

PINAR, ALEX

INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO

LA IMPLEMENTACIÓN DEL NIVEL C2 DEL MCER: ANÁLISIS DE CREENCIAS Y EXPERIENCIAS

BIODATA

Alex Pinar es profesor titular del Instituto Cervantes de Tokio. Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Barcelona y Máster en Formación de Profesores ELE por la Universidad de Barcelona. Ha realizado también el Master de Investigación de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona y actualmente está realizando el Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la misma universidad. Ha sido profesor de español en diferentes países y ha participado como ponente en diversos cursos y talleres de formación de profesores.

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de una investigación sobre el estado actual de implementación del nivel C2 del MCER y los contenidos que se imparten en esos cursos. Se describen los datos obtenidos a partir de cuestionarios y se analizan las creencias de los responsables académicos de los centros de la red del Instituto Cervantes respecto a esas cuestiones. Los resultados demuestran que la implementación del nivel C2 es escasa y que la programación de cursos presenta muchas dificultades debido a diversos motivos. Entre ellos destacan las diferencias entre los contenidos de aprendizaje establecidos en el plan curricular y los intereses y las necesidades reales de los alumnos, así como la casi inexistencia de materiales didácticos exclusivos para utilizar en los cursos de C2.

PALABRAS CLAVE: nivel C2, implementación curricular, cuestionarios, investigación cualitativa y cuantitativa, análisis de creencias y experiencias

ABSTRACT

This report presents the results of a research about the implementation of C2 level of the Common European Framework of Reference (CEFR) and the syllabus that is taught at those courses. This study describes the data obtained from surveys and examines the beliefs among the academic sections of Instituto Cervantes worldwide on these issues. The results show that the implementation of C2 is not common and that programming courses meet several challenges due to various reasons. These include gaps between learning content established in the curriculum and the real needs and interests of learners, as well as the virtual absence of the materials specially designed for use in courses C2.

KEY WORDS: level C2, curricular implementation, surveys, qualitative and quantitative research, beliefs and experiences analysis

1. INTRODUCCIÓN

En el momento de escribir este artículo ha pasado ya una década desde que se publicara el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en lo sucesivo MCER) editado por el Consejo de Europa (2001). Aunque este documento generó reacciones adversas y recibió ciertas críticas, lo cierto es que en pocos años se ha convertido en un documento de referencia para muchas instituciones y gobiernos (Figueras, 2008). Durante esta década, tanto centros de educación reglada como centros de enseñanza de idiomas no reglada de numerosos países han implementado los niveles de referencia y las orientaciones metodológicas del MCER y han adaptado los sistemas de evaluación siguiendo las recomendaciones que aparecen en este documento. También en algunos países los centros educativos han adoptado los planes curriculares elaborados a partir del MCER por instituciones oficiales como el Instituto Cervantes, el British Council o el Goethe Institut.

La implementación del MCER respecto a los niveles A1 hasta C1 ha sido generalizada, pero la experiencia docente nos ha permitido constatar que la implementación del nivel C2 ha sido escasa e irregular: en la actualidad en muy pocos centros educativos o de enseñanza de idiomas se programan y se ofrecen cursos de ese nivel y el material publicado exclusivamente para el nivel C2 es casi inexistente. El hecho de que exista un plan curricular para el C2 desarrollado por el Instituto Cervantes y un nuevo examen DELE C2 diseñado siguiendo las ideas sobre evaluación expuestas en el MCER con un alto número de no aptos¹, junto con el hecho de que casi no

haya cursos ni materiales didácticos para este nivel, nos lleva a cuestionarnos de qué modo se está implementando el MCER respecto al nivel C2 y a reflexionar sobre qué se debe enseñar y aprender, qué tipo de cursos sería idóneo programar y qué materiales sería necesario diseñar para que los estudiantes adquirieran los conocimientos y las habilidades descritas en el MCER necesarias para conseguir ese nivel, asimilar la dimensión cultural de una L2 y superar el examen DELE C2.

Consideramos que podría ser relevante realizar una investigación que tratara de responder a esas cuestiones a partir de la descripción del estado de implementación actual del nivel C2 y del análisis de las experiencias y creencias de responsables académicos (RA en lo sucesivo) y de profesores referentes a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de este nivel. Para cumplir con ese objetivo en este estudio se describen las tendencias en la investigación sobre el MCER y su implementación, se analizan brevemente las descripciones descritas en ese documento sobre las competencias que tiene que desarrollar un alumno para llegar al nivel C2 y dominar su dimensión cultural y se exponen los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos a partir de cuestionarios realizados a RA de centros de la red del Instituto Cervantes. Con este trabajo intentamos abrir nuevas líneas de investigación y aportar un punto de vista más amplio a los estudios sobre el MCER ya que hasta la fecha no se han publicado estudios específicos sobre la implementación del nivel C2.

¹ En la convocatoria de noviembre de 2011 hubo 1164 suspensos frente a 373 aptos, lo que supone un 23% de aprobados frente al 48% del nivel C1, al 67%

del B2, al 65 % del B1, al 58% del A2 o al 72% del A1. Para más detalles sobre las estadísticas de éxito de los exámenes DELE puede consultarse en: http://diplomas.cervantes.es/informacion/datos_anuales.html

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA PUBLICACIÓN Y DIFUSIÓN DEL MCER

La publicación del MCER supuso la culminación de los trabajos desarrollados durante décadas a partir de las directrices referentes a las lenguas y las culturas que el Consejo de Europa empezó a emitir en 1954 con la intención de encontrar medidas que permitieran desarrollar la comunicación y la cooperación y contribuir al desarrollo de la herencia cultural común de Europa (Trim, 2007)². Los antecedentes del MCER se remontan a los años 70, década en la que los cambios socioeconómicos producidos motivaron que las directrices del consejo de Europa reflejaran la necesidad de establecer un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas y fomentar la comprensión, la cooperación y la movilidad geográfica en Europa. Para satisfacer estas necesidades se redactó el *Nivel Umbral* (1975), documento en el que se definía el nivel mínimo de lengua necesario para comunicarse en situaciones cotidianas. A partir de su publicación instituciones de diferentes países diseñaron programas, publicaron manuales y desarrollaron modelos de evaluación y adaptaron la metodología basándose en ese documento hasta que se editó finalmente en el año 2001 el MCER, en el que ya se definen los seis niveles de referencia actuales.

Desde su publicación han aparecido gran variedad de artículos y trabajos de investigación que analizan diversos aspectos relacionados con sus contenidos, su aplicación y su implementación en distintos contextos y niveles, como los *Estudios de caso* (Consejo

² Para un conocimiento detallado de la historia de la gestación del MCER es fundamental la lectura del artículo de Trim *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*

de Europa, 2002 y 2007), los volúmenes monográficos de Morrow (2004) y Llorián (2007) o los artículos de Figueras (2005 y 2008) y Fernández (2008). A pesar de su rápida aceptación y difusión, el MCER ha generado algunas polémicas, especialmente en el ámbito de la evaluación certificativa (Figueras, 2008) y ha recibido algunas críticas sobre aspectos como el estilo, la presentación, la longitud y la estructura (Komorowska, 2004), la terminología utilizada y el uso exclusivo durante su elaboración de bibliografía escrita sólo en francés o inglés e ignorando otros idiomas (Keddle, 2004), y las dificultades que presenta el documento a la hora de concretar diseños curriculares (Figueras, 2005). A pesar de las críticas y las polémicas, el nivel de repercusión del MCER y su rápida aceptación queda patente en el hecho de que ya se encuentra traducido a más de 30 idiomas y de que se está empezando a implementar en otros continentes, algunos de ellos con lenguas de familias lingüísticas completamente diferentes a las europeas como en el caso del japonés (Furukawa, 2012).

2.2. LA IMPLEMENTACIÓN DEL MCER Y EL DESARROLLO DE CURRÍCULOS

El hecho de que en el MCER se establezcan criterios de enseñanza y aprendizaje de las lenguas así como criterios curriculares y de evaluación ha facilitado que durante esta década el MCER se haya convertido en un documento de referencia para la organización de la enseñanza de lenguas y certificación. En la mayoría de países de Europa los niveles, la metodología o el enfoque se han implementado en diferentes esferas educativas, contextos y realidades, como en centros de educación infantil, de enseñanza secundaria, universidades, centros de enseñanza de idiomas o de formación de profesores (Martyniuk and Noijons, 2007, Manasseh,

2004) o en contextos de migración e integración (Little, Adami, Plutzer y Ritter, 2007). Otro ejemplo del alto grado de implementación del MCER es el hecho de que en numerosos países europeos se han adoptado los niveles de referencia para establecer los criterios y requisitos de conocimiento de lengua necesarios para conseguir la residencia permanente o la ciudadanía en el país (Extramiana y Van Avermaet, 2010).

Esta rápida implementación y unificación de criterios en cuanto a la evaluación, certificación o metodología han sido posibles gracias a que tras la publicación del MCER, el Consejo de Europa ha ido publicando diferentes documentos, guías y manuales para ayudar a concretar objetivos y realizar una aplicación práctica. Para facilitar el desarrollo de currículos e inventarios siguiendo las propuestas descritas en el MCER se han editado guías como *Guide for the production of Reference Level Descriptors for national and regional languages* (2005) o *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al. 2010). Respecto a la elaboración de currículos, hasta el momento se han desarrollado descriptores de niveles de referencia con objetivos de aprendizaje de diferentes niveles en más de 20 lenguas. Hasta el 2011 en la mayoría de lenguas se han desarrollado inventarios hasta el nivel umbral, en algunas han llegado hasta el nivel B2 (francés, inglés e italiano) y sólo en alemán y español se han desarrollado completamente los 6 niveles de referencia (Consejo de Europa, 2011), cuyos inventarios han sido realizados por el Goethe Institute y el Instituto Cervantes, respectivamente.

En relación con la certificación del conocimiento de lenguas se han editado manuales para adaptar las pruebas o exámenes a los niveles del MCER y unificar criterios de evaluación, como el *Manual for relating language examinations to the Common European*

Framework of reference for languages (2003) y el material audiovisual práctico en los que aparecen ejemplos de alumnos de diferentes niveles para establecer los estándares de certificación. En la actualidad la preocupación por calibrar y validar los niveles para poder evaluarlos se refleja en la gran cantidad de documentos y de trabajos de investigación que publica el Consejo de Europa. Unas muestras serían el trabajo de Figueras y Noijons (2009), en el que se destacan las dificultades que comporta la tarea de unificar los criterios de evaluación a partir del manual comentado anteriormente, las investigaciones de North (2007) en las que se amplía la lista de descriptores para poder calibrar y evaluar con más exactitud los niveles C1 y C2, o los informes de los seminarios sobre evaluación y calibración de los niveles de referencia (Breton, Lepage y North, 2008).

2.3. LOS DESCRIPTORES DE DOMINIO DE LA LENGUA Y EL NIVEL C2

El aspecto más innovador del MCER fue la redacción de los descriptores de dominio de la lengua para distintas actividades, destrezas y competencias lingüísticas (Figueras, 2005). Los descriptores establecen las capacidades que se tienen que adquirir en cada nivel para aprender una lengua y llegar a dominarla eficazmente. Para llegar a este dominio se considera fundamental adquirir unas competencias generales y unas competencias comunicativas que permitan, entre otros aspectos, conocer la dimensión cultural de la L2 y desarrollar habilidades y actitudes interculturales. Las competencias generales definen cuatro tipos de *saberes* que se debe desarrollar para llegar a dominar una L2: saber (conocimiento declarativo), saber hacer (destrezas y habilidades), saber ser (competencia existencial) y saber aprender (capacidad de aprender). Las competencias comunicativas definen las

competencias lingüísticas, las competencias socioculturales y las competencias pragmáticas imprescindibles para el dominio eficaz de la lengua. A diferencia de las competencias generales, las competencias comunicativas pueden clasificarse por escalas que determinan el conocimiento necesario para formar parte de un nivel concreto (Pinar, 2012).

Si observamos estas escalas podemos constatar que el nivel C2 “includes descriptions of the high level, complex language and educated, highly trained learner of a foreign language may be able to use, and it includes skills which a majority of native speakers do not possess” (Heyworth, 2004). Como docentes es interesante preguntarse qué aspectos del proceso de aprendizaje facilitan la adquisición de esas habilidades y de los conocimientos y saberes descritos en el MCER. En este sentido consideramos relevante estudiar las creencias y experiencias respecto al modo como se está implementando o se debería implementar el nivel C2, cómo son o deberían ser los cursos que se programan, si la implementación de ese nivel es coherente con el MCER y el PCIC y si estos cursos permiten o ayudarían a los aprendientes a desarrollar las competencias generales y comunicativas necesarias para llegar a tener un dominio de la lengua equivalente al nivel C2.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación, como se ha señalado anteriormente, tiene como objetivo obtener datos que nos ayuden a conocer el nivel actual de implementación del nivel C2 y las características de los cursos que se imparten, así como qué contenidos se enseña en ellos, qué materiales se utilizan y de qué manera estos cursos permiten o ayudan a adquirir la dimensión cultural que el hablante debe

alcanzar para dominar una L2 y a desarrollar las habilidades comunicativas y el dominio lingüístico definido en los descriptores del MCER. En este sentido, consideramos relevante estudiar las experiencias de responsables académicos de centros del Instituto Cervantes en los que se ofrecen e imparten cursos de nivel C2 y analizar las percepciones y creencias respecto a la enseñanza-aprendizaje sobre ese nivel que tienen responsables de los centros en los que no se programan cursos de C2. Este análisis podría permitirnos obtener datos que nos ayuden a determinar un modelo ideal de cursos regulares de lengua y a realizar una aplicación práctica del MCER y del PCIC mediante el diseño de programaciones y la creación de propuestas didácticas con contenidos que permitan al aprendiente alcanzar las competencias generales y las competencias comunicativas descritas en las escalas ilustrativas y que al mismo tiempo éstas faciliten la preparación para aprobar el DELE C2. Para conseguir estos objetivos se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En cuántos centros se ha implementado el nivel C2?
2. ¿En qué consisten los cursos de ese nivel?
3. ¿Qué contenidos se enseñan?
4. ¿Qué metodología, materiales y recursos didácticos se utilizan en los cursos?
5. ¿De qué manera influye la realización de estos cursos en el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias comunicativas?
6. ¿Qué percepciones tienen los responsables académicos respecto a la programación y enseñanza de este nivel?
7. ¿Qué se debería enseñar y aprender para que un alumno apruebe el examen DELE C2?
8. ¿Qué se debería enseñar y aprender para asimilar la dimensión cultural de la lengua meta?

9. ¿Qué se debería enseñar y aprender para alcanzar el dominio de lengua establecido en los descriptores de nivel del MCER?

4. METODOLOGÍA

Para responder a las preguntas planteadas anteriormente, se ha optado por combinar una metodología mixta de investigación. Los estudios mixtos implican el uso y combinación de métodos de investigación cualitativa y cuantitativa en la obtención o en el análisis de datos. Dörnyei (2007) señala que con la utilización de ambos enfoques:

We can gain a better understanding of a complex phenomenon by converging numeric trends from quantitative data and specific details from qualitative data. Words can be used to add meaning to numbers and numbers can be used to add precision to words. It is easy to think of situations in applied linguistics when we are interested at the same time in both the exact nature (i.e qualitative) and the distribution (i.e quantitative) of a phenomenon.

En la actualidad es común encontrar diferentes tipos de combinaciones en los estudios que utilizan una metodología mixta. Para nuestra investigación hemos considerado adecuado utilizar una *combinación concurrente* ya que ésta puede permitirnos realizar un estudio comprensivo del fenómeno que planteamos. Esta combinación de metodología mixta consiste en la obtención de datos utilizando métodos cualitativos y cuantitativos de manera paralela y en integrarlos en la fase de interpretación o análisis.

El método de obtención de datos elegido para realizar esta investigación ha sido el cuestionario ya que éstos son especialmente eficientes para obtener datos sobre fenómenos que ocurren en

centros formativos situados en diferentes áreas geográficas y contextos culturales, en este caso sobre la implementación del nivel C2 en los centros del Instituto Cervantes ubicados en los cinco continentes y sobre las experiencias y creencias de sus RA. Por este motivo se ha optado por elaborar cuestionarios que nos permitan obtener datos cuantitativos y cualitativos, ya que la combinación de ambos es uno de los mejores métodos para enfocar un estudio debido a que éstos se pueden complementar (Brown 2001: 213).

En el momento de plantear preguntas para la redacción del cuestionario se ha considerado más apropiado combinar cuestiones de carácter cerrado y abierto. Las preguntas cerradas son ideales para el análisis estadístico, son más fáciles de interpretar y permiten que el informante responda al cuestionario con relativa facilidad. De este modo se ha considerado oportuno redactar un número un gran número de preguntas excluyentes en las que se debe elegir una opción entre varias. Aunque las preguntas abiertas son más difíciles de responder, analizar y validar (Brown, 2001:36) y pueden desmotivar a posibles informantes para responderlas, se ha optado por incluir también algunas de ellas ya que éstas aportan una variedad de respuestas más amplia y nos permiten obtener datos cualitativos referentes a las creencias y percepciones de los informantes. Ambos tipos de preguntas se han redactado intentando que sean claras, sencillas, comprensibles y concretas y evitando preguntas indiscretas, redactadas en términos negativos o dobles. Para su redacción fue también de gran utilidad la guía para la construcción de cuestionarios que proponen Cohen, Manion y Morrison (2011), en la que se establecen criterios sobre la toma de decisiones respecto al contenido de las preguntas, sobre su redacción, sobre la forma de responderlas y sobre el lugar que ocupan en el cuestionario.

En relación con el contenido de las preguntas es importante establecer el grado de necesidad y de utilidad de cada una de ellas. Un número elevado de preguntas superfluas pueden dificultar la obtención de datos o incluso provocar el desinterés del informante y el abandono de su realización. Por este motivo durante la redacción de las preguntas se ha considerado si los datos que ofrece cada ítem son de utilidad para la investigación o si aportan datos irrelevantes, aspecto que ha significado el rechazo, el replanteamiento o la aceptación de las preguntas ideadas.

Respecto a la redacción de las preguntas se ha intentado elaborar cuestiones que no se puedan malinterpretar, que confundan o que sean parciales. Las cuestiones que se han redactado intentan ser claras y objetivas y consideramos que se pueden responder sin necesidad de interpretarlas. Sobre la tipología de las preguntas, se ha optado por las preguntas cerradas con elección de un ítem para facilitar la respuesta al cuestionario y el análisis de los datos obtenidos, de modo que la lista de opciones de respuesta cubre adecuadamente diferentes alternativas de modo imparcial y equilibrado. El tipo de preguntas y el lugar que ocupan en el cuestionario no suponen que éstas se influyan negativamente y condicionen la elección de un ítem. Se ha decidido el orden de las preguntas intentado mantener la línea temática y ayudar a que el informante mantenga la atención y comprenda claramente sobre qué aspectos se le está preguntando.

Es importante señalar que la redacción definitiva de las preguntas, el orden que ocupan en el cuestionario y su planteamiento se ha decidido después de hacer un pilotaje entre varios profesores con y sin experiencia impartiendo cursos de C2. Los comentarios, dudas y sugerencias que han aportado han permitido la reflexión y el replanteamiento y modificación de algunos aspectos (supresión de

algunas preguntas, reformulación de otras, reelaboración de algunos ítems etc.). Los cambios más destacables son la división del cuestionario en secciones de modo que corresponda cada una de ellas con las preguntas de investigación planteadas y el diseño de dos versiones de cuestionario para que el sistema de recogida de datos sea más coherente con los objetivos del estudio. De este modo, una versión está destinada a los RA de centros en los que se ofrecen cursos de C2 y debe permitirnos obtener datos cualitativos y cuantitativos respecto a la manera en la que se están implementando los cursos de este nivel y facilitar el análisis de experiencias y creencias. El segundo modelo está dirigido a los RA de centros en los que no se ofrecen esos cursos y debe permitirnos obtener datos cualitativos respecto a las creencias relativas a la implementación de este nivel. Ambos cuestionarios son similares y varían únicamente en el planteamiento de las cuestiones y en la aparición, en la versión destinada a los centros que han implementado el nivel, de una sección con dos preguntas relacionadas con el proceso de aprendizaje de los alumnos que han estudiado en los cursos de C2.

La versión definitiva presenta nueve secciones o bloques temáticos cuyo objetivo es, como hemos señalado anteriormente, responder con cada una a las nueve preguntas de investigación planteadas. La sección *a* incluye cuestiones que deben permitir obtener información general sobre los centros en los que se imparte C2 y el número de alumnos que estudian en ellos. La sección *b* tiene el objetivo de conseguir datos relativos a la organización de los cursos, a su carga horaria y su división en módulos o subniveles. El bloque *c* plantea preguntas sobre los contenidos de los cursos y la sección *d* incluye cuestiones para averiguar datos relativos a la metodología y los recursos que se utilizan, mientras que la sección *e* tiene el objetivo de obtener datos sobre el aprendizaje de los alumnos. En

esas secciones se plantean preguntas de carácter cerrado, mientras que en las secciones siguientes se presentan preguntas abiertas para obtener datos relativos a las creencias de los RA sobre las dificultades para impartir y programar cursos de este nivel (sección *f*), sobre las necesidades de aprendizaje y el DELE C2 (sección *g*), sobre la adquisición de la dimensión cultural de la lengua meta (sección *h*) y sobre lo que es necesario aprender para llegar a tener unas habilidades lingüísticas establecidas en los descriptores del MCER (sección *i*).

Una vez diseñados los cuestionarios definitivos se contactó con el Departamento de Ordenación Académica de la sede del Instituto Cervantes para solicitar la colaboración en este estudio. Los responsables del Departamento se mostraron interesados en la investigación y ofrecieron su ayuda, de modo que escribieron un correo electrónico a todos los RA explicándoles el proyecto y solicitando su colaboración. Éstos respondieron indicando si en su centro ofrecían cursos de C2 y si estaban interesados en participar en la investigación. Según la respuesta recibida se envió a cada RA un cuestionario adjunto en un correo electrónico en el que se explicaban los objetivos de cada uno: conocer de qué modo se está implementando ese nivel y qué características tienen esos cursos y extraer datos que nos permitan analizar las creencias y percepciones respecto a la organización, características y contenidos que consideran que deberían tener los cursos. A los centros que no habían respondido al correo se les envió las dos versiones explicando el objetivo de cada una para que, en caso de tener interés en colaborar con la investigación respondieran a una versión dependiendo de la realidad de su centro. Consideramos que las respuestas recibidas son suficientes para establecer resultados sobre la implementación del nivel C2 y para considerarlas representativas de las creencias del colectivo de RA.

5. ANÁLISIS

Para realizar el análisis de la información recogida en las preguntas cerradas se han seguido las recomendaciones expuestas en Brown (2001:92) referentes a la recopilación de datos en las que se afirma que se debe clasificar las respuestas en categorías, codificarlas asignando números, letras o abreviaciones a cada categoría y decidir un método para transcribir los datos codificados de forma que se puedan clasificar y analizar fácilmente. En esta investigación hemos optado por asignar códigos de letras o abreviaciones a las opciones de respuesta que se ofrecen en las preguntas cerradas y clasificarlos mediante tablas y columnas. Esta metodología nos ha permitido comprender de manera efectiva los datos y ha facilitado de manera considerable la realización de un análisis cuantitativo y cualitativo.

Respecto al tratamiento de las preguntas abiertas planteadas en los cuestionarios hemos seguido las pautas comentadas por Brown (2001:99) que proponen determinar en primer lugar las categorías de transcripción y elegir a continuación un método para transcribirlas. De este modo, se ha preferido reunir y clasificar las respuestas en base a variables o categorías que se repiten en las respuestas aportadas y se han transcrito literalmente, excepto en algunos casos en los que se han suprimido o resumido ligeramente algunas respuestas que presentaban partes repetitivas o irrelevantes para la investigación. Esta metodología nos ha ayudado a ordenar de manera coherente los datos obtenidos y a realizar un análisis cualitativo detallado. Es importante señalar que las categorías de análisis emergen de los datos y se establecen a partir de las respuestas obtenidas. El análisis de la información recogida se expone en diferentes apartados que corresponden cada uno con una de las secciones del cuestionario y a su vez con cada una de las preguntas de investigación planteadas anteriormente.

5.1. LA IMPLEMENTACIÓN DEL NIVEL C2

Los datos para responder a la primera pregunta de investigación referente al grado de implementación del nivel C2 se han obtenido a partir de correo electrónico y de las preguntas de la sección *a* del cuestionario. Para conocer el número de centros en los que se imparte este nivel se contactó mediante correo electrónico con los responsables académicos de 64 centros de la red del Instituto Cervantes situados en más de 30 países de los cinco continentes. A este correo en el que se explicaba el proyecto y se solicitaba su colaboración respondieron 52 personas comentando si en su centro ofrecían o no cursos de C2 y explicando si tenían o no disponibilidad para colaborar en la investigación (tabla1).

TABLA 1. Número de correos enviados y número de respuestas recibidas.

	EU	AF	AP-O	AM	OM	TOTAL
Número de correos enviados	34	10	5	11	4	64
Número de respuestas recibidas	29	8	4	10	1	52

NOTA: ZONAS GEOGRÁFICAS

EU: Europa (Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Rusia, Serbia, Suecia, Turquía).

AF: África (Argelia, Egipto, Marruecos, Túnez).

AP-O: Asia Pacífico- Oceanía (Australia, China, Filipinas, India, Japón)

AM: América (Estados Unidos, Brasil)

OM: Oriente Medio (Israel, Jordania, Líbano, Siria)

En las 52 respuestas recibidas 16 centros afirman que sí ofrecen cursos de ese nivel y 6 centros comentan que ofrecen cursos de "continuación" o "especiales" para satisfacer la demanda de alumnos que quieren continuar una vez acabado el nivel C1. Aunque se pueden considerar cursos "similares" o "equiparables" al C2 no podrían clasificarse como cursos de C2 en sentido estricto

debido a diversas causas (tabla 2). Los motivos que describen los RA de estos centros hacen referencia a aspectos como la falta de equivalencia entre los contenidos del curso y el examen DELE C2, la ausencia de destrezas integradas, la necesidad de diferenciar entre curso especial (para ampliar o reforzar conocimientos lingüísticos o socioculturales o de preparación al DELE) y curso general que permita adquirir el dominio de nivel C2 descrito en el MCER. Respecto al resto de responsables académicos consultados, 30 responden que en su centro no se ha implementando todavía el nivel y que por lo tanto no se ofrecen cursos de C2. Aunque no se preguntaban las causas, algunos responsables académicos comentan los motivos por los que no se ofrecían esos cursos, destacando aspectos presupuestarios, la falta de demanda o la ausencia de alumnos de niveles altos en sus centros. No podemos aportar datos exactos sobre 12 centros ya que éstos no respondieron al correo electrónico ni al cuestionario. Aunque después de visitar la página Web de esos centros podemos deducir que no ofertan cursos de C2, consideramos que esta información no es verificable debido que los datos del sitio podrían no estar actualizados o ser incompletos, por lo que no se tendrá en consideración en esta investigación para mantener el criterio de validez expuesto por Brown (2001:176).

TABLA 2. Número de centros en los que se ofrecen cursos de C2

	EU	AF	AP-O	AM	OM	TOTAL
Número total de centros consultados	34	10	5	11	4	64
Número de centros con cursos de C2	9	2	2	3	0	16
Número de centros con cursos "equiparables"	4	1	0	1	0	6
Número de centros sin cursos de C2	16	5	2	6	1	30
Número de centros que no responden	5	2	1	1	3	12

NOTA: ZONAS GEOGRÁFICAS

EU: Europa (Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Rusia, Serbia, Suecia, Turquía).

AF: África (Argelia, Egipto, Marruecos, Túnez).

AP-O: Asia Pacífico- Oceanía (Australia, China, Filipinas, India, Japón)

AM: América (Estados Unidos, Brasil)

OM: Oriente Medio (Israel, Jordania, Líbano, Siria)

Los cuestionarios han sido completados por 35 responsables académicos, de los cuales 15 corresponden a centros donde se ha implementado el nivel y 20 a centros en los que no se ofrecen cursos de C2 (tabla 3). Es importante señalar que en algunos casos las respuestas abiertas no se han contestado, por lo que el número de algunas preguntas abiertas clasificadas es menor al número total de cuestionarios recibidos.

TABLA 3. Cuestionarios recibidos

	EU	AF	AP-O	AM	OM	TOTAL
Número total de cuestionarios enviados	34	10	5	11	4	64
Número total de cuestionarios recibidos	21	6	2	6	0	35
Cuestionarios recibidos sobre los cursos de C2	9	1	2	3	0	15
Cuestionarios recibidos de creencias sobre C2	12	5	0	3	0	20

NOTA: ZONAS GEOGRÁFICAS

EU: Europa (Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Rusia, Serbia, Suecia, Turquía).

AF: África (Argelia, Egipto, Marruecos, Túnez).

AP-O: Asia Pacífico- Oceanía (Australia, China, Filipinas, India, Japón)

AM: América (Estados Unidos, Brasil)

OM: Oriente Medio (Israel, Jordania, Líbano, Siria)

Respecto a la implementación de los cursos de C2 hemos destacado anteriormente que en la actualidad se están impartiendo cursos en 16 de los 52 centros que respondieron al correo inicial, ubicados en 11 países de diferentes áreas geográficas (Europa, Asia, África y América). En las respuestas del cuestionario completado por 15 de esos centros podemos observar que el número de alumnos totales que están realizando cursos de ese nivel es de 192, siendo Europa donde hay más estudiantes debido a que es el lugar en el que están ubicados más de la mitad de los centros del Instituto Cervantes (tabla 4). Es importante señalar que el 31 % de esos alumnos se encuentra en Rusia y que el 15% en Brasil, dos países en los que la demanda de cursos de español ha crecido en los últimos años.

TABLA 4. Alumnos que están realizando cursos de C2

	EU	AF	AP-O	AM	OM	TOTAL
Número de alumnos que realizan cursos de C2	117	16	24	35	0	192

	AL	BF	EU	FL	FR	HO	IT	JP	MR	RU	SU	TOTAL
Número de alumnos por países	10	29	6	12	10	12	15	11	16	60	10	192

NOTA: países en los que se imparten cursos de C2

AL (Alemania), BR (Brasil), EU (Estados Unidos), FL (Filipinas), FR (Francia), HO (Holanda), IT (Italia), JP (Japón), MR (Marruecos), RU (Rusia), SU (Suecia)

5.2. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS

En la sección *b* del cuestionario enviado a los centros en los que se ha implementado el nivel C2, las tres primeras preguntas hacen

referencia a la organización de los cursos (“¿Qué carga horaria tienen el nivel?”, “¿Cuántos módulos hay?” y “¿Cuántas horas se imparten en cada módulo?”), y tienen el objetivo de intentar dar respuesta a la segunda pregunta de investigación. En la tabla 5 podemos observar que existe variedad en la carga horaria: cinco centros tienen una carga horaria de 240 horas, cuatro centros de 180 horas y uno de 125 horas. Es destacable el hecho de que en cinco centros no se haya establecido un número de horas totales para complementar el nivel ni que exista un número de módulos establecido, motivo por el cual se han clasificado con la categoría “indefinido”. Los RA de estos centros afirman que se abren módulos indefinidamente siempre que haya alumnos interesados en continuar estudiando o en mantener el contacto con el idioma y el vínculo con el centro, de modo que el número de módulos del curso es aleatorio y variable. Es observable también la tendencia o preferencia a ofrecer módulos de 30 horas (diez centros) frente a 60 horas (tres centros) u otras cargas horarias. No hemos recabado información sobre la carga horaria de los niveles inferiores de cada centro, por lo que no podemos afirmar si las horas totales del nivel responde a la teoría del cono invertido del MCER que representa la progresión en el aprendizaje y que establece que en cada nivel el número de horas de formación necesarias para completarlo aumenta progresivamente. Sobre este tema consideramos oportuno destacar algunos comentarios que se han aportado respecto a la necesidad de tener en consideración el hecho de que no sólo el número de horas de clase en un nivel te hace adquirirlo. Se debería tener en cuenta, especialmente en el nivel C2, que factores como la edad del alumno, la motivación, las horas de estudio y de trabajo autónomo, el conocimiento de otras lenguas y el uso de la lengua fuera del aula y el contacto con la cultura de la lengua meta pueden condicionar la consecución más o menos rápida y efectiva del

dominio y las habilidades lingüísticas descritas para cada nivel en el MCER.

TABLA 5. Carga horaria del nivel y módulos que lo componen

Carga horaria del nivel	240 h.	180 h.	125 h.	Indefinido	
Número de centros	5	4	1	5	
Módulos del nivel	8 mód.	6 mód.	5 mód.	4 mód.	Indefinido
Número de centros	1	5	1	3	5
Número de horas por módulo	60 h	40 h.	30 h.	25 h.	
Número de centros	3	1	10	1	

Los resultados obtenidos sobre esta cuestión en los cuestionarios sobre creencias son bastantes similares a los anteriores. En éstos, 11 RA consideran que la carga horaria idónea para el nivel C2 debería ser de 240 horas, aunque aparecen nuevas variantes que establecen como carga horaria ideal 210 (3 RA), 300 horas (1 RA), 180 horas (4 RA). Sobre el número de horas de cada módulo, la mayoría de informantes considera que deberían establecerse módulos de 30 horas (7 RA) o de 60 horas (6 RA). Es interesante destacar algunos comentarios respecto al número de horas del nivel (opiniones clasificadas como “depende”) que señalan que se debería establecer dependiendo del contexto de aprendizaje, de la tradición educativa del país, de las características y necesidades de los alumnos o de la organización académica o administrativa de cada centro (tabla 6).

TABLA 6. Creencias sobre la carga horaria del nivel y módulos que lo componen

Carga horaria del nivel	300 h.	240 h.	210 h.	180 h.	Depende	
Número de RA	1	11	3	4	1	
Módulos del nivel	8 mód.	7 mód.	6 mód.	4 mód.	3 mód.	Depende
Número de RA	1	3	7	5	2	
Número de horas por módulo	60 h	45 h.	40 h.	30 h.	Depende	
Número de RA	6	1	4	7	2	

Anteriormente hemos comentado que las publicaciones y materiales didácticos específicos para impartir cursos de C2 son casi inexistentes, motivo por el cual puede resultar difícil programar cursos de este nivel y decidir los contenidos y los materiales didácticos para trabajarlos. Por esta razón la pregunta 4 de la sección *b* (“¿Quién decide los contenidos y los materiales que se van a usar en cada curso?”), intenta esclarecer de qué modo se deciden éstos. Podemos observar que en la mayoría de casos es el profesor que imparte el curso quien decide los contenidos y los materiales que se van a utilizar, aunque en algunos centros los decide todo el equipo docente o el responsable académico o coordinador de nivel junto al profesor que imparte el curso (tabla 7). Interpretamos que en este sentido la experiencia en la implementación del nivel C2 facilita la tarea de programar e impartir los cursos y permite la autonomía del profesor respecto a la toma de decisiones.

TABLA 7. Toma de decisiones sobre el contenido del curso y los materiales

Personas que deciden los contenidos y materiales				
ED	ED y PR	RA/CN	PR	NR
3	1	2	5	4

NOTA:

ED (Todo el equipo docente de plantilla); ED y PR (Equipo docente y profesor que imparte el curso); RA/CN (Responsable académico o coordinador del nivel); PR (Profesor que imparte el curso); NR (No hay respuesta)

En esta pregunta los datos obtenidos a partir del cuestionario de creencias difieren bastante respecto a los datos anteriores. En este caso casi todos los RA consideran que los contenidos del nivel y los materiales que se deben utilizar deben ser decididos por todo el equipo docente o por el profesor con los alumnos de acuerdo con los intereses de éstos (tabla 8), por lo que deducimos que en los centros en los que no se ha implementado el nivel C2 existe la percepción de que es un nivel difícil de programar e impartir, motivo por el que se considera más efectivo realizar una toma de decisiones conjunta.

TABLA 8. Creencias sobre la toma de decisiones sobre el contenido del curso y los materiales

Personas que deciden los contenidos y materiales				
ED	ED y PR	RA/CN	PR	NR
18	0	1	1	0

NOTA:

ED (Todo el equipo docente de plantilla); ED y PR (Equipo docente y profesor que imparte el curso); RA/CN (Responsable académico o coordinador del nivel); PR (Profesor que imparte el curso); NR (No hay respuesta)

Para poder responder a las preguntas de investigación planteadas consideramos oportuno incluir en la sección *b* la pregunta 5 (“¿En qué consisten esos cursos?”), referente al tipo de cursos que componen el nivel C2. Las respuestas obtenidas muestran que la mayoría de cursos que se imparten son de carácter monográfico (escritura, cine, conversación, literatura, traducción, español coloquial...) o de temática variada. Sólo en tres centros se ofrecen cursos regulares de lengua programados a partir del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) cuyos contenidos son específicos del nivel C2 (tabla 9). Si tenemos en consideración las respuestas aportadas en la pregunta 1 (sección *b*), podemos deducir que los cursos monográficos están concebidos como cursos de perfeccionamiento destinados a reforzar destrezas, profundizar en los conocimientos socioculturales o en satisfacer la demanda de cursos de alumnos que desean estar vinculados con el idioma y la cultura más que en adquirir los contenidos lingüísticos establecidos en el PCIC.

TABLA 9. Tipología de cursos que se imparten en el nivel C2

Tipología de cursos	CM	MT	CR	OT
	6	5	3	1

NOTA:
 CM (Cursos monográficos: cine, escritura, conversación...); MT (Miscelánea de temas); CR (Cursos regulares de lengua con contenidos del PCIC específicos para el nivel C2); OTROS (Otro tipo de cursos no especificado)

Los datos obtenidos en el cuestionarios sobre las creencias respecto al tipo de cursos que considerarían más adecuado programar en el nivel C2 nos permiten constatar que en relación a este tema la diferencia de opiniones es notable (tabla 10). En este caso, 7

informantes sugieren que el tipo de curso ideal serían los de carácter monográfico o de temática diversa (algunos temas comentados se relacionan con el refuerzo y ampliación de conocimientos lingüísticos, pragmática, aspectos discursivos y sociolingüísticos), mientras que 8 personas consideran que se debería programar cursos regulares de lengua con contenidos específicos del PCIC para este nivel. Otras opciones consideran que se debería combinar la realización de cursos regulares con contenidos específicos del nivel con la realización de cursos monográficos de temas y contenidos variados.

TABLA 10. Tipología de cursos que se considerarían más adecuados para el nivel C2

Tipología de cursos	CM	MT	CR	OT
	7	4	8	1

NOTA:
 CM (Cursos monográficos: cine, escritura, conversación...); MT (Miscelánea de temas); CR (Cursos regulares de lengua con contenidos del PCIC específicos para el nivel C2); OTROS (Otro tipo de cursos no especificado)

5.3. CONTENIDOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS DE LOS CURSOS

En las respuestas a la pregunta 1 de la sección *c* (“¿Qué aspecto considera prioritario en el momento de decidir los contenidos?”), podemos destacar que en la mayoría de centros se tiene en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos por encima de otras opciones, como los contenidos establecidos en el PCIC, aunque algunos comentarios se destaca la necesidad de tener en consideración a ambos (tabla 11). Este resultado es coherente con los datos obtenidos de respuestas anteriores relacionados con las características de los cursos de C2 de algunos centros, cuyo objetivo es ofrecer cursos de perfeccionamiento o de “continuación” para

los alumnos que han completado el nivel C1 y que desean mantener el contacto con el idioma. Respecto a la opción de decidir los contenidos del curso teniendo en cuenta los que aparecen en un manual es destacable que en sólo en un centro se eligen los que aparecen en un manual de perfeccionamiento elegido para el curso. En este sentido es importante señalar que algunos comentarios destacan la idea de que no existe ningún manual de curso exclusivo para el nivel que refleje los contenidos del PCIC ni que responda a las necesidades de los alumnos. Esto nos lleva a interpretar que en casi todos los centros los contenidos de los cursos no están condicionados por el material existente, por lo deducimos que el hecho de que haya muy poco material didáctico publicado para el nivel C2 no implica una dificultad insalvable para programar e impartir los cursos.

TABLA 11. Los contenidos de los cursos se deciden considerando prioritariamente

NOTA:

Decisión de contenidos según	PCIC	NA	MC	MI
	5	9	1	0

PCIC (Plan curricular del Instituto Cervantes); NA (Necesidades e intereses de los alumnos); MC (Manual elegido para el curso); MI (Materiales publicados en Internet)

El análisis del cuestionario de creencias sobre esta pregunta nos muestra que en este caso la mayoría de RA considera que el PCIC sería prioritario en el momento de decidir los contenidos de los cursos, aunque algunos comentarios sugieren que debería también tenerse en cuenta las necesidades de los alumnos (tabla 12). Entendemos que esta diferencia de criterios se debe a aspectos comentados anteriormente relacionados con la realidad y contexto

de cada centro, es decir, con la necesidad de ofrecer cursos coherentes con el tipo de alumnos, sus necesidades y demandas. En relación a esta pregunta también se han aportado comentarios referentes a los manuales que afirman que en ningún caso adoptarían un manual para impartir este tipo de curso básicamente porque no existe ninguno que refleje los contenidos del PCIC para este nivel.

TABLA 12. Los contenidos de los cursos se deberían decidir considerando prioritariamente

Decisión de contenidos según	PCIC	NI	MC	MI	NR
	15	4	0	0	1

NOTA:

PCIC (Plan curricular del Instituto Cervantes); NI (Necesidades e intereses de los alumnos); MC (Manual elegido para el curso); MI (Materiales publicados en Internet); NR (No responde)

Para conocer el modo cómo se está implementando el nivel C2 también hemos considerado necesario obtener datos relativos a los contenidos que se programan en los cursos. Por este motivo las preguntas de la sección c número 2 (“¿Qué contenidos se enseñan en los cursos?”), número 3 (“¿Se programan contenidos gramaticales?”), número 4 (“¿Con qué frecuencia se enseña estos tipos de léxico?”) y número 5 (“¿Con qué frecuencia se enseña estos contenidos culturales?”) tienen el objetivo de recoger información referente a los contenidos léxicos generales, léxicos, gramaticales y socioculturales que se están enseñando. De este modo, las respuestas sobre el tipo de contenidos de los cursos muestran una tendencia a enseñar contenidos funcionales, léxicos y gramaticales (todos ellos inventariados en el PCIC) de forma equilibrada o a hacerlo enfatizando en los elementos socioculturales

(tabla 13). Es destacable el número de RA que considera que se debe enfatizar en la enseñanza de los contenidos socioculturales ya que supone que para el 45% es fundamental ampliar ese conocimiento para dominar la dimensión cultural de una L2. Nos parece importante señalar que en un caso se ha contemplado la necesidad de enfatizar en los contenidos léxicos y en otro en la necesidad de hacer énfasis en determinados contenidos considerando siempre las necesidades de los alumnos. En ningún caso se ha marcado la opción de enfatizar en los contenidos gramaticales, por lo que interpretamos que los RA consideran que los alumnos tienen un dominio o conocimiento gramatical suficientes o adecuados al nivel y que por ese motivo no es necesario incidir en ellos.

TABLA 13. Contenidos que se enseñan

Contenidos que se enseñan	CE	EG	ESC	EL	OT	NR
	6	0	6	1	1	1

NOTA:

CE (Contenidos funcionales, léxicos, gramaticales y socioculturales de manera equilibrada); EG (Todos los anteriores pero con especial énfasis en los contenidos gramaticales); ESC (Todos los anteriores pero con especial énfasis en los contenidos socioculturales); EL (Todos los anteriores pero con especial énfasis en los contenidos léxicos); OT (Otros: Todos los anteriores pero con especial énfasis en las necesidades de los alumnos u objetivos del curso); NR (No responde)

En relación con el cuestionario de creencias podemos observar que el 65% de RA (13 informantes) considera que es necesario trabajar de manera equilibrada los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales (tabla 14), mientras que el 30% (6 personas) cree que es importante que predominen los contenidos socioculturales. Interpretamos que esto se debe a que consideran fundamental dominar la dimensión cultural de la lengua en este nivel. En relación a las otras opciones es destacable que en ningún

caso se ha optado por la idea de enfatizar en la enseñanza de contenidos gramaticales o léxicos, por lo que deducimos que se percibe que el alumno que llega al nivel C2 ya posee un amplio conocimiento de las estructuras gramaticales y que es capaz de utilizarlas fluidamente.

TABLA 14. Contenidos que se deberían enseñar

Contenidos que se enseñan	CE	EG	ESC	EL	OT	NR
	13	0	6	0	0	1

NOTA:

CE (Contenidos funcionales, léxicos, gramaticales y socioculturales de manera equilibrada); EG (Todos los anteriores pero con especial énfasis en los contenidos gramaticales); ESC (Todos los anteriores pero con especial énfasis en los contenidos socioculturales); EL (Todos los anteriores pero con especial énfasis en los contenidos léxicos); OT (Otros: Todos los anteriores pero con especial énfasis en las necesidades de los alumnos u objetivos del curso); NR (No responde)

Respecto a la pregunta relativa a los contenidos gramaticales de los cursos (sección c, pregunta 3) destaca el hecho de que diez de los RA afirman que se programan algunos aspectos gramaticales especialmente complejos y que en cinco casos se ha seleccionado la opción que afirma que sólo se enseñan contenidos gramaticales si los alumnos tienen dudas (tabla 15). Suponemos que no se considera necesario incidir en los contenidos gramaticales porque se considera que el alumno ya entiende y dominan la gramática. Estas respuestas son coherentes con las respuestas anteriores que afirman que no se prioriza ni enfatiza en la enseñanza de contenidos gramaticales.

TABLA 15. Programación de contenidos gramaticales

Contenidos gramaticales de los cursos	NP	SD	RE	GC
	0	5	1	14

NOTA:

NP (No se programan ni enseñan contenidos porque ya dominan la gramática en este nivel); SD (Se enseñan sólo si los alumnos tienen dudas); RE (Se programan y se hace una revisión exhaustiva para perfeccionar su conocimiento); GC (Se programan y enseñan sólo aspectos especialmente complejos).

Respecto a las creencias de los RA podemos señalar que en este caso también hay diferencias de opinión, ya que el 45 % de RA (9 informantes) programaría sólo aspectos especialmente complejos, mientras que para el 25 % de RA (5 personas) sería necesario programarlos y hacer una revisión exhaustiva de todos los contenidos gramaticales (tabla 16). Es importante destacar los comentarios a esta pregunta que afirman que es necesario programar estos contenidos según las necesidades de los alumnos y las características del grupo, que los cursos que programan no estarían enfocados a la gramática o que ya no queda nada por enseñar en este nivel.

TABLA 16. Creencias sobre la programación de contenidos gramaticales

Contenidos gramaticales de los cursos	NP	SD	RE	GC	OT
	0	3	5	9	3

Nota:

NP (No se programan ni enseñan contenidos porque ya dominan la gramática en este nivel); SD (Se enseñan sólo si los alumnos tienen dudas); RE (Se programan y se hace una revisión exhaustiva para perfeccionar su conocimiento); GC (Se programan y enseñan sólo aspectos especialmente complejos); OT (Otros)

En el momento de plantear las preguntas de investigación y de diseñar el cuestionario hemos considerado relevante preguntar sobre los contenidos léxicos que se enseñan en los cursos (sección c pregunta 4). En los resultados obtenidos podemos observar que las frases hechas, las expresiones idiomáticas y léxico general se enseñan con más frecuencia que el léxico técnico o especializado (tabla 17). Entendemos que este aspecto puede estar relacionado con el hecho de que en la prueba oral del DELE C2 se considera importante utilizar expresiones idiomáticas siendo conscientes de la implicación que tiene ese uso. Es destacable que no haya ninguna tipología de léxico que no se enseñe nunca y que la presencia de contenidos léxicos de carácter coloquial o insultos se enseña con más frecuencia que los contenidos especializados, lo cual interpretamos que se considera más útil en la comunicación cotidiana y la asimilación de la dimensión cultural.

TABLA 17. Programación de contenidos léxicos

Frecuencia de contenidos léxicos en los cursos

	CF	AV	CN	NU
Léxico general	12	1	2	0
Léxico técnico o especializado	8	5	2	0
Frases hechas y expresiones idiomáticas	14	1	0	0
Expresiones coloquiales, insultos, etc.	9	4	2	0

NOTA:

CF (Con frecuencia); AV (A veces); CN (Casi nunca); NU (Nunca).

En el cuestionario de creencias la pregunta sobre los contenidos léxicos tiene el objetivo de discernir el grado de necesidad que se otorga al aprendizaje de los diferentes tipos de léxico. Podemos observar que para 8 informantes la enseñanza de léxico general no

es prioritaria, mientras que 10 personas la consideran muy necesaria o necesaria. En cambio, casi todos los RA establecen la enseñanza de léxico especializado, de frases hechas o de expresiones coloquiales como muy necesaria o necesaria (tabla 18). Deducimos que se percibe como imprescindible el conocimiento de este tipo de léxico para tener una competencia sociolingüística similar a la de un nativo que permita comprender y expresarse en todo tipo de registros y situaciones comunicativas, aspecto tipificado en los descriptores del MCER para el nivel C2. Nos parece necesario destacar también que en la categoría “otros” se han clasificado los comentarios que hacen referencia a las necesidades de los alumnos. En éstos se afirma que la importancia del léxico es relativa y que depende de los objetivos y necesidades de aprendizaje de los alumnos y que lo que para un alumno puede ser de vital importancia aprender para otro puede ser absolutamente innecesario.

TABLA 18. Creencias sobre la programación y enseñanza de contenidos léxicos

Contenidos léxicos de los cursos y su importancia en el aprendizaje					
	MN	NE	NP	NN	OT
Léxico general	4	6	8	1	1
Léxico técnico o especializado	7	11	1	0	1
Frases hechas y expresiones idiomáticas	9	10	0	0	1
Expresiones coloquiales, insultos, etc.	6	12	1	0	1

NOTA:

MN (Muy necesario); NE (Necesario); NP (No es prioritario); NN (No es necesario); OT (otros)

La siguiente pregunta del cuestionario (sección c pregunta 5) tiene como objetivo conocer la frecuencia de enseñanza de diferentes contenidos socioculturales especificados en el MCER e inventariados

en el PCIC (tabla 19). Podemos observar que en casi todos los cursos (84%) se enseña con frecuencia referentes culturales (características económicas y políticas, creencias y valores, historia y símbolos históricos, productos y creaciones culturales...). También se enseñan con bastante frecuencia (66%) saberes y comportamientos socioculturales (vida cotidiana y organización social, elaciones interpersonales y comportamientos y costumbres, identidad colectiva...) y habilidades y actitudes interculturales, aunque sobre estos más centros afirman que se enseñan “a veces”. Este alto número de respuestas sobre la frecuencia de enseñanza de estos contenidos coincide con la tipología de cursos monográficos señalados anteriormente, cuyos contenidos son mayoritariamente socioculturales.

TABLA 19. Programación de contenidos socioculturales

Frecuencia de contenidos socioculturales en los cursos				
	CF	AV	CN	NU
Referentes culturales	12	3	0	0
Saberes y comportamientos socioculturales	10	5	0	0
Actitudes interculturales	10	5	0	0
Otros	0	0	0	0

NOTA:

CF (Con frecuencia); AV (A veces); CN (Casi nunca); UN (Nunca).

En relación con las creencias sobre la necesidad de enseñar contenidos culturales es destacable el hecho de que todas las respuestas afirman que es muy necesario (10 informantes) o necesario (10 informantes) enseñar referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales (tabla 20). Es importante señalar que enseñar habilidades interculturales se considera muy necesario en más ocasiones (13 informantes). Sobre este aspecto se han

aportado comentarios relativos a la necesidad de enseñar mediación cultural (descrita en el MCER como la habilidad para activar indicadores de escucha o interpretar mensajes en encuentros interculturales), la importancia de enseñar aspectos relacionados con la sociolingüística, dialectología o historia de la lengua y la importancia de enseñar cultura comunicativa relativa a los gestos, la gestión del espacio o la pragmática.

TABLA 20. Creencias sobre la programación y enseñanza de contenidos socioculturales

Contenidos socioculturales de los cursos y su importancia en el aprendizaje				
	MN	NE	NP	NN
Referentes culturales	10	10	0	0
Saberes y comportamientos socioculturales	10	10	0	0
Actitudes interculturales	13	6	1	0
Otros	0	3	0	0

NOTA:

MN (Muy necesario); NE (Necesario); NP (No es prioritario); NN (No es necesario)

La pregunta número 6 de la sección *c* del cuestionario (“¿Qué materiales se utilizan normalmente en cada módulo?”) se ha planteado con el objetivo de conocer que materiales didácticos se están utilizando o se utilizarían en los cursos, ya que hasta el momento los materiales publicados son muy escasos. En las respuestas podemos observar que sólo en tres centros se utiliza algún tipo de libro o manual en todos los módulos y que en la mayoría se afirma que en ninguno se utilizan (tabla 21). Interpretamos que los manuales utilizados son manuales específicos para cursos de literatura, perfeccionamiento u similares que se aplican en los cursos de módulos monográficos. En la mayoría de casos se utilizan materiales disponibles en Internet o materiales de

creación propia en todos o casi todos los módulos que componen el nivel C2. En los comentarios a esta pregunta los informantes destacan el uso de explotaciones didácticas de películas, canciones y de otras muestras reales de lengua como programas de radio y de televisión.

TABLA 21. Materiales utilizados en los cursos

Materiales utilizados en los módulos del nivel C2				
	TM	CT	AL	NI
Un manual de curso	3	2	2	9
Fotocopias de libros y manuales de otros niveles	4	3	3	5
Material disponible en Internet	7	3	4	1
Material de creación propia	7	4	3	1

NOTA:

TM (En todos los módulos del curso); CT (En casi todos); AL (En algunos); NI (En ninguno)

En el cuestionario sobre las creencias de los RA se pregunta sobre la frecuencia con la que piensan que utilizarían esos materiales en los cursos. En este caso las respuestas referentes al uso de un manual difieren respecto a los datos obtenidos en el cuestionario de centros, ya que el 80 % afirma que usaría un manual de curso o fotocopias de manuales de otros niveles con frecuencia o a veces (tabla 22). En relación al uso de materiales disponibles en Internet o de creación propia el 100% afirma que los usaría con frecuencia o a veces. Podemos observar que las respuestas obtenidas en ambos cuestionarios los recursos didácticos de Internet y de creación propia serían el medio principal para trabajar los contenidos de los cursos en el aula. Sobre este aspecto los comentarios que se aportan sobre los materiales que utilizarían son similares a los que aparecen en el

cuestionario de centros. Los RA consideran que sería útil el uso de explotaciones didácticas de fragmentos literarios, guiones de cine, películas, textos legales y administrativos, periódicos, programas de televisión, documentales, debates, publicidad... También aparecen comentarios relativos a la importancia de conocer a los alumnos y sus necesidades para decidir los materiales. Consideramos que todos los recursos que se utilizarían serían una muestra real de lengua que podría permitir crear materiales didácticos con los que trabajar diferentes contenidos. Es importante señalar que para algunos RA no existen manuales o materiales didácticos suficientes como para desarrollar un currículo de 240 horas siguiendo la teoría del cono invertido o que es fundamental disponer de un manual que ayude al profesor, por lo que consideran que es esencial su publicación.

TABLA 22. Creencias sobre los materiales didácticos utilizados en los cursos

Frecuencia con la que se utilizarían materiales didácticos	Destrezas que se activan en los cursos			
	TE	CL	CA	EIO
Un manual de curso	5	0	0	10
Fotocopias de libros y manuales de otros niveles	7	8	2	3
Material disponible en Internet	14	6	0	0
Material de creación propia	15	5	0	0

NOTA:

CF (Con frecuencia); AV (A veces); CN (Casi nunca); NU (Nunca)

5.4. METODOLOGÍA Y RECURSOS

Las preguntas de la sección *d* del cuestionario número 1 (“¿Qué destrezas se activan en los cursos?”) y número 2 (“¿Qué recursos se activan con más frecuencia en el aula?”), tienen el objetivo de responder a la pregunta de investigación relativa a la metodología,

los recursos utilizados y las destrezas que se activan en los cursos de C2. En las respuestas a la pregunta 1 (tabla 23) podemos observar que en la mayoría de cursos (66%) se enfatiza en la interacción y expresión orales y que en 33% se activan las diferentes destrezas de forma equilibrada. Es posible deducir a partir de estos datos que la práctica y perfeccionamiento de la expresión e interacción orales se considera como aspecto fundamental para mejorar las habilidades comunicativas y aprender a utilizar diferentes registros.

TABLA 23. Metodología de los cursos

Destrezas que se activan en los cursos				
TE	CL	CA	EIO	EIE
5	0	0	10	0

NOTA:

TE (Todas las destrezas de manera equilibrada); CL (Todas pero con especial énfasis en la comprensión lectora); CA (Todas pero con especial énfasis en la comprensión auditiva); EIO (Todas pero con especial énfasis en la expresión e interacción oral); EE (Todas pero con especial énfasis en la expresión e interacción escrita)

En los cuestionarios de creencias podemos observar que existe la idea de que es preferible activar todas las destrezas de manera equilibrada, ya que ha sido la opción elegida por el 75% de RA (tabla 24). Es destacable el hecho de que en este caso sólo en dos centros se considera necesario enfatizar en la práctica de la expresión e interacción orales y que en dos centros sí se comenta la necesidad de enfatizar en la expresión e interacción escritas. También en los comentarios a la pregunta aparece la idea de que la activación de unas determinadas destrezas siempre tiene que depender de las características del grupo y de las necesidades de los alumnos.

TABLA 24. Creencias sobre la metodología de los cursos

Destrezas que deberían activarse en los cursos					
TE	CL	CA	EIO	EIE	OT
15	0	0	2	2	1

NOTA:

TE (Todas las destrezas de manera equilibrada); CL (Todas pero con especial énfasis en la comprensión lectora); CA (Todas pero con especial énfasis en la comprensión auditiva); EIO (Todas pero con especial énfasis en la expresión e interacción oral); EE (Todas pero con especial énfasis en la expresión e interacción escrita)

La pregunta referente a los recursos que se utilizan estos cursos (pregunta 2) nos permite confirmar algunos aspectos comentados en la pregunta anterior. En las respuestas a esta pregunta es posible constatar que las muestras auténticas de lengua y las explotaciones didácticas de éstas son el recurso más utilizado en los cursos, debido como hemos comentado a la ausencia de manuales publicados (tabla 25). Podemos observar que Internet se convierte en la fuente de información que se usa más frecuentemente para explotar una amplia variedad de documentos audiovisuales (noticias, anuncios, debates...) y para extraer información de páginas Web. Las explotaciones didácticas de películas y los artículos de prensa son usados también con frecuencia. Es destacable que en la mayoría de centros se utilizan ejercicios gramaticales sólo o veces o casi nunca, lo cual es coherente con las preguntas de otras secciones en las que se afirmaba que nunca se enfatiza en la programación de contenidos gramaticales (tabla 13) y que sólo se programan o enseñan algunos especialmente complejos (tabla 15). Es importante señalar el poco uso de plataformas virtuales como el curso virtual de español (AVE), debido, entre otras causas, a que en el curso de esa plataforma sólo aparecen contenidos hasta el nivel C1.

TABLA 25. Recursos didácticos utilizados en los cursos

	Frecuencia de uso de recursos didácticos			
	CF	AV	CN	NU
Películas o cortometrajes	6	8	1	0
Vídeos variados disponibles en Internet (debates, anuncios, noticias...)	12	3	0	0
Artículos o noticias de prensa	9	5	1	0
Ejercicios gramaticales	3	9	2	1
Páginas diversas de Internet	7	8	0	0
Plataformas virtuales: ejercicios en línea, AVE (Aula Virtual de Español)...	2	4	4	5

NOTA:

CF (Con frecuencia); AV (A veces); CN (Casi nunca); NU (Nunca)

Respecto a las creencias, podemos observar que las respuestas son muy similares a las obtenidas en el cuestionario de los centros. Destaca también que para la gran mayoría Internet sería una fuente de material auténtico a partir del cual crear actividades didácticas de películas, vídeos variados e información de páginas Web diversas y suplir de este modo la falta de manuales publicados (tabla 26).

TABLA 26. Creencias sobre los recursos didácticos

	Frecuencia con la que se utilizarían recursos didácticos			
	CF	AV	CN	NU
Películas o cortometrajes	9	11	0	0
Vídeos variados disponibles en Internet (debates, anuncios, noticias...)	15	5	0	0
Artículos o noticias de prensa	15	5	0	0
Ejercicios gramaticales	6	8	5	1
Páginas diversas de Internet	16	4	0	0
Plataformas virtuales: ejercicios en línea, AVE (Aula Virtual de Español)...	6	11	3	0

NOTA:

CF (Con frecuencia); AV (A veces); CN (Casi nunca); NU (Nunca)

5.5. APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

La sección *e* del cuestionario plantea dos preguntas sobre el aprendizaje de los alumnos (“¿Considera que después de este curso los alumnos han mejorado?”) y su progreso (“¿Sus alumnos están más preparados para aprobar el examen DELE C2 después de realizar estos cursos?”), que sólo aparecen en los cuestionarios diseñados para los centros donde hay cursos de C2. Esta sección del cuestionario tiene como objetivo responder a la pregunta de investigación relativa al modo en cómo influye la realización de estos cursos en el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias comunicativas. Respecto al grado en el que ha mejorado el nivel después de realizar los cursos podemos observar que aparecen diferentes opiniones (Tabla 27). En 6 centros se afirma que los alumnos han mejorado de manera significativa, mientras que en 5 consideran que han mejorado en alguna destreza concreta y en 4 que el nivel de los alumnos no ha mejorado significativamente pero que han aprendido muchos contenidos socioculturales. Interpretamos que esta variedad de respuestas se debe a la tipología de los cursos que se imparte, ya que en la mayoría de casos se trata de cursos monográficos de conversación, escritura, cine o de cursos de contenido sociocultural que se programan con el objetivo de satisfacer la demanda de alumnos que desean continuar en contacto con el idioma y la cultura.

TABLA 27. Consideraciones sobre el progreso en el aprendizaje de los alumnos de C2

Grado en el que mejora el conocimiento lingüístico de los alumnos después de realizar los cursos

MS	MD	NS	NM
6	5	4	0

NOTA:

MS (Han mejorado significativamente de manera general); MD (Han mejorado en alguna destreza concreta como expresión e interacción oral, comprensión lectora...); NS (Su nivel no ha mejorado significativamente pero han aprendido contenidos socioculturales); NM (Han mejorado o aprendido poco o casi nada).

La pregunta 2 se ha planteado con la finalidad de recoger información referente a las percepciones que tienen los RA sobre la realización de los cursos y la posibilidad de aprobar posteriormente el DELE C2. En este caso las respuestas son también muy variadas (tabla 28). Para 5 RA los alumnos no están preparados para aprobar el DELE después de hacer los cursos, 4 afirman que lo desconocen, 3 que podrían aprobar y 2 que sus alumnos están bien preparados porque han trabajado durante el curso aspectos relacionados con el examen. Este aspecto puede estar relacionado, como en la respuesta anterior, con las características y objetivos de los cursos, con la tipología de alumnos y con los conocimientos que tienen éstos antes de realizar el curso. Destaca el comentario de algunos RA que afirman que muchos de sus alumnos no tienen ningún interés en realizar el examen DELE C2, por lo que no les parece relevante esta cuestión.

TABLA 28. Consideraciones sobre el progreso en el aprendizaje de los alumnos de C2

Los alumnos están más preparados para aprobar el examen DELE C2 después de realizar los cursos

ST	PA	NS	TN	OT
2	3	4	5	1

NOTA:

ST (Sí, se han trabajado aspectos relacionados con el examen); SNT (Sí, aunque no se han trabajado aspectos específicos relacionados con el examen); NS (No sabe / se desconoce); TN (Todavía no están preparados para aprobar el examen); OT (Otros).

5.6. CREENCIAS RESPECTO AL NIVEL C2

En los cuestionarios aparece también una sección (*f* en el de centros y *e* en el de creencias) en la que se plantean tres cuestiones (“Grado de dificultad que otorga a programar un curso de C2”, “Grado de dificultad que otorga a impartir un curso de C2” y “¿Qué experiencia docente cree que es necesaria tener para impartir un curso de C2?”), cuyo objetivo es responder a la pregunta de investigación referente a las creencias y percepciones de los RA sobre la implementación y programación de cursos de este nivel. Podemos observar que 13 RA de los 15 centros donde se ha implementado el C2 considera difícil o muy difícil programar o impartir cursos y que 11 informantes piensan que es necesaria mucha o bastante experiencia para enseñar en ese nivel (tabla 29). Entendemos que esta percepción está asociada a la falta de materiales didácticos que ayuden al profesor y a la importancia de atender a la diversidad y las necesidades de los alumnos, aspectos que pueden variar en cada curso.

TABLA 29. Experiencia y percepciones sobre los cursos de C2

Ideas generales sobre la programación y docencia de cursos de C2

	MD	DI	NO	FA
Programar un curso de C2 es	4	9	2	0
Impartir un curso de C2 es	0	11	4	0

	ME	BE	PE	NI
Experiencia necesaria para impartir cursos de C2	6	8	1	0

NOTA:

MD (Muy difícil); DI (Difícil); NO (Normal); FA (Fácil).
ME (Mucha experiencia); BE (Bastante experiencia); PE (Un poco de experiencia); NI (No es importante)

Respecto a las creencias sobre la programación y enseñanza de cursos de C2 de los RA de centros en los que no se ha implementado el nivel podemos observar que los datos obtenidos son bastante similares a los anteriores (tabla 30). En este caso el 80% de RA considera que es muy difícil o difícil programar cursos de C2, y el 95% que es necesario tener mucha o bastante experiencia para enseñar en ellos. Es interesante señalar que para algunos RA la dificultad más evidente estaría en conseguir el equilibrio entre la necesidad de satisfacer los intereses de los alumnos y el desarrollo de una programación coherente y que responda a las exigencias de este nivel. Los resultados de este cuestionario contrastan con el anterior en el apartado referente a la dificultad de impartir un curso de estas características, ya que muchos RA consideren que impartirlo no es extremadamente difícil y que representa una dificultad normal.

TABLA 30. Creencias sobre los cursos de C2

Percepciones y creencias sobre la programación y docencia de cursos de C2

	MD	DI	NO	FA
Programar un curso de C2 es	8	8	4	0
Impartir un curso de C2 es	2	10	8	0
	ME	BE	PE	NI
Experiencia necesaria para impartir cursos de C2	7	12	0	1

NOTA:

MD (Muy difícil); DI (Difícil); NO (Normal); FA (Fácil).

ME (Mucha experiencia); BE (Bastante experiencia); PE (Un poco de experiencia);

NI (No es importante)

5.7. CREENCIAS SOBRE LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE Y LA REALIZACIÓN DEL DELE C2

En el cuestionario aparecen también tres preguntas abiertas cuyas respuestas se han reunido y clasificado en categorías temáticas. Éstas se han transcrito literalmente, excepto en algunos casos en los que se han suprimido o resumido ligeramente algunas respuestas que presentaban partes repetitivas o irrelevantes para la investigación. Aunque estas preguntas no han sido respondidas por todos los informantes consideramos que las respuestas obtenidas nos permiten obtener datos suficientes para poder realizar una interpretación global de las creencias de los RA sobre los temas planteados. La pregunta de la sección g (“¿Qué considera que debe aprender un alumno en este nivel para poder aprobar el DELE C2?”) se ha planteado con el objetivo de conocer las creencias de los RA sobre lo que consideran necesario aprender para que un estudiante pueda aprobar el DELE C2 y responder de este modo a la pregunta

de investigación planteada sobre este tema. Las respuestas obtenidas se han clasificado en tres ámbitos temáticos de los que subyacen diferentes categorías.

a) Uso de la lengua: *dominio, fluidez, nativo, bilingüismo, ámbitos lingüísticos, contexto, situaciones, registro.*

La mayoría de respuestas hacen referencia a la necesidad de aprender a usar la lengua de manera similar a como lo hace un hablante nativo culto. Podemos observar que la idea más repetida es que un alumno debe adquirir competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales y conseguir un dominio en el uso de la lengua que le permita hablar con una fluidez similar a la de un nativo y cercana al bilingüismo en cualquier contexto, situación o ámbito comunicativo, utilizando o comprendiendo cualquier registro y siendo consciente de las implicaciones que conlleva su uso.

b) Conocimiento del mundo: *aprender, saberes, cultura, pragmática, contenidos.*

Un gran número de respuestas destacan la necesidad de adquirir un conocimiento del mundo general, pragmático y cultural, así como unas competencias, saberes y comportamientos socioculturales que le permitan interpretar la realidad y generar ideas, relacionar conceptos, desarrollar la creatividad y habilidades comunicativas, realizar funciones lingüísticas como inferir, dirigir la interacción, controlar el registro, etc. También se destaca en estas respuestas la importancia de aprender los contenidos del PCIC, en especial los léxicos y gramaticales. En varias aportaciones se considera muy necesario aprender léxico general, preciso y específico (vocabulario técnico, frases hechas, expresiones idiomáticas) y mejorar la corrección y el conocimiento de estructuras gramaticales complejas.

c) Estrategias de aprendizaje: *formato de examen, desarrollo de estrategias, actualización.*

Algunas respuestas aportadas se refieren de una manera más explícita a la realización del examen. Éstas destacan la necesidad de conocer y familiarizarse con su formato y de desarrollar estrategias de aprendizaje para poder realizar con éxito las distintas pruebas. Para ello se considera necesario practicar destrezas orales y escritas (aprender a tomar notas, hacer resúmenes, escuchar y escribir en diferentes registros), etc. También aparecen comentarios que afirman que es importante que un alumno viva en un país donde se habla la lengua meta para poder actualizar constantemente el conocimiento sociocultural o que no es posible desarrollar estrategias para solventar las dificultades del examen mediante los cursos de C2 o que éstas no son necesarias ya que muchos alumnos realizan cursos de ese nivel para seguir en contacto con el idioma y no porque tengan interés en realizar el examen DELE.

5.8. CREENCIAS RESPECTO A LA ADQUISICIÓN DE LA DIMENSIÓN CULTURAL DE UNA L2

La pregunta de la sección *h* del cuestionario ("*¿Qué considera que debe aprender un alumno para adquirir la dimensión cultural descrita en el PCIC y el MCER?*") se ha planteado con el objetivo de conocer las creencias de los RA sobre lo que consideran necesario aprender para dominar la dimensión cultural descrita en el MCER y el PCIC y responder de este modo a la pregunta de investigación planteada sobre este aspecto. Las respuestas obtenidas se han clasificado también en tres categorías según el tema al que hacen referencia.

a) Conocimiento del mundo:

La mayoría de las respuestas que se han recibido hacen referencia directa a la idea de que es imprescindible poseer un conocimiento del mundo y un nivel cultural medio-alto en la propia cultura para poder adquirir la dimensión cultural de una L2. En relación con este aspecto podemos observar que se considera necesario tener estudios universitarios o conocimientos generales y universales sobre distintas disciplinas (como literatura, historia, política, etc.) para poder llegar a alcanzar el nivel C2 en cualquier lengua. También hay respuestas que inciden en la idea de que es fundamental experimentar la inmersión en la cultura de la lengua meta para poder desarrollar las competencias socioculturales de manera exhaustiva.

b) Referentes, saberes y comportamientos socioculturales:

Las referencias directas al PCIC y a los referentes, saberes y comportamientos socioculturales inventariados en él aparecen en algunas respuestas. En éstas no se hace referencia a las capacidades o nivel cultural de los alumnos, pero en cambio se comentan aspectos como la necesidad de aprender los referentes y saberes básicos relativos a las décadas más recientes de las culturas hispanas que permitan comprender los elementos clave de la cultura actual.

c) Habilidades y actitudes interculturales:

Un número menor de respuestas hacen referencia a las habilidades y las actitudes interculturales. En ellas se afirma que es importante enseñar y aprender la capacidad de observar e interpretar comportamientos culturales diferentes a los propios reconociéndolos como parte de la diversidad cultural y lingüística, a reflexionar sobre las propias actitudes hacia la cultura meta y a identificar los rasgos característicos de la cultura que configuren en el estudiante una perspectiva intercultural.

5.9. CREENCIAS RESPECTO AL DOMINIO DE LENGUA Y LOS DESCRIPTORES DEL NIVEL C2

La pregunta de la sección i (*"¿Qué considera que se debe enseñar y aprender para alcanzar el dominio de lengua establecido en los descriptores del nivel C2?"*) se ha planteado con el objetivo de conocer las creencias de los RA sobre lo que consideran necesario aprender y enseñar para que un alumno alcance el dominio de lengua establecido en los descriptores de nivel C2 del MCER y responder así a la pregunta de investigación planteada. Las respuestas obtenidas se han clasificado en tres categorías según dependiendo de los temas que a los que hacen referencia.

a) Contenidos y recursos

Podemos observar en la mayoría de respuestas que se considera necesario enseñar los contenidos inventariados en el PCIC para que un estudiante llegue al dominio de lengua definido en los descriptores del MCER para el nivel C2. Estos contenidos funcionales, nocionales, gramaticales y léxicos deben permitir al alumno adquirir un nivel de dominio cercano al de un hablante nativo, con una fluidez, naturalidad y espontaneidad similares. También es importante para algunos RA enseñar recursos lingüísticos y sociolingüísticos que permitan al alumno desenvolverse en diferentes contextos utilizando de distintos registros, tanto formales como informales. Es importante señalar el comentario que afirma que el mejor modo de adquirir estos conocimientos en este nivel es enseñarlos mediante cursos monográficos de temática variada.

b) Destrezas y procedimientos de aprendizaje

Algunas respuestas señalan que es importante hacer énfasis en la práctica de las diferentes destrezas y enseñar diferentes

procedimientos de aprendizaje como la autonomía, control, planificación y la gestión de recursos. Es importante destacar que para algunos RA el trabajo formal en el aula con géneros discursivos y productos textuales variados pueden conducir a la corrección lingüística, a la ampliación del conocimiento léxico y la exactitud en el uso del vocabulario, pero que al mismo tiempo debería producirse un aprendizaje informal fuera del aula.

c) Uso de lengua

En algunas respuestas se hace referencia a la enseñanza del uso de la lengua como aspecto esencial para que el estudiante llegue a un dominio de lengua como los descritos para el nivel. Podemos observar que igual que en las respuestas a otras preguntas se considera necesario enseñar a utilizar la lengua en cualquier contexto y situación y con una competencia lingüística equivalente a la de un hablante nativo culto.

6. RESULTADOS

El análisis de los cuestionarios nos ha permitido responder a las preguntas de investigación planteadas. Como hemos señalado anteriormente, consideramos que el número de respuestas recibidas son suficientes para establecer resultados sobre la implementación del nivel C2 y para considerarlas representativas de las creencias de los responsables académicos.

En relación con la primera pregunta de investigación (*"¿En cuántos centros se ha implementado el nivel C2?"*), hemos constatado que 16 de los 54 centros que han participado en la investigación ofrecen cursos de este nivel (29,6 %), lo que significa que la implementación del nivel C2 no se ha producido de manera generalizada. Estos

centros se encuentran en diferentes áreas geográficas y suman un total de 192 alumnos, una cifra muy reducida si la comparamos con el número total de alumnos de todos los niveles de los centros del Instituto Cervantes (más de 130.000 matrículas en el curso 2010-2011). Aunque el objetivo de este estudio no es investigar las causas de este hecho, por la respuestas recibidas podemos deducir que en muchos casos la ausencia de C2 se debe a la falta de demanda de cursos superiores (es un hecho constatado que muchos alumnos consiguen sus necesidades de aprendizaje en niveles más bajos), o a que los alumnos que terminan el nivel C1 y que desean mantener el contacto con la cultura, la lengua y el Instituto Cervantes no tienen interés en hacer más cursos regulares de lengua y muestran interés en hacer cursos monográficos y breves de temática variada. Interpretamos que en algunos casos estos cursos no podrían equiparse al nivel C2 porque no reflejan los contenidos del PCIC inventariados para este nivel ni tienen como objetivo proporcionar las competencias generales ni las competencias comunicativas necesarias para llegar al dominio de lengua especificado en las escalas ilustrativas ni descriptores del MCER para el nivel C2.

En respuesta a la segunda pregunta de investigación (“¿En qué consisten los cursos de ese nivel?”), podemos afirmar que la carga horaria del nivel varía dependiendo del centro, pero en la mayoría de ellos es de 240 o 180 horas divididas en módulos de 30 horas que suelen consistir en cursos monográficos o con miscelánea de temas, aunque en algunos centros se realizan cursos regulares de lengua de 60 horas. En la mayoría de centros suele ser el profesor que imparte el curso quien decide los contenidos, aunque en algunos centros lo hace todo el equipo docente. Respecto a las creencias sobre estos aspectos, los datos son similares a los obtenidos en el cuestionario de los centros. La mayoría de RA considera que la carga idónea para el nivel debería consistir en 240 o 180 horas divididas en módulos de

30, 40 o 60 horas. Pero podemos observar que existe una división de opiniones respecto a la tipología de cursos, ya que la mitad de los RA considera que deberían impartirse cursos regulares de lengua mientras que la otra piensa que debería impartirse cursos monográficos. Es evidente que la realidad de cada centro y las necesidades de los alumnos pueden determinar la tipología de cursos que se considera necesario impartir, pero interpretamos que la falta de materiales didácticos y de un manual de curso dificulta la implementación de cursos regulares de lengua.

Las respuestas obtenidas en los cuestionarios no permiten responder también a la tercera pregunta de investigación (“¿Qué contenidos se enseñan?”). Hemos constatado que en la mayoría de centros se deciden los contenidos considerando las necesidades e intereses de los alumnos por encima del PCIC. Este aspecto contrasta con las creencias de los RA, que creen que debería ser prioritario decidir los contenidos siguiendo el PCIC. También es destacable que en relación a los contenidos que se enseñan, en la mitad de centros se enfatiza en los contenidos socioculturales, mientras que la mayoría de RA considera que se deberían enseñar contenidos funcionales, gramaticales y léxicos de manera equilibrada sin enfatizar en ninguno de manera especial. Esta diferencia de criterios está determinada por la tipología de alumnos que realizan los cursos de C2, que en su mayoría demandan cursos con un alto contenido sociocultural en lugar de cursos de lengua habituales. Sí que existen ideas compartidas respecto a los contenidos gramaticales, ya que en ambos cuestionarios podemos observar que los RA piensan que sólo deben programarse contenidos gramaticales especialmente complejos o poco frecuentes, aunque es necesario tener en cuenta las necesidades y dificultades específicas de los alumnos.

Respecto a los contenidos léxicos es destacable que en los cursos de C2 se enseña con mucha frecuencia léxico general, frases hechas y expresiones idiomáticas y expresiones coloquiales e insultos. Este aspecto coincide con las creencias de la mayoría de RA ya que éstos consideran que en los cursos debería enseñarse esos tipos de léxico con frecuencia. Entendemos que para la mayoría de RA es imprescindible aprender todos esos elementos léxicos para llegar a dominar la lengua y para aprobar el DELE C2, ya que se evalúa positivamente su conocimiento y uso en la prueba oral del examen. Es posible observar la misma coincidencia de pareceres en relación a los contenidos socioculturales (referentes, saberes y comportamientos socioculturales y actitudes interculturales) ya que éstos se enseñan con frecuencia en la mayoría de centros o se considera en los cuestionarios de creencias que es necesario o muy necesario enseñarlos.

En respuesta a la cuarta pregunta de investigación (“¿Qué metodología, materiales y recursos didácticos se utilizan en los cursos?”) podemos afirmar que la inexistencia de un manual específico para nivel C2 hace que la mayoría de materiales didácticos sean de creación propia o que procedan de Internet. Muchos RA también piensan que utilizarían materiales creados por miembros del equipo docente o publicados en Internet, hecho que contrasta con las respuestas en las que se afirma que usarían un manual de curso con frecuencia o a veces (entendemos que sería así si existieran manuales para C2 o que utilizarían manuales para cursos monográficos o de otros cursos). Estos datos ponen de relevancia la necesidad de que se publiquen más materiales didácticos para el nivel, en especial un manual para un curso regular de lengua.

En relación con las destrezas que se activan en los cursos podemos observar que en la mayoría de centros se activan todas ellas, pero que se hace un énfasis especial en la práctica de la expresión e interacción orales. En cambio, en los cuestionarios sobre creencias la mayoría de RA considera que deberían activarse todas de manera equilibrada. Sobre los recursos podemos afirmar que Internet es el lugar en el que se obtienen la mayoría de materiales auténticos y muestras reales de lengua (videos, artículos de prensa, etc.) que se utilizan en el aula. En algunos centros los ejercicios gramaticales se utilizan con frecuencia o a veces, entendemos (por lo que se ha afirmado respecto a la programación de contenidos gramaticales) que para trabajar aspectos especialmente complejos. En este caso las creencias de los RA coinciden con la realidad de los centros.

Sobre la quinta pregunta de investigación (“¿De qué manera influye la realización de estos cursos en el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias comunicativas?”), es posible afirmar que la realización de los cursos de C2 ofertados influye positivamente en ese proceso. La utilidad de los contenidos, de la metodología, de los materiales y de los recursos utilizados, así como su efectividad en el proceso de aprendizaje queda probada con los datos obtenidos en los cuestionarios. Los RA de casi todos los centros consideran que los alumnos han mejorado significativamente o en alguna destreza, aunque en algunos se afirma que su nivel no ha mejorado. En estos casos sería interesante preguntarse si este hecho se debe a las características de los alumnos o a la tipología, contenidos, materiales y recursos didácticos de los cursos. Es destacable también que más de la mitad de los RA afirman que no saben si se ha producido una mejoría en el nivel de dominio lingüístico o que piensan que no los alumnos no podrían aprobar el examen DELE C2 después de hacer los cursos, en

la mayoría de casos debido a que no se han trabajado aspectos relacionados con el examen.

Respecto a la sexta pregunta de investigación (“¿Qué percepciones tienen los RA sobre la programación y enseñanza de este nivel?”), los resultados obtenidos y los comentarios aportados hacen evidente que para un gran número de RA trabajar con cursos de C2 presenta una gran dificultad. La mayoría considera como difícil o muy difícil programarlos e impartirlos y que se debe tener mucha o bastante experiencia para ser profesor en ellos. Implementar el nivel C2 es una tarea complicada ya que en muchos casos se debe programar desde cero, intentando encontrar un equilibrio entre la atención a las necesidades e intereses de los alumnos y la aplicación del PCIC. Además la falta de materiales didácticos que ayuden al profesor dificulta enormemente la actividad docente y la implementación del nivel. Sobre la séptima pregunta de investigación (“¿Qué se debería enseñar y aprender para que un alumno apruebe el examen DELE C2?”), podemos afirmar que también se percibe como difícil el examen DELE C2, tanto aprobarlo como enseñar las competencias necesarias para pasarlo con éxito. En relación con el examen los comentarios de los RA destacan que es importante enseñar y aprender a usar la lengua en distintos contextos y usando diferentes registros, y que es necesario adquirir o poseer un conocimiento del mundo general y enseñar estrategias de aprendizaje útiles.

Estas respuestas están directamente relacionadas con la octava pregunta de investigación (“¿Qué se debería enseñar y aprender para asimilar la dimensión cultural de la lengua meta?”), ya que en la respuestas a los cuestionarios es posible observar que algunos RA afirman que para poder dominar la dimensión cultural de la lengua poseer ese conocimiento del mundo es importante, pero también es

fundamental aprender conocimientos, saberes, referentes, comportamientos socioculturales y desarrollar habilidades y actitudes socioculturales. Respecto a la última pregunta de investigación (“¿Qué se debería enseñar y aprender para alcanzar el dominio de lengua establecidos en los descriptores de nivel del MCER?”), podemos afirmar que para la mayoría de RA es imprescindible enseñar recursos lingüísticos y sociolingüísticos y contenidos funcionales, nocionales, gramaticales, léxicos y socioculturales que permitan al alumno adquirir un nivel de dominio similar al de un hablante nativo y alcanzar el dominio de lengua establecido en los descriptores de nivel del MCER.

7. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la investigación nos permiten afirmar que ha habido una implementación irregular del nivel C2, y que en la mayoría de centros ésta se ha producido en el momento en el que ha habido demanda de cursos de este nivel. En muchos casos el nivel se compone de módulos monográficos, pero sería interesante en futuras investigaciones discernir si en esos cursos se programan contenidos inventariados en el PCIC, si siguen los objetivos de dominio de lengua establecidos en el MCER o si se trata de cursos de perfeccionamiento o de continuación para alumnos que han acabado el nivel C1 que no podrían considerarse propiamente de C2. Es evidente que establecer un programa para este nivel es sumamente complejo debido a que los alumnos tienen necesidades e intereses variados y no siempre tienen como objetivo llegar al dominio *maestría* ni realizar el examen DELE C2, y a que su interés se centra en mantener el contacto con el idioma o con la cultura. Por tanto en esos casos no tiene mucho sentido programar cursos regulares de lengua ceñidos a una programación basada en el PCIC.

También en algunos comentarios aportados se ha afirmado que los contenidos del PCIC y los descriptores del MCER para el nivel C2 son demasiado abstractos, lo que dificulta la concreción del currículo y de los objetivos. Otro aspecto que hace especialmente complicado implementar el nivel e impartir los cursos es la falta de manuales y de actividades didácticas. Internet se ha convertido en la fuente para obtener muestras reales de lengua, recursos y algunos materiales didácticos, pero esto supone que en cada centro se utilice una amplia variedad de materiales que no siempre comprenden los contenidos del nivel C2. Este hecho no suele suceder en otros niveles más bajos en los que se utilizan manuales de curso, donde suele haber una cierta uniformidad de contenidos y de metodología en toda la red del Instituto Cervantes. Estas diferencias son también visibles en las respuestas obtenidas en los cuestionarios. Hemos podido constatar que en varios temas las opiniones de los RA de centros en los que se ha implementado el C2 y en los que no hay cursos de este nivel difieren bastante, lo que supone que exista una gran diferencia de criterios respecto a la realidad, las experiencias y las creencias que podrían dificultar aún más la implementación más o menos homogénea del nivel.

A partir de las respuestas y los comentarios recibidos podemos afirmar que es muy posible que si los RA y los profesores tuvieran a su disposición manuales de curso sería posible realizar una unificación de criterios y una implementación del nivel C2 más homogénea en todos los centros. Por este motivo consideramos imprescindible que se publiquen materiales didácticos que trabajen contenidos inventariados en el PCIC y que, según los datos obtenidos, sería preferible que incidieran especialmente en los contenidos socioculturales y léxicos. La metodología y las actividades didácticas utilizadas deberían permitir a los alumnos llegar a un dominio de lengua descrito en el MCER y ayudarle a

adquirir las competencias y desarrollar las estrategias de aprendizaje necesarias para poder aprobar el DELE C2.

Sobre este aspecto sería oportuno realizar un trabajo de investigación a partir de cuestionarios completados por alumnos de C2 que estudiara cuántos de ellos se han presentado al DELE después de haber realizado cursos de este nivel y que averiguara si estos cursos y los materiales utilizados han sido efectivos y les han ayudado a aprobar el examen o llegar al dominio lingüístico especificado en el MCER. También sería interesante ampliar la investigación y descubrir cuántos de estos alumnos han estudiado o trabajado en un país de habla hispana y analizar a partir de relatos de vida lingüística de qué modo creen que estas estancias en el extranjero les han influido y permitido llegar al nivel C2 y de qué modo influye esta experiencia en relación a la adquisición de la dimensión cultural, es decir, en el aprendizaje de referentes culturales, de saberes, de comportamientos socioculturales y de habilidades comunicativas.

8. BIBLIOGRAFÍA

Adami, H. (2008). The role of literacy in the acculturation process of migrants. Strasbourg: Language Policy Division. (pp.19-29)
Documento disponible en:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR_Guide_EN.pdf

Banarjee, J. (2004). *Reference Supplement to the preliminary pilot version of the manual for relating language examinations to the CEFR: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:

http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents_intro/Reference_supplement_intro.html

Beacco, JC *et al.* (2010). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf

Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do". *Language Teaching*. 36.2. pp. 81-109.

Breton, G., Leage, S. y North, B. (2008). *Cross-language benchmarking seminar to calibrate examples of spoken production in English, French, German, Italian and Spanish with regard to the six levels of the CEFR*. Strasbourg; Council of Europe. Language Policy Division. Documento disponible en:

http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Sevres_Report_2008_EN.pdf

Brown, J.D. *Understanding Research in Second Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988

Brown, J.D. *Using surveys in language programs*. Cambridge: CUP, 2001.

Brown, J. D. Research methods for Applied Linguistics: Scope, characteristics, and standards. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* pp. 476-500. Oxford: Blackwell, 2004

Brown, J. D., & Rodgers, T. S. *Doing second language research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Byram, M. *From Foreign language education to education for intercultural citizenship, essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters, 2011

Calsamiglia, H. y Tusón, A. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 1999

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge, pp. 377-408.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia*. Instituto Cervantes, 2002.

Coste, D. Moore, D. & Zarate, G. (2009). Competence Plurilingue et pluriculturele. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:

www.coe.int/.../CompetencePlurilingue09web_fr.pdf

Council of Europe (2002). *Case Studies*. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_en.asp#P266_14322

Council of Europe (2003). *Manual for relating language examinations to the CEFR*. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf

Council of Europe (2005). *Guide for the production of Reference Level Descriptions for National and Regional Languages*. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR_Guide_EN.pdf

Council of Europe (2008). *Case Studies*. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR_Guide_EN.pdf

Council of Europe (2011). *Reference Level Descriptions (RLD) for national and regional languages*. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp#P26_2829

Dörnyei, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 2007

Extramiana, C. & Van Avermet, P. (2010). *Language requirements for adults migrants in Council of Europe member Status: report on a survey*. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>

Fernández, S. (2008). "Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER". *marcoELE* 12, pp. 3-64.
<http://marcoele.com/suplementos/programar-a-partir-del-mcer>

Figueras, Neus (2005). "El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica". *Revista Carabela* 57, pp. 5-24.

Figueras, Neus (2008). "El MCER, más allá de la polémica". *marcoELE* 7, pp. 26-35
<http://marcoele.com/el-mcer-mas-alla-de-la-polemica>

Figueras, N. y Noijons J. (ed.). (2009). *Linking to the CEFR levels: research perspectives*. Council of Europe. Documento disponible en:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Proceedings_CITO_EN.pdf

Furukawa, A. (2012). *Implementation of CEFR into the context of teaching and learning Japanese. Reading: International Study and language center*. Documento disponible en:
<http://www.aulc.org/meetings/01-2012/furukawa.pdf>

García Santa-Cecilia, A. *El currículo de español como lengua extranjera*. Edelsa: Madrid, 1995.

García Santa-Cecilia, A. (2006). *Introducción general al Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 11-45.

Goullier, F. (2007). *The CEFR and the development of languages policies: challenges and responsibilities*. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp

González Argüello, V. (2001). *Modificaciones del discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral disponible en:
http://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1302/01.MVGA_TESIS.pdf?sequence=1

Heyworth, F. (2004). "Why the CEFR is important". En *Insights from the Common European Framework*. (pp. 12-22). Oxford: OUP 2004

Huhta, A. & Figueras, N. (2004). "Using the CEFR to promote language learning through diagnostic testing". En *Insights from the Common European Framework*. (pp. 65-77). Oxford: OUP.

Kedde, J. (2004). "The CEFR and the secondary school syllabus". En *Insights from the Common European Framework*. (pp. 43-55). Oxford: OUP.

Komorowska, H. (2004). The CEFR in course design and in teacher education. En *Insights from the Common European Framework*. (pp. 55-65). Oxford: OUP.

Lenz, P. (2004). The European Language Portfolio. En *Insights from the Common European Framework*. (pp. 22-32). Oxford: OUP 2004

Little, D. (2005) Responding to the language needs of adults refugees in Ireland: an alternative approach to teaching and assessment. En *Case studies* Strasbourg: Language Policy Division. (pp. 5-19). Documento disponible en:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR_Guide_EN.pdf

Llorián, S. (2008): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde del punto de vista del profesor de lenguas*. Santillana. Universidad de Salamanca.

Manasseh, A. Using the CEFR to develop English courses for teenagers at the British Council Milan. En *Insights from the Common European Framework*. (pp. 109-121). Oxford: OUP 2004

Mariani, L. (2004). Learning to learn with the CEFR. En *Insights from the Common European Framework*. (pp. 32-43). Oxford: OUP.

Martiniuk, W. & Noijons, J. (2007). *The use of the CEFR at national level in the council of Europe member States*. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_en.asp

Morrow, K. *Insights from the Common European Framework*. Oxford: OUP 2004

North, B. (2004). Relating assessments, examinations, and courses to the CEF. En *Insights from the Common European Framework*. (pp. 77-91). Oxford: OUP.

North, B. (2007). *Descriptors for C2, C1: Calibrated, non calibrated, Qualitative analysis*. Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/C1C2descriptors_EN.pdf

North, B y Jones, N. (2009) Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling. Council of Europe. Language Policy Division. Documento disponible en:
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Standards_language_EN.pdf

Nunan, D. *Research methods in language learning*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press, 1993.

Pinar, A. (2012). "La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas: análisis de experiencias a través de los relatos de vida lingüística". *marcoELE* 15.
<http://marcoele.com/estancias-en-el-extranjero-vida-linguistica>

Plutzer, V. & Ritter, M. *Language learning in the context of migration and integration. Challenges and options for adult learners*. (pp.29-47). Strasbourg: Language Policy Division. Documento disponible en:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR_Guide_EN.pdf

Richards, K. (2009) "Trends in qualitative research in language teaching since 2000". *Language Teaching* 40 (2), 147 – 180.

Seedhouse, P. (2005). "Conversation Analysis and language learning". *Language Teaching*. 38(4), 165-187.

Simpson, B.L (2004). "Using the CEFR to develop a ESL curriculum for newcomerpupils in Irish primarys Schools". En *Insights from the Common European Framework*. (pp. 91-109). Oxford: OUP.

Trim, J. (2007). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*. Language Policy Division. Strasbourg, Language Policy Division. Documento disponible en:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TRIM_21janv2007_%20EN.doc

Wall, P. "Using the CEFR to develop English courses for adults at the University of Gloucestershire". En *Insights from the Common European Framework*. (pp. 121-131). Oxford: OUP 2004

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1995

Woods, P. (1995). "Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació Educativa". En *Temps d'Educació*, núm. 14, pág. 107-131.

Woods, P. (1996). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós, 1998.

FECHA DE ENVÍO: 17 DE ENERO DE 2013