la primera vez que va a ver campos de arroz.

También queremos estar en Figueras porque a Marina le interesa el arte del siglo XX y Dalí es su pintor favorito.

Preferimos ir a las playas de la Costa Brava y no a Girona porque todos queremos tomar el sol y bañarnos en el mar.

AUTORES: Nikola, Jelena y Marina.

(Ficha elaborada por el personal docente del IC de Belgrado para realizar la actividad 11 de Martín Peris, E. y Sans, N. (2008). *Gente 1. Libro del alumno*.p.37)

De acuerdo con Esteve (2012), el enfoque por tareas es, en realidad, un método que le permite al alumno transferir fácilmente y de forma inmediata todo lo que ha ido aprendiendo a lo largo de la lección. En otras palabras, a las pocas horas de haber aprendido un contenido, se le brinda la oportunidad de usarlo de nuevo en un contexto bastante semejante. Además, en nuestro centro concreto, contaban durante toda la tarea con modelos textuales que podían servir de orientación. Sin embargo, pronto percibimos dos inquietudes a las que sentíamos la necesidad de dar respuesta. Por una parte, desconocíamos hasta qué punto resultaba productivo y significativo proporcionarles herramientas tan pautadas durante la tarea, teniendo en cuenta que les estábamos dejando de dar la oportunidad de activar libremente aquellos recursos que tenían y que podían querer activar para resolverla con éxito. Por otra, nos percibíamos que, a pesar de que en un principio los aprendientes resolvían de forma satisfactoria la tarea de una unidad en concreto, no eran siempre capaces de transferir esos mismos conocimientos a tareas que se les planteaban *a posteriori*.

### 3.2 Las aportaciones del enfoque competencial y del enfoque textual

Paralelamente a todas estas inquietudes que iban surgiendo, en 2006, el Instituto Cervantes publicó el PCIC. Este documento curricular, en consonancia con las líneas del MCER, perfila, desde la dimensión de 'agente social', 'hablante intercultural' y 'aprendiente autónomo', lo que es y hace un aprendiente de español en cada uno de los niveles de referencia del MCER (A1-C2), al tiempo que ofrece una visión de lo que implica aprender

una lengua. A modo de ejemplo, y tomando como referencia la escala global del MCER, un hablante de A1 ha de ser capaz de:

[...] comprender y de 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. (Consejo de Europa, 2001: 26)

Son descriptores como este de los que se sirve el PCIC a la hora de definir objetivos generales y específicos para cada nivel. A saber:

Participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima.

1.2.1.- Participar en encuentros y en situaciones sociales cotidianas que respondan a esquemas predecibles dentro de la comunidad en la que se integre.

1.2.2.- Intercambiar información sobre actividades cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, etc.), gustos e intereses. (Instituto Cervantes, 2006: 80)

De entre todo el listado de objetivos propuestos, en 2008, la Dirección Académica del Instituto Cervantes pidió a los centros de la red distribuidos en todo el mundo que escogieran, conforme a las necesidades de los alumnos, qué objetivos creían convenientes trabajar en su centro. Son estos objetivos, enunciados en términos de competencia, los que vertebran hoy en día nuestros cursos y los que determinan los contenidos que hay que abordar. Fue también entonces cuando sentimos la necesidad inmediata de anclar todo lo que habíamos estado haciendo hasta el momento con la línea que marca el currículo institucional.

Asimismo, y ante la falta de transferencia de contenidos que habíamos observado en nuestra forma de trabajar hasta ahora, creímos conveniente evolucionar hacia un modelo de programación que partiera de una visión del aprendiente como un individuo ‘competente’ tal y como lo entienden autores como Monereo y Pozo (2007):

Ser competente no es solo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido diseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido. Evaluar si alguien es competente o no es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos. (Monereo & Pozo, 2007: 13)

Por lo tanto, haciendo converger las dos líneas que nos interesaban arriba descritas, y distanciándonos un poco de la visión más tradicional del enfoque competencial, diseñado fundamentalmente para contextos profesionales, en el Instituto Cervantes de Belgrado hemos elaborado una programación para nuestros cursos generales de español que se caracteriza por:

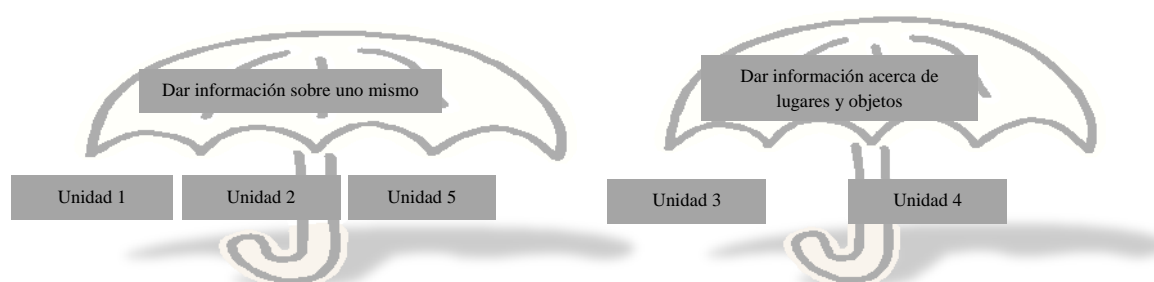
a) Desmenuzar los objetivos generales y específicos en objetivos de aprendizaje, que deberán ser compartidos con el aprendiente en todo momento para que pueda situarse y conocer de antemano qué es lo que se espera de él en el curso (Richards, 2006; Coll, 2007; Esteve, 2012). A modo de ejemplo, los dos objetivos de aprendizaje previstos para el curso de A1 en el IC de Belgrado son:

- 1.- Proporcionar información sobre uno mismo y sobre su entorno diario, concretamente, de sus rutinas personales.
- 2.- Dar información acerca de los lugares en que compra y los objetos que adquiere.

b) Secuenciar las unidades del curso no a partir de los contenidos lingüísticos que en ella se tratan, sino de los contenidos textuales que comparten. Es decir, en esta programación competencial son las ‘macrofunciones’, según la terminología adoptada por el Consejo de Europa (2001), las que determinan el orden que deben seguir las unidades en una programación.

De este modo, en el caso que nos atañe, y teniendo en cuenta que la macrofunción escogida para trabajar en A1 es la descripción, hemos seleccionado para este primer curso únicamente las unidades del manual cuya tarea final implica describir. De esta manera, frente a la secuencia de unidades presentada en el punto 3.1, que constaba de 5 unidades ordenadas en función unos criterios gramaticales, en la actualidad la secuencia consta de las mismas unidades pero se rige por criterios competenciales y textuales. En las tres primeras lecciones se prioriza la descripción de personas, a diferencia de las dos últimas, en las que el foco se sitúa en la descripción de lugares. A esta unidad de programación más holística e integradora, constituida por la fusión de un objetivo de aprendizaje y una macrofunción, algunos autores la conocen como ‘paraguas’ (Esteve, 2012).

Figura 9.



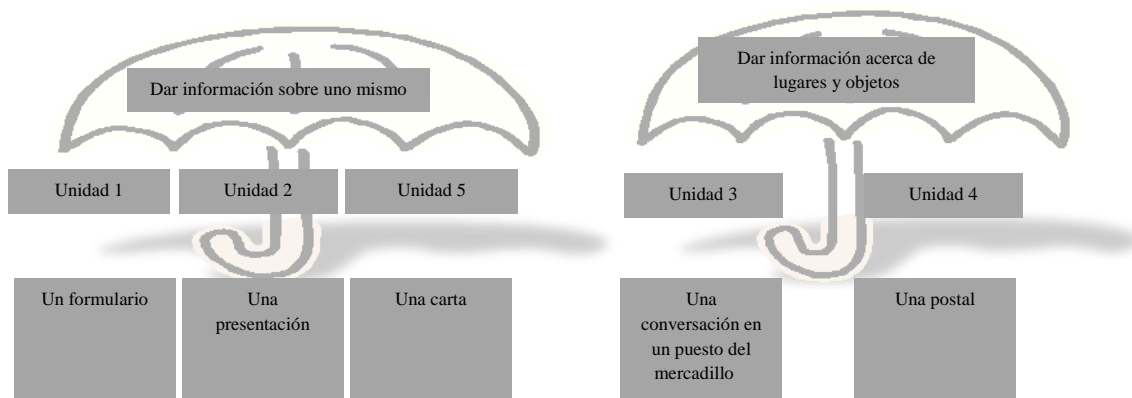
(Extraído de Ferrer, À., Herrera, J., Menéndez, G., Navajas, A. & Rivas, S. (2011))

Desde nuestra perspectiva, que parte de Esteve (2012), contar con una serie de tareas finales interrelacionadas es la manera de poder garantizar una transferencia de contenidos de tarea a tarea, puesto que, a pesar de que varía el género textual, seguirá habiendo muchos elementos compartidos que derivan directamente de la macrofunción.

c) Definir a través de qué géneros textuales se concretizan las tareas finales. Para ello, ha sido necesario recurrir al PCIC, en concreto, al apartado de *Géneros discursivos* y

*productos textuales*, ya que nos parecía que los textos orales y escritos que propusiéramos debían corresponderse con el nivel de los aprendientes. En concreto, para nuestra programación de A1, hemos seleccionado:

Figura 10.



(Extraído de Ferrer, À., Herrera, J., Menéndez, G., Navajas, A. & Rivas, S. (2011))

d) Enunciar tareas en las que se especifique el género textual concreto que se va a trabajar. A continuación, se describen las que hemos propuesto en nuestro curso de A1:

UNIDAD	NOMBRE	INSTRUCCIÓN
Unidad 1	Formulario	<i>Tu compañero/a quiere hacer un curso de español en el Instituto Cervantes de Belgrado. Pregunta los datos necesarios para completar este formulario.</i>
Unidad 2	Este/a es...	<i>Piensa en alguien importante para ti que quieras presentarles a tus compañeros de español. A continuación, escribe un texto de presentación con todo lo que ya sabes Después pega la foto en el recuadro.</i>
Unidad 5	Este/a soy yo	<i>Vas a hacer un curso de español en Oviedo durante un mes. Escribe una carta a la familia con la que vas a vivir presentándote y dando toda la información que puedas sobre ti mismo/a.</i>
Unidad 4	El mercadillo	<i>Hoy vas a ir al rastro. Cómprales tres objetos. Después, escribe cómo son y a quién quieres regalárselos.</i>
Unidad 3	Mi lugar favorito de vacaciones	<i>Esríbele a un compañero de clase una postal desde tu lugar favorito de vacaciones.</i>

Es importante señalar que para que los aprendientes sean capaces de producir estos textos al final de cada unidad, habrá sido necesario trabajarlos previamente con ellos en el aula. Sin embargo, y a diferencia de lo que expone una visión más tradicional del enfoque textual, en las que los textos entregados sirven de modelo para que los aprendientes se orienten —coincidiendo, a su vez, con iniciativas que también nosotros habíamos llevado a cabo en etapas anteriores de nuestra experiencia—, autores como Esteve (2007) defienden que, para que haya verdadero aprendizaje, es imprescindible que los textos que se utilizan

como *input* en esa unidad no coincidan con el género textual de la tarea. De lo contrario, no hay reto de aprendizaje para el aprendiente. En otras palabras: si queremos que se produzca una transferencia de contenidos de tarea en tarea, es decir, que el aprendiente recupere lo aprendido en unidades anteriores y lo active de forma creativa cuando tiene que resolver nuevas situaciones comunicativas, la variedad de textos en el *input* y en el *output* tiene que estar garantizada. De lo contrario, la tendencia más habitual será la de calcar el texto de entrada.

Con el fin de ilustrar esta transferencia diferida de contenidos en la programación actual, conviene retomar las tareas que se habían propuesto y prestar atención a los aspectos que esperamos que los alumnos recuperen e integren en las nuevas situaciones. En primer lugar, nos centraremos en las tareas que aparecían bajo el primer paraguas (*proporcionar información sobre su entorno diario, concretamente, de sus rutinas personales*). En concreto, encontramos:

- La tarea 1, en la que el aprendiente debe preguntarle a un compañero sus datos para poder cumplimentar el formulario de inscripción del Instituto Cervantes de Belgrado. Para poder conseguir este propósito, los aprendientes necesitan activar los conocimientos de la lengua que tengan para dar su nombre y apellido/s, decir cuál es su nacionalidad y facilitar su número de pasaporte; proporcionar datos como el correo electrónico, el número de teléfono o la dirección, y explicar de forma muy simple las razones por las que quiere estudiar español.

- La tarea 2, que consiste en presentar a una persona cercana a los compañeros de clase. Con ella, buscamos que, además de recuperar la información personal básica tratada en la unidad 1, los alumnos añadan nueva información que han visto en esta segunda unidad. A modo de ejemplo, estaríamos hablando de describir el aspecto físico, el carácter, sus aficiones, las lenguas que hablan, los miembros de su familia y la relación que tiene con ellos, etc. No obstante, consideramos que la verdadera transferencia tiene lugar al tener que redactar el texto. Mientras que en la unidad 1 los alumnos se limitaban a cumplimentar un formulario, esta segunda tarea exige una transformación de la información ya conocida mediante la conjugación de verbos, la activación de mecanismos simples de cohesión, etc.

- La tarea 3, en la que los aprendientes han de ponerse en contacto por carta con la familia de Oviedo con la que convivirán durante su estancia en España. Primero, deben presentarse, hecho que ya implica la recuperación de contenidos anteriores, si bien hay también cambios. Por un lado, como ya sucedía en la tarea 2, hay que elaborar oraciones completas, coherentes y cohesionadas, para conseguir crear un texto real, creíble. Por otro, la carta va redactada en primera persona, lo que supone nuevas adaptaciones de lo trabajado en unidades anteriores. Tras presentarse, el alumno debe hablar de sus rutinas, que es el contenido nuevo que se aborda en esta unidad.

Por lo que a las dos últimas tareas del curso se refiere, alojadas bajo el segundo paraguas (*dar información acerca de los lugares en que compra y los objetos que adquiere*), diremos que se corresponden con:

- La tarea 4, en la que el alumno tiene que ir al rastro y comprar tres objetos; *a posteriori*, deberá explicar al resto de sus compañeros cómo son los objetos que ha comprado y a quién se los va a regalar. En esta tarea, además de trabajar el esquema propio de ir de compras, el foco se sitúa en el léxico para la descripción de objetos y, más concretamente, en los colores y en el vocabulario para hablar del tamaño.
- La tarea 5, en la que el alumno escribe a un compañero de clase una postal desde su lugar favorito de vacaciones. En ella, se espera que dé información sobre qué tipo de lugar es, cómo es, qué cosas hay y dónde están, así como que explique qué regalos quiere comprar para sus familiares y amigos. Con el fin de que haya transferencia, al hablar de cómo es el lugar, el alumno podrá recurrir al léxico de las tiendas y establecimientos aprendidos en la unidad anterior, así como el vocabulario de los regalos y de la familia.

Como se puede observar, se trata de crear situaciones en el aula de forma permanente a lo largo de un mismo curso, ya que, de esta forma, los aprendientes disponen de oportunidades para incorporar sus conocimientos nuevos antes de lanzarse al mundo exterior. No son pocos los docentes que delegan directamente en el alumno esa transferencia para que la haga por su cuenta. Desde nuestra perspectiva, en cambio, es un deber del profesor brindar espacios y oportunidades que fomenten esa transferencia dentro del aula y en un determinado período de tiempo relativamente breve. Solo así, creemos, puede llegar a desarrollarse la capacidad de aprender a aprender.

#### **4. CONCLUSIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE TRABAJO**

A modo de conclusión, nos gustaría señalar que, desde nuestro punto de vista, es la transferencia diferida de contenidos de una tarea a otra del curso lo que diferencia a esta propuesta de programación respecto a otras y, por lo tanto, el valor añadido que tiene frente al resto de programaciones. Asimismo, nos parece importante señalar que este es un proyecto que, si bien ha ido ganando fuerza entre los miembros del equipo docente con el tiempo y sus resultados son evidentes para profesores y alumnos, sigue abierto al cambio y a la experimentación permanente con el fin de ir mejorándolo. Somos conscientes de que, a medida en que aumenta la dificultad de los niveles y cursos, también se eleva el número de macrofunciones que pueden converger en un mismo texto. Y, en consecuencia, crece proporcionalmente el grado de complejidad a la hora de definir qué objetivos trabajar, en relación a qué macrofunción o macrofunciones y mediante qué tareas y géneros textuales. Así pues, es conveniente ir reajustando todas estas dificultades a medida que las tareas se pilotan en clase. No podemos olvidar tampoco mencionar que, ante la falta de materiales en el mercado que partan de esta visión de la enseñanza, adoptar una programación de estas características implica un trabajo constante por parte del equipo docente para elaborar nuevas tareas que se ajusten a la competencia que se quiere desarrollar y para crear nuevos

materiales que garanticen que el *input* que recibe el aprendiente le permite resolver las tareas con éxito.

### Referencias bibliográficas

- Burns, A. (2003). ESL curriculum development in Australia: Recent trends and debates. *RELC journal*, vol. 34, 3, 261-283.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Consejo de Europa. (2002). *Portfolio Europeo de las Lenguas*. <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
- Coll, C. (2007). Una encrucijada para la educación escolar. In C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *Competencias básicas. Cuadernos de pedagogía*, nº 9, (pp. 19-23).
- Esteve, O. (2007). *L'interacció a l'aula*. (Archivo de vídeo) [http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p\\_id=23236](http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=23236)
- Esteve, O. (2009). *La función mediadora del docente en el proceso de aprendizaje de lenguas: preparando el camino para el aprendizaje autorregulado*. Ponencia presentada en el IV Encuentro internacional de profesores de español como lengua extranjera. Instituto Cervantes de Ljubljana.
- Esteve, O. (2012). *¿Qué evaluamos cuando evaluamos competencias comunicativas?* Presentación utilizada en el Encuentro Práctico de Würzburg. International House. <http://www.encuentro-practico.com/pdf-w12/esteve-evaluacion.ppsx>
- Ferrer, À. (2010). Cómo elaborar una programación de ELE dirigida al fomento de la autorregulación. *Redele*, 11. <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Trimestre/AngelsFerrer.html>
- Ferrer, À., Herrera, J., Menéndez, G., Navajas, A., & Rivas, S. (2011). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la autonomía del alumno*. [Videoconferencia]. Congreso Mundial de Profesores de español. <http://comprofes.es/videocomunicaciones/propuesta-did%3%A1ctica-para-el-desarrollo-de-la-autonom%3ADa-del-alumno>
- Ferrer, À., Herrera, J., Menéndez, G., Navajas, A. & Rivas, S. (2012). *Trabajar con objetivos de aprendizaje (I)*. Didactired - Instituto Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril\\_12/23042012.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_12/23042012.htm)
- Ferrer, À., & Navajas, A. (2012). *Using SCOBAs to help learners develop self-regulation*. Comunicación presentada en el 5th International Online Language Conference. En prensa. <http://www.iolc.ioksp.com/>
- Ferrer, À., Navajas, A. & Rivas, S. (2012). *Trabajar con objetivos de aprendizaje (II): Te escribo desde...* Didactired - Instituto Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo\\_12/21052012.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_12/21052012.htm)
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

- Instituto Cervantes de Belgrado. (2008). *Informe sobre los resultados del trabajo con portafolio en el Instituto Cervantes de Belgrado (2006-08)*. Documento interno inédito.
- Martin Peris, E., & Sans, N. (2008). *Gente 1*. Barcelona. Difusión.
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. In C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.) *Competencias básicas. Cuadernos de pedagogía*, nº 9, (pp. 12-18).
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.  
[http://www.cambridge.org/other\\_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf](http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf)
- Urbán, J. F. (2012). Estrategias docentes para allanar el camino hacia la autorregulación: el ejemplo del mural. *Redele*, 13. [http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria\\_Master/JFranciscoUrban.html](http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/JFranciscoUrban.html)
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, nº5, 19-27.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/zanon01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm)

#### **DESCRIPTION OF A CURRICULUM PROPOSAL OF SPANISH (E/LE) COURSES AT THE INSTITUTO CERVANTES IN BELGRADE**

**SUMMARY:** The focus of this paper is on the competency-based programme that has been developed in recent years at the Instituto Cervantes in Belgrade. This programme, developed for the general Spanish-as-a-foreign-language courses, also attempts to encourage learner autonomy. The following paper presents a general view of the communicative approach and several communicative-related approaches, and it traces the evolution that this competency-based programme developed at the Instituto Cervantes in Belgrade has undertaken until the present day. The task-based, text-based and the competency-based approaches are noted for their special impact on the proposed course programme. Finally, some conclusions and directions for further research on the project are put forward.

**KEYWORDS:** program, task-based approach, competency-based approach, text-based approach, content transfer