

La enseñanza centrada en el desarrollo de competencias: un desafío (1)¹

Kathrin Sommerfeldt²
(Alemania)

De acuerdo con el lema del congreso “la enseñanza del español en tiempos de crisis” cabe hacer dos observaciones con respecto a la situación en Alemania. Primera observación: El español no está en crisis, al contrario: sigue estando en auge con cifras de estudiantes que van en aumento. Podrían ser más altas todavía si no faltara el profesorado de español necesario. Segunda observación: La enseñanza en general, mejor dicho, el sistema educativo, sí que parece estar en crisis. Esta crisis es una crisis permanente que se inició en el año 2001 con la conmoción causada por el informe PISA, o sea con la publicación de los resultados de la primera encuesta de la OCDE sobre la competencia lectora de los alumnos en 32 países y se profundizó con la publicación de los resultados de las encuestas siguientes. En cada una de estas encuestas los resultados de los alumnos alemanes quedaron por debajo del promedio de los países que participaron, resultado del que se dedujo un grave déficit en la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, del sistema educativo alemán. Desde entonces vivimos una época de constantes reformas que afectan a todas las instituciones relacionadas con la educación, desde los jardines de infancia hasta las universidades pasando por los Ministerios de Educación e incluyendo la formación de profesores. La acumulación de reformas y novedades causa entre el profesorado un profundo sentimiento de desorientación ante los cambios y hasta de malestar ante la duda de si la enseñanza de veras va para mejor. En este sentido sí hay crisis.

Entre las reformas más importantes en el sistema educativo destacan (2)

- la formulación de estándares nacionales para la enseñanza de las principales materias escolares: en 2003 para el alemán como lengua materna, para la

¹ Esta ponencia se acompaña de una presentación en PowerPoint. Las cifras entre paréntesis indican la página correspondiente de la presentación.

² La autora es profesora de E/LE en un instituto de secundaria en Lübeck. Trabaja también como formadora de profesores de E/LE en la formación postuniversitaria (inicial y permanente) en el Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) con sede en Kiel. Es la encargada de E/LE del Ministerio de Educación del Estado Federal de Schleswig-Holstein. Fue docente de didáctica de E/LE en la universidad de Kiel durante los años 2000-2002. Es miembro del consejo de redacción de la revista didáctica *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* y asesora de la editorial Cornelsen para los materiales de E/LE de secundaria, así como autora y ponente de temas didácticos y metodológicos de E/LE. Dirección electrónica: kathrinsommerfeldt@web.de

primera lengua extranjera que suele ser o el inglés (en la mayoría de los casos) o el francés, y para las matemáticas. En 2004 se editaron también los estándares para biología, física y química. La orientación de la educación escolar en estos estándares supone un cambio fundamental en la enseñanza y en la evaluación en el que profundizaré más adelante. En este contexto también hay que mencionar la fundación del IQB, el Instituto Nacional para la Calidad de la Educación, en 2004, que se dedica a la constante revisión de los estándares, su implementación y el desarrollo y diseño de tareas para enseñar y evaluar competencias.

- la introducción de exámenes estatales para el final de la enseñanza obligatoria. Mientras que antes, si el alumno aprobaba el último curso, se le otorgaba automáticamente el certificado, ahora todos tienen que someterse un examen diseñado por la administración educativa. La preparación para estos exámenes que, por supuesto también están basados en los estándares, influye necesariamente en la enseñanza.
- la reducción de los años escolares para obtener el bachillerato. Antes eran 13 cursos, ahora son 12. Esto supone la adaptación de todos los planes de estudios.
- la reforma del sistema de bachillerato, que son los últimos tres años de enseñanza en un instituto y del examen final. Antes todas las materias eran equivalentes y, respetando ciertas reglas, los alumnos podían elegir con qué combinación de asignaturas querían graduarse. Ahora se han vuelto a introducir materias obligatorias, entre ellas el alemán, una lengua extranjera y las matemáticas, y se han reducido las posibilidades de elección. También ha cambiado el número de clases que se imparten por materia por semana. Antes existían cursos o de 5 o de 3 horas de clase por semana, ahora son de 4 ó 2, lo que también supone una reorganización de los planes de estudio y la redefinición del nivel final. Para el bachillerato reformado se están elaborando estándares nacionales que todavía no han sido publicados.
- la creación de nuevas estructuras escolares que eviten la selección de los alumnos a los 10 años de edad para los tres sistemas tradicionales de secundaria. Se instalan colegios donde los alumnos de diferentes niveles de rendimiento pueden estudiar juntos más tiempo. Para el profesorado esto implica que los grupos son mucho más heterogéneos que antes.

- la obligación por ley de fomentar el desarrollo individual de cada alumno según sus capacidades y necesidades, es decir retándole para que rinda al máximo dentro de sus capacidades y ofreciéndole apoyo individual donde haga falta. Esto presupone que el profesorado disponga de un amplio repertorio metodológico, ya que el número de alumnos por clase va en aumento y llega en muchos casos a los 30.
- la publicación de estándares para la formación de profesores en 2004 (Kultusministerkonferenz 2004) y su especificación para los estudios científicos y didácticos de las diferentes asignaturas en 2008 (Kultusministerkonferenz 2008).

Para comprender lo complicada que es la situación actual hay que explicar también que la política cultural y educativa en Alemania siendo una República Federal se rige por los derechos autonómicos de los *Länder* (los Estados Federales). Como institución de referencia existe la llamada “Conferencia de los Ministros de Cultura y Educación de los *Länder*” en la que los representantes de los diferentes *Länder* elaboran directrices muy generales, a título de recomendaciones, para los *länder*. Éstos, a su vez, tienen cierto plazo para formular sus propias normas a base de estas recomendaciones, como por ejemplo, las nuevas leyes educativas o los nuevos planes de estudio. Es decir que en cada uno de los 16 *Länder* se instalan comisiones que concretizan las recomendaciones, tanto en lo que se refiere a la organización como al contenido. Los resultados, como es de suponer, difieren considerablemente unos de otros. Por esta situación la dificultad de explicar algo sobre “la enseñanza en general” en Alemania se antoja a veces quijotesca. Hay que encontrar denominadores comunes para poder hacer afirmaciones válidas para todos los *Länder* o limitarse al *Land* y al ámbito en el que uno trabaje. Yo haré las dos cosas: Como denominador común hablaré de los términos en torno a los que gira la discusión didáctica en Alemania - no sólo en lo que se refiere al español - que son: “las competencias” y “la individualización del proceso de aprendizaje”. Y cuando me refiero a normas concretas y a su realización hablaré más que nada de la situación en los institutos de secundaria en Schleswig-Holstein, el *Land* situado en el extremo norte de Alemania.

Competencias – ¿qué competencias?

¿Cuáles son las competencias en cuestión? ¿Serán las competencias del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas?” Sí y no. De hecho en Alemania de momento el término “competencia” está tan de moda que parece una palabra mágica de uso universal en el ámbito de la educación (3): Por supuesto los profesores de lengua conocemos la “competencia comunicativa” que se suele subdividir en la “competencia lectora, escrita, oral y auditiva”. Pero, ¿no son éstas las antiguas destrezas? Existe también la “competencia del aprendizaje” con sus cuatro dimensiones de “competencia de conocimientos (*Sachkompetenz*), competencia metodológica, competencia social y autocompetencia”. Por si fuera poco: Contamos además con la “competencia intercultural”, la “competencia estética”, la “competencia personal”, la “competencia en el saber” (*Wissenskompetenz*), la “competencia en el actuar” (*Handlungskompetenz*) etc. Y no sólo se describe al alumno según las competencias ya adquiridas o ausentes, sino que también nosotros, los profesores somos descritos por las competencias que tenemos o que deberíamos tener: “competencia de materia”, es decir el dominio de la materia lingüística, literaria, cultural e intercultural, “competencia didáctica”, “competencia metodológica”, “competencia estratégica”, “competencia de evaluación”, “competencia de reflexión”, “competencia de interacción”... Podría seguir añadiendo competencias sin fin a estas listas.

Al contemplar esta inflación de competencias surgen algunas preguntas: ¿Por qué tiene tanta aceptación basar la educación en competencias? Las respuestas polémicas podrían ser: Pues porque es un término básicamente positivo: ¿Quién estaría en contra de ser competente? O también: Si no se basara la enseñanza en competencias, ¿el resultado sería necesariamente la INcompetencia? - Pero si vamos por lo serio también surgen preguntas, y éstas son las que nos ocupan y preocupan de momento en Alemania, a saber: ¿Cuáles son las competencias más importantes? ¿Cómo se adquieren estas competencias? ¿Cómo se evalúan? ¿Qué hacer con los objetivos educativos que no se concretizan inmediatamente en una competencia durante el proceso de enseñanza, las llamadas competencias “blandas” como por ejemplo la competencia intercultural? Y si pensamos que la tarea predominante para el profesorado – en cualquier asignatura – es, justamente, desarrollar competencias en los alumnos, ¿cómo debe concebirse la formación de

estos profesores? ¿No debería de ser una formación que pudiera servir de modelo para la clase? Si en relación con la enseñanza media vemos cada vez más claro ya que se van convalidando modelos didácticos, en cuanto a la formación de profesores estamos todavía tanteando y buscando soluciones.

¿Qué es, exactamente, una competencia? (4) Al emplear la palabra en el ámbito de la enseñanza nos referimos a la definición de Weinert (2001). Según esta definición, una competencia se concretiza en el manejo de los conocimientos en una acción (*Kompetenz = handelnder Umgang mit Wissen*). Esto significa que la competencia consiste en los aspectos siguientes: los conocimientos, el saber hacer y el actuar. Los conocimientos son imprescindibles, pero deben ser mostrados en una situación auténtica. Si esto se piensa para la clase de E/LE es evidente que exige otras formas de enseñanza y de evaluación que las tradicionales. Y si se piensa para la formación de profesores, también. La competencia siempre incluye la realización, la puesta en práctica, lo que en alemán llamamos "*Performanz*". Desgraciadamente no existe el término correspondiente en español, así que si hablo más adelante del "uso real del lenguaje" es esto lo que quiero expresar. (5) La competencia es lo que vemos en la acción del alumno/ del profesor, pero es sólo la parte visible de un conjunto que es mucho más grande y cuya mayor parte es invisible, y que consiste, entre otros p.ej. en los conocimientos, el deseo de aprender, la motivación, las actitudes etc.

Al concebir un modelo para la adquisición de competencias que valga tanto para la clase como para la formación de profesores (Leisen 2009) se tendrían que poner en un eje los conocimientos (lingüísticos, metodológicos etc. del alumno p.ej., o didácticos, profesionales etc. del futuro profesor) y en el otro eje la acción (la acción lingüística del alumno o la acción docente del profesor) (6). La adquisición de competencias se realizaría entonces en la diagonal en la que se tendrían que situar las situaciones auténticas de aprendizaje. En el caso del alumno serían situaciones para comunicar, para practicar y utilizar, para transferir etc., en el caso del futuro profesor serían situaciones profesionales. ¿Qué pasaría si en el transcurso del proceso de aprendizaje – de la lengua o de la profesión – no nos moviéramos en la diagonal? Si estamos siempre cerca del eje de los conocimientos los alumnos/futuros profesores adquieren muchos conocimientos, pero no saben aplicarlos en una situación concreta. Es lo que se hacía antiguamente: Los chicos aprendían una lengua extranjera durante 4, 6 o hasta 9 años y al final dominaban las

conjugaciones pero no sabían comunicar. Y los profesores conocían los modelos didácticos, pero no sabían enseñar. Es un aprendizaje teórico. Si, por lo contrario, estamos siempre cerca del eje de la acción, hay mucha actividad, pero se aprende poco. Esto es, desde mi punto de vista de formadora de profesores, algo que de momento sucede muchas veces al principio de la formación práctica de los profesores en Alemania: Planifican sus clases en torno a las actividades de los alumnos – para mostrar, por supuesto, que conocen los métodos para activar al alumnado – y a la hora de tener que indicar qué han aprendido los alumnos o qué competencias han sido fomentadas, no saben contestar porque pierden de vista que también tienen que avanzar en la dimensión de los conocimientos para que esto funcione. Para mí, una de las tareas fundamentales de la formación de profesores consiste en sensibilizar a los futuros profesores en relación con la diagonal y desarrollar su competencia de crear situaciones auténticas de aprendizaje en esta diagonal tan importante para el desarrollo de las competencias de los alumnos.

Son cuatro los puntos que hay que aclarar y poner en un margen coherente para tal concepción de la enseñanza y de la formación de profesores (7): Por un lado tiene que haber estándares que definan lo que los alumnos/ los futuros profesores tienen que saber y poder hacer en un momento dado. Estos estándares, en su realización, serían las competencias. Por otro lado está el aspecto de la adquisición de estas competencias, o sea la pregunta de cómo, cuándo y con qué materiales se aprenden. Además, como acabamos de ver, es importante definir las situaciones de uso real del lenguaje, es decir presentar los métodos que permitan mostrar lo que se aprende o lo aprendido, y por último está la evaluación ya que, claro está, también hay que aclarar los criterios de calidad.

La base de las competencias: los estándares

Como se ha dicho anteriormente, la Conferencia de los Ministros de Cultura y Educación ha formulado estándares para la primera lengua extranjera. El español, por lo general, se imparte en Alemania como tercera lengua, es decir que lo aprenden los jóvenes a partir de los 13 ó 14 años. Éstos, en su mayoría ya tienen experiencia con el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, habiendo estudiado por lo general una lengua románica antes, sea el latín o el francés. Aunque para este grupo de estudiantes falten estándares nacionales que, teniendo en cuenta el perfil especial del estudiante que se dedica al español, deberían en parte ser especiales

también, la mayoría de los *Länder* está en la fase de renovar y concretizar sus planes de estudios para el español basándose en los estándares para la primera lengua. Éstos son los siguientes (Kultusministerkonferenz 2003:8) (8):

- las competencias comunicativas funcionales: éstas las constituyen por un lado las destrezas (comprensión auditiva y visual-auditiva, comprensión lectora, expresión oral, tanto interactiva como monológica, expresión escrita y mediación). Por otro lado está la disponibilidad de los recursos lingüísticos, es decir la gramática, el vocabulario, la ortografía y la pronunciación y entonación. Aquí, si se mira bien, hay un problema terminológico – y lógico – en relación con la definición de “competencia” que dimos antes: Los recursos lingüísticos no son competencias, se deberían situar en el eje de los conocimientos.
- las competencias interculturales: aquí entran tanto los conocimientos socioculturales – que, por definición, tampoco son competencias, o sea que hay otro fallo estructural - como una postura de sensibilidad y comprensión ante posibles diferencias culturales y la capacidad de comportarse de manera adecuada en situaciones auténticas durante encuentros interculturales.
- las competencias metodológicas: incluyen las competencias para la recepción y producción de textos, para la interacción, las estrategias de aprendizaje, las técnicas para realizar presentaciones y utilizar los medios de comunicación, la conciencia para el proceso de aprendizaje y las estrategias para organizarlo.

Los currículos que se están elaborando a base de estos estándares difieren muchísimo de los antiguos planes de estudio (9): Ya no consisten en listas de temas que se deben enseñar, sino en descripciones de las competencias que los alumnos deben haber adquirido en cierto momento. Ya no son los objetivos los que tienen la mayor importancia, sino los resultados. Este cambio de perspectiva al que llamamos con las palabras inglesas el viraje desde el *input* hacia el *output* da lugar a una controversia que empezó con la publicación de los estándares y sigue hasta hoy en día. Los partidarios argumentan que los estándares nacionales y sus concretizaciones en los *Länder* permiten la comparación del nivel de lo que los alumnos aprenden, objetivo importante en el sistema federal en Alemania y que la orientación en el “saber hacer” supone un notable cambio hacia lo esencial de la enseñanza de las lenguas.

De hecho, las concretizaciones en cuanto a la competencia comunicativa son las más elaboradas hasta ahora. Aquí se nota claramente la influencia del Marco Común Europeo de Referencia como punto de referencia, no sólo para los estándares nacionales, sino también de los currículos de los *Länder* y su definición del nivel final. En Schleswig-Holstein y en otros *Länder*, un alumno que estudia el español como segunda lengua, podrá llegar al nivel B1 cuando termine la enseñanza obligatoria después de 4 años en el décimo curso; si sigue hasta el bachillerato, o sea 3 años más, habrá llegado a B2 y a C1 en comprensión lectora. El alumno que estudia español como tercera lengua durante dos años terminará la enseñanza obligatoria con un nivel A2+; si sigue hasta el bachillerato llegará al mismo nivel que los alumnos del otro grupo, dado su perfil especial. Por último, los alumnos que deciden estudiar español solamente en el bachillerato, podrán alcanzar en los 3 años el nivel B1 y un poco más en comprensión lectora.

Esta definición de niveles finales es muy seductora porque promete mucha transparencia, pero al mismo tiempo pone de relieve los problemas que incluye la adaptación del MCER a los institutos. (10) Primero: En los institutos ponemos notas, en Alemania de 1, que es la mejor, a 6, que es la peor. En el MCER, con sus listas de descriptores, está previsto decidir si el alumno tiene la competencia descrita o si no la tiene. No está previsto dividir el B2, por ejemplo, en seis calificaciones. Los dos sistemas parecen difíciles – si no imposibles – de combinar. Segundo: Se definen sólo los niveles de la competencia comunicativa. ¿Cuál sería un nivel A2, B1 o B2 en competencias interculturales o también metodológicas? Tercero: Para poder definir estos niveles se tendrían que concretizar estos estándares también. Pero ¿cómo concretizar un estándar intercultural que p.ej. dice: “Los alumnos son capaces de soportar experiencias a las que no están acostumbrados, saben asumirlas de manera adecuada y sensata y no perciben lo ajeno como algo que les hace sentir miedo” (Kultusministerkonferenz 2003:16)? Es la descripción de una competencia que ni se adquiere a corto plazo ni es fácilmente evaluable. Las cosas serían más fáciles, si una clase de E/LE en un instituto fuera un simple curso de lengua. Pero no es así. La enseñanza implica por ley objetivos educativos y debe contribuir al desarrollo de la personalidad del alumno. Con esto llegamos al núcleo de la crítica, el cuarto y quinto punto: Por la limitación a la competencia comunicativa y su orientación en la dimensión pragmática así como autocultural y transcultural de la lengua se están perdiendo de vista los temas y contenidos específicos de los países

hispanohablantes así como sus literaturas. Por la concentración en el *output* se está olvidando que para la misión educativa y los objetivos pedagógicos de a largo plazo se necesitan también estándares en cuánto al *input* y a cómo ponerlos en práctica (estándares de *opportunity-to-learn*). (Lüger/Rössler 2008)

La adquisición de competencias: tareas y materiales (11)

El viraje desde el *input* hacia el *output* conlleva cambios fundamentales en la práctica docente: Para el profesor ya no basta decir: “Yo he dado el tema – si el alumno no se lo sabe, pues ¿qué le voy a hacer?” sino que tiene que asegurar que cada alumno sepa hacer tal y tal cosa. Por lo tanto, contrariamente a lo que se suponía y temía al principio, una enseñanza basada en estándares no lleva a la uniformidad, sino que precisamente exige la individualización del proceso de enseñanza, con todo lo que esto conlleva como consecuencias didácticas y metodológicas: Hay que elegir métodos y materiales que permitan observar y fomentar los procesos individuales de aprendizaje de cada alumno. Hay que decidirse por formas de enseñanza con las que sea posible que los diferentes alumnos trabajen en diferentes cosas, ya que no todos podrán hacer siempre lo mismo. Pero sobre todo habrá que concebir tareas que contribuyan a desarrollar competencias y que permitan que los alumnos las muestren. Les pongo un ejemplo simple: Un profesor que enseña E/LE en los tiempos de las competencias ya no les dará a sus alumnos una lista con infinitivos y les pedirá que los transformen en imperativos. En vez de esto les daría la lista más una selección de situaciones verbales o visuales y les pediría: “den instrucciones en las situaciones siguientes”. Mientras que en el primer caso sólo se puede hacer una afirmación sobre la capacidad del alumno de construir formas gramaticales correctas, en el segundo se podría deducir que el alumno ha adquirido la competencia de dar instrucciones en ciertas situaciones. - Claro que hay quien dice que esto no es nada nuevo ya que hace 40 años aproximadamente que el enfoque comunicativo está en vigor en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo – no sé cómo será en sus países – en Alemania los ejercicios estructurales siguen siendo muy frecuentes.

La diferenciación entre “ejercicios” y “tareas” y la búsqueda de tareas apropiadas para la enseñanza de competencias son el elemento clave de la discusión actual. La institución encargada de elaborar modelos de estas tareas es el IQB y ha optado por las llamadas “tareas de aprendizaje” (Lernaufgaben). Ha

publicado tareas para el inglés y el francés³, pero las primeras reflexiones acerca de tareas para el español serán presentadas mañana en Hamburgo en las Jornadas Hispánicas de la asociación alemana de los profesores de E/LE, así que todavía no puedo mostrarles ejemplos. Sin embargo, lo que se puede deducir de los modelos de las otras lenguas extranjeras es lo siguiente (12): Las tareas de aprendizaje son temas subdivididos en tareas complejas, los llamados “módulos”, que a su vez consisten en tareas más reducidas que enfocan competencias aisladas o integradas o también competencias parciales. Estas son las tareas que permiten diagnosticar, desarrollar o evaluar competencias. Como características de las complejas tareas de aprendizaje se suelen nombrar las siguientes (13): Tratan un contenido o un tema supuestamente significativo para el alumno. Aspiran a una comunicación auténtica que podría realizarse de manera igual o parecida en el mundo real. Las tareas de aprendizaje son transparentes porque dan una descripción concreta del resultado que persiguen, o sea del texto, del juego de roles, de la presentación requeridos al final y siempre ofrecen varias posibilidades de solucionar el problema. Si por ejemplo se concibe una tarea de aprendizaje en torno a un librito que se lee con los alumnos, en vez de darles, como era costumbre, el primer capítulo y leerlo con ellos haciendo algunos ejercicios de comprensión, de lengua y de producción de textos, ahora se les da al principio la tarea final, por ejemplo el tema sobre el que tendrán que discutir en una mesa redonda. Toda la lectura del librito se organiza entonces en función de esta tarea. Entre profesor y alumnos se decidirá cuáles son los pasos necesarios para poder realizar el objetivo. Los alumnos podrán decidir individualmente cómo y con qué tareas subordinadas prepararse. Por lo tanto las tareas de aprendizaje se prestan para diferenciar en cuanto a la dificultad y a la forma de trabajar. La tipología de las tareas subordinadas que integran las tareas de aprendizaje es muy amplia y puede variar según la competencia en cuestión: hay tareas cerradas y tareas más bien abiertas, tareas sobre aspectos temáticos, formales, metodológicos y estéticos. A lo largo del trabajo con una tarea de aprendizaje siempre se procura que haya una mezcla de instrucción a través del profesor y de aprendizaje autoorganizado por parte de los alumnos.

Habrán notado que no he mencionado tareas lingüísticas: La construcción de las tareas de aprendizaje enfoca en primer lugar el trabajo temático; no contienen ni

³Pueden verse en: <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp/frz>

fases ni ejercicios para el aprendizaje puro y duro de los fenómenos lingüísticos que incluyen, así que se sigue necesitando el manual con sus textos y ejercicios para asegurar el aprendizaje de los recursos necesarios y la progresión. Esto diferencia este enfoque del enfoque por tareas donde las tareas serían el elemento organizador del proceso de aprendizaje. De hecho las actuales tareas de aprendizaje cumplen dos funciones: A los alumnos les ofrecen un marco dentro del que desarrollan competencias en situaciones comunicativas en las que los recursos lingüísticos son de veras funcionales. Y al profesorado le sirven de modelo de cómo se puede concebir un proceso de aprendizaje y de evaluación de las competencias.

Ésta es una función muy importante si pensamos que una competencia es un iceberg. Veámoslo con otro ejemplo, esta vez mucho más complejo que el de los imperativos/instrucciones. En Alemania, en los exámenes escritos del bachillerato, se les exige a los alumnos como una de muchas tareas posibles que escriban un comentario sobre un texto dado. ¿En qué consiste concretamente la competencia de escribir un comentario? O, ¿qué es lo que el alumno debe haber aprendido para hacerlo? Y ¿qué progresión se puede proveer para que los diferentes alumnos adquieran esta competencia? Estas son las preguntas que se hicieron unos colegas en Renania del Norte-Westfalia para diseñar un material adecuado (Schinke/Steveker 2010). Primero definieron cuáles son los criterios lingüísticos, temáticos y formales: el vocabulario típico de un comentario, es decir de expresión de opinión, la amplitud del vocabulario general del que dispone el alumno, la complejidad de las construcciones sintácticas, la forma de trabajar con el texto y la estructura del texto producido. Para cada uno de estos criterios describieron luego muy concretamente, es decir con ejemplos, cuatro niveles de dominio. Con los cinco criterios y los cuatro niveles se obtiene un esquema complejo con 20 casillas diferentes. (14) Lo que necesitaban entonces eran materiales con los que cada alumno, después de haber decidido cuál era su nivel inicial en cada uno de los criterios, pudiera elegir su material para avanzar. Es decir que hacían falta al menos dos materiales por casilla, uno para practicar y otro para diagnosticar. A base de este esquema los colegas elaboraron más de 40 materiales y sus respectivas soluciones que tenían que ver todos con el texto original sobre el que los alumnos habían escrito su comentario inicial. Y esto sólo para UNA de las muchas tareas posibles, el comentario... Imagínense la cantidad de trabajo para el profesorado ya

que los materiales de las editoriales todavía no corresponden a las nuevas necesidades.

Sí es cierto que, desde que se dio a conocer el MCER, los manuales alemanes de E/LE se orientan en él. Las editoriales prometen fomentar con sus libros las competencias comunicativas y hacer llegar a los alumnos a un nivel establecido. También se ven cada vez más tareas en los manuales destinadas al desarrollo de las competencias metodológicas, por ejemplo la deducción de vocabulario nuevo con la ayuda de palabras que los alumnos conocen del alemán o de sus otras lenguas aprendidas anteriormente, la incitación a crear palabras nuevas utilizando palabras conocidas en combinación con ciertas reglas de formación de palabras, la concienciación de la utilidad de conocimientos previos en ejercicios de comprensión lectora o auditiva etc.. Pero lo que aún está por hacer es un manual – o manuales en plural para los diferentes perfiles de estudiantes que tenemos – que esté basado consecuentemente en los estándares nacionales. Un manual que de veras presente todos los recursos lingüísticos, los conocimientos socioculturales y las herramientas metodológicas en función de las competencias que se quieran fomentar. Un manual con este perfil indicaría al principio de cada unidad cuáles son las competencias lingüísticas, interculturales y metodológicas que se van a estudiar, presentaría ejercicios para cada una de ellas por separado, ofrecería situaciones complejas de uso real del lenguaje en las que se deben aplicar las competencias y que permitan un control – o autocontrol – de cómo se dominan y, por último lo más importante, tendría previsto ejercicios suplementarios relacionados con todas las competencias para que los alumnos que hayan mostrado un déficit en alguna de ellas, puedan seguir trabajando individualmente. Se podría pensar en un material de autoevaluación con cuatro columnas: A la izquierda estaría indicada la competencia comunicativa que deben haber adquirido los alumnos en esta unidad del manual. En la segunda columna se propondría un ejercicio de autoevaluación. En la tercera, que al principio no se ve porque el alumno tiene que plegar la hoja, iría la solución y en la última se le aconsejaría qué ejercicios debe de hacer si todavía no domina el tema. Un manual que contuviera esto, sería un manual que permitiera al estudiante ver concretamente el desarrollo de sus competencias – en el sentido de la pregunta ¿Qué es lo que ya sé hacer? - pregunta fundamental también para un portafolio – y que permita al profesor asumir su nuevo rol: el rol de moderador de los procesos individuales de aprendizaje de sus alumnos. Ayudar a los profesores a

acostumbrarse a este rol y facilitarles materiales es de momento en Alemania una de las grandes tareas de la formación permanente del profesorado.

Mostrar competencias: situaciones de performance y métodos (15)

Si partimos de la definición que la competencia incluye siempre el uso real del lenguaje no es suficiente diseñar tareas y materiales sino que hay que crear las situaciones en las que se realiza, o sea las situaciones que se encuentran en la diagonal (16) entre el eje de los conocimientos y el eje de la acción. Con esto llegamos a los métodos didácticos que favorecen el desarrollo de competencias y la individualización en clase. Son métodos que se alejan cada vez más de la situación clásica: el profesor delante de la clase hablando y controlando cada actividad de sus alumnos. (17) Si volvemos al ejemplo del material para fomentar la competencia de formular un comentario: Los alumnos trabajan con estos materiales en lo que llamamos un "bufé de aprendizaje". Se les informa sobre el método, o sea el sistema del esquema y de cómo pueden avanzar en cada criterio y después trabajan individualmente con el material y se autocontrolan con las hojas de soluciones. Como en un bufé culinario eligen lo que les apetece – o, mejor dicho, lo que tienen que comer según su dieta personal. Es un sistema bastante parecido al ya conocido método del "itinerario de aprendizaje" o "aprendizaje por estaciones" en el que los alumnos se mueven – en el sentido literal de la palabra – solos en un tema que tienen que estudiar, guiados por un índice que contiene los contenidos de las estaciones en las que está subdividido el tema y las indicaciones sobre estaciones alternativas, obligatorias o facultativas y las formas de trabajo (individual, en pareja o en grupo). Estos son métodos que intentan corresponder a los resultados de las investigaciones que han probado que los alumnos recuerdan el 20% de lo que han escuchado, el 30% de lo que han visto, el 50% de lo que han escuchado y visto y el 90% de lo que además han hecho, pues son métodos que obligan a los alumnos a trabajar activamente en clase con el fin de que aumente la participación mental y productiva de cada uno. (18)

Cabe mencionar otras estadísticas más: las que nos dicen que la lengua se usa en un 95% de forma oral y sólo en un 5% por escrito, tanto en el ámbito privado como en el laboral. Si tenemos en cuenta estos resultados hay que favorecer métodos que permitan una alta actividad oral en clase. En la discusión didáctica en Alemania se dice actualmente que en cada clase cada alumno debería hablar 5

minutos (de los 45 que tenemos). Parece poco – pero la reacción normal de un profesor tradicional en Alemania al escuchar esto es: ¡Imposible! Esto se explica visto el número de alumnos y la práctica actual en la que aún predominan los ejercicios escritos. ¿Qué métodos corresponden a estas reivindicaciones?

El camino para intensificar la clase de español que al mismo tiempo permite individualizar y fomentar la expresión oral lo constituyen los métodos cooperativos con alumnos “expertos”. Veámoslo otra vez con ejemplos: Entre los métodos cooperativos está en primer lugar el trabajo de dos en dos, o sea en tándem. Ofrece la posibilidad de que todos los participantes hablen y practiquen a la vez con una probabilidad relativamente alta de no cometer errores y usar formas correctas. Esto se debe al tipo de material, las hojas tándem que tienen columnas, una con el ejercicio, la otra con la solución (Vences 2001). (19) La hoja se pliega por la mitad. Al principio los participantes revisan juntos la gramática o los recursos lingüísticos que se requieren para esta tarea. Después un alumno asume el rol de aprendiz y trabaja, y el otro corrige. Los roles de experto y aprendiz cambian periódicamente. Las ventajas de esta forma de trabajo son evidentes: Cada pareja trabaja a su ritmo individual. Todos hablan. Los alumnos trabajan entre sí y el profesor puede ayudar a los que más problemas tienen. El trabajo de tándem se puede variar de diferentes formas: También es posible presentar el ejercicio y las soluciones en una transparencia o con un beamer. En este caso, la primera fila de los alumnos se da la vuelta y mira hacia atrás. Cada alumno trabaja con el compañero que está detrás. Los expertos son los que ven la transparencia. La segunda vez, los alumnos de la última fila vienen adelante y se ponen delante de los de la primera fila y trabajan de la misma forma. Otra variante es el trabajo con pequeñas tarjetas que también llevan el ejercicio y la solución. (20) Dos alumnos comparten un juego de tarjetas y se turnan al cogerlas. Este es también un método adecuado para dar trabajo suplementario a los más rápidos, ya que cuando se trabaja con métodos individualizantes, quiero decir que permiten la individualización, siempre hay que proveer algún material para los que ya están listos.

El trabajo de expertos y aprendices funciona también a la hora de trabajar con textos para hablar de algún contenido sociocultural o literario en clase. En el ejemplo que vamos a ver se trata de informarse sobre tres días típicos de España: el día de los Santos Inocentes, el día de Navidad, el día de Reyes. Se divide el grupo en tres, y cada alumno lee uno de los textos dependiendo del grupo en el que está.

Este trabajo es individual. Mientras lee, toma notas para responder a las preguntas que el profesor ha preparado en un esquema (21). Estas preguntas son las mismas para los tres textos; por esto la hoja consta de tres columnas vacías. En la fase siguiente los alumnos que han leído el mismo texto se reúnen y, comparando sus apuntes, aclaran lo que a lo mejor no fue comprendido y se ponen de acuerdo sobre cuál es la versión correcta y común – la solución. Después se forman grupos de tres alumnos que han leído los diferentes textos y la tarea es informarse sobre el contenido de éstos. Luego, si el profesor quiere controlar el resultado, se puede pensar en alguna presentación de lo escuchado en público, situación en la que los expertos pueden intervenir una vez más. Se trata de una actividad que fomenta tanto la comprensión lectora como la comprensión auditiva y la expresión oral, poniendo en práctica al mismo tiempo competencias metodológicas como el tomar apuntes al leer y al escuchar y hasta desarrollando competencias interculturales al comparar el contenido de los textos con las fiestas en Alemania. (Sommerfeldt 2006)

Otro método cooperativo es “aprender enseñando”. (22) Es un método que se inventó en el ámbito de la universidad, pero que, si se simplifica un poco, también se puede utilizar en los institutos (Martin 1986). Sirve entre otras cosas a desarrollar la conciencia lingüística, que, en los estándares nacionales, forma parte de la competencia metodológica. El método está basado en la experiencia que cada uno de nosotros conoce, que al enseñar y tener que explicar las cosas se aclaran también para uno mismo. Por supuesto, hacer el análisis didáctico de una lección del manual y sustituir al profesor sería exigirles demasiado a los alumnos, pero lo que sí pueden hacer es presentar partes de la lección a base de instrucciones concretas. Se prestan para este método los temas bastante reducidos de gramática (como p.ej. las formas del futuro y del condicional, los verbos con diptongación en –ie- y en –ue etc.), pero también el vocabulario (Sommerfeldt 2001: 46-47). Se divide el grupo en dos y – en caso de tratarse de un tema gramatical - se les pide a los alumnos lo siguiente (23): buscar en su manual o en una gramática la explicación de “su” concepto (p.ej. el futuro y el condicional). Hacer en el manual un ejercicio sobre este tema por escrito y compararlo con la hoja de soluciones. Preparar una hoja con un ejemplo y la regla concreta, sin copiarlos de la gramática. Inventar otro ejercicio y fabricar también una hoja de soluciones. Hasta aquí los alumnos trabajan individualmente o en pareja en los dos grupos con temas diferentes. Ahora se forman parejas de alumnos de los dos temas y se les da las siguientes tareas (24):

explicar el propio concepto al compañero a base del ejemplo y de la regla anteriormente formulada y ayudarle a hacer el ejercicio del libro. Después cambian los roles de experto y de aprendiz. (25) En la última fase se ponen, como en un bufé otra vez, todos los ejercicios inventados por los alumnos (y ya corregidos y si fuera necesario fotocopiados por el profesor) en el aula de manera que cada alumno practica más con los ejercicios de sus compañeros – cosa que suele encantarles.

Como se ve, todos estos métodos que crean situaciones de uso real del lenguaje requieren un alumno que asume la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y un profesor que esté dispuesto a abandonar su posición predominante en clase. Es un proceso – largo y a veces duro – para los dos. (26)

La evaluación de las competencias: criterios de calidad y procedimientos

Hasta ahora he hablado de las situaciones de “*Performanz*”, de “uso real del lenguaje” como situaciones de aprendizaje. No obstante, también pueden ser – y muchas veces lo son - situaciones en las que los alumnos deben mostrar las competencias adquiridas por lo que entonces son situaciones de evaluación. La evaluación es hasta ahora el ámbito en el que los cambios actuales en el sector de la enseñanza han causado más efecto en la práctica docente. Los críticos de este desarrollo incluso constatan una obsesión con la evaluación que tiene como consecuencia, por un lado, mucho trabajo formal para los profesores y, por otro lado, una concentración en clase sobre lo que se va a evaluar. Es el efecto *teaching-to-the-test*, que, entre otras cosas, es problemático porque lo que se evalúa hasta ahora, son, como ya he dicho, los recursos lingüísticos, las destrezas aisladas y los conocimientos temáticos – y no las competencias. Consecuentemente en el currículo que acaba de entrar en vigor con el curso escolar actual en uno de los *Länder* (Baja Sajonia) se prohibió insertar en los exámenes ejercicios que evaluaran conocimientos aislados de gramática, como lo hacen p.ej. los ejercicios clásicos de frases con blancos donde hay que poner una forma correcta – ejercicios más que corrientes hasta ahora. Surge la pregunta si en una enseñanza basada en el desarrollo de competencias se puede renunciar por completo a evaluar conocimientos. Yo personalmente lo dudo, ya que no puede haber competencia sin conocimientos y ya que hay que diferenciar entre tareas para aprender y tareas para evaluar.

Entre las tendencias que se han podido observar hasta ahora en relación con la evaluación en los tiempos de los estándares y las competencias (Sommerfeldt 2007) lo primero y más obvio es la evaluación basada en criterios anteriormente definidos. Esto vale tanto para los exámenes escritos como para los exámenes orales. En el ejemplo (27) (Alonso 2007) vemos que se dan instrucciones bien detalladas sobre lo que tiene que incluir el alumno en su texto y se indican también de antemano los criterios de los que resultará la nota. En este caso, estos criterios se refieren al mensaje y a la comunicación por un lado y al lenguaje por otro; la mayoría de las veces se encuentra una división en los tres criterios contenido, presentación y lenguaje. Por lo tanto la evaluación y la nota son bastante transparentes. Además esta forma de evaluación sumativa implica la ventaja de ser positiva, al igual que los criterios de MCER. Tiene en cuenta lo que los alumnos dominan ya, y en esto difiere muchísimo de la antigua forma de evaluación que tomaba como punto de partida el número de errores cometidos calculando el porcentaje del total de las palabras escritas. Este cambio en la estrategia de corregir y poner notas es fundamental e inquieta mucho a los profesores que todavía se sienten inseguros en la aplicación de los criterios donde ya existen y en su confección donde no. Pero sobre todo temen perder una supuesta objetividad. Tienen que adoptar una postura más flexible y tolerante ante el error, es decir una actitud diferente frente a la gramática. El dominio de la gramática debe quedar subordinado a la finalidad, que es lograr transmitir el mensaje. Esta finalidad constituye ahora el criterio de evaluación más importante, pero para muchos colegas el dominio de la gramática sigue siendo primordial.

El problema es parecido, pero aún mayor, en relación con la evaluación oral. La contribución oral normalmente es relativamente corta, y a diferencia de un examen escrito no se puede volver a leer y a controlar una segunda vez lo cual muchas veces produce la impresión de que la evaluación de la expresión oral es bastante subjetiva. Además en Alemania antes no se hacían exámenes orales salvo para algunos alumnos que se presentaban voluntariamente al examen oral en el bachillerato. Ahora, sin embargo, y ésta es la segunda tendencia, la expresión oral ha adquirido mayor importancia en la evaluación - como en clase también - por lo que algunos *Länder*, como Baviera p.ej., han sustituido en sus currículos uno de los exámenes escritos por un examen oral en cada curso. Mientras que para las otras lenguas como el inglés y el francés ya existen recopilaciones de tareas para

exámenes orales, los profesores de español sólo disponen de unos pocos ejemplos y tienen que diseñar estos exámenes por su cuenta. En estos exámenes se intenta integrar la expresión oral monológica e interactiva. (Wlasak-Feik 2007) (28) Aquí en el nivel B2 se trata de una ponencia sobre un tema sociocultural, la Guerra Civil española, a base de citas, y un debate entre los alumnos sobre otro tema tratado en clase, la situación de los campesinos en Centroamérica. Por el aspecto de la expresión oral interactiva no se trata de exámenes individuales sino realizados en grupos de dos, tres o cuatro estudiantes, otro problema más para el profesorado que hasta ahora sólo conocía exámenes individuales. (29)

La tercera tendencia es que, al igual de lo que se exige para el proceso de aprendizaje, también en la evaluación se les da a los alumnos alternativas para escoger. Esto favorece otra vez la diversificación y la individualización porque distintos tipos de aprendices con distintas formas de aprender y distinta inteligencia escogen distintos proyectos para mostrar sus competencias. (Alonso 2007) (30) Confeccionar exámenes con alternativas es otra tarea nueva y adicional que exige mucha reflexión por parte del profesorado que, por otro lado, se pregunta si los alumnos con sus tareas y evaluaciones individualizadas estarán bien preparados para los exámenes estatales, es decir diseñados por la administración educativa con el fin de homogenizar.

Las reflexiones acerca de la evaluación aclaran de nuevo lo importante que sería siempre tener en cuenta la interdependencia de estándares, tareas, situaciones de uso real del lenguaje y evaluación (31) porque si se comparte la evaluación desde el principio de la unidad entre profesor y alumnos, adaptándola a los diferentes temas y a los diferentes tipos de alumnos, haciéndola transparente y ajustándola a la manera de trabajar en clase, esta evaluación puede convertirse en un instrumento positivo. Los alumnos empiezan a ver que ellos y nosotros estamos en el mismo barco porque todos tenemos el mismo objetivo: que aprendan mejor y de la forma más agradable posible para ser competentes.

En resumen: he intentado en mi ponencia dar un panorama de la discusión didáctica en Alemania en lo que afecta las clases de E/LE en los centros de secundaria. No he podido profundizar en la temática de la formación de profesores que es muy amplia también. Me imagino que algunas de las cosas que he mencionado como novedades y dificultades a lo mejor no lo serán en sus países e instituciones. Hay

que poner la novedad y dificultad en relación con la tradición a la que se oponen. En Alemania sentimos la situación actual al menos como desafío. A Uds. les toca decidir si se trata de crisis. (32) Gracias por su interés y por su atención.

Bibliografía

- Alonso, Encina (2007): „La evaluación en los tiempos de los estándares“. En: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 19, pp. 17-22.
- Leisen, Josef (2009): „Kompetenz orientierte Ausbildung – Flensburg 3.3.2009“, <http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de>
- Lüger, Heinz-Helmut/Rössler, Andrea (eds.)(2008): *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung*. Landau: bzf.
- Martin, Jean-Pol (1986): „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“. En: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 4/1986, pp. 395-403.
- Schinke, Simone/Steveker, Wolfgang (2010): „Die Lerntheke - eine effektive Methode zur Individualisierung des Unterrichts“. En: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 28.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (ed.) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss*. München: Wolters Kluwer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (ed.) (2004): *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. München: Wolters Kluwer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (ed.) (2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. München: Wolters Kluwer.
- Sommerfeldt, Kathrin (2001): „Lernerautonomie – ganz praktisch“. En: *Hispanorama*, 93, pp. 43-52.
- Sommerfeldt, Kathrin (2006): „Denken, Sprechen, Handeln: Das Expertenmosaik“. En: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 14, pp. 37-41.
- Sommerfeldt, Kathrin (2007): „Standards – oder: ¿No hay bien que por mal no venga?...“. En: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 19, pp. 4-11.
- Vences, Ursula (2001): *De dos en dos*. Berlin: Cornelsen.
- Weinert, Franz (ed.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wlasak-Feik, Christine (2007): „Mündliche Schulaufgaben“. En: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 19, pp. 24-30.