



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Evaluación de la competencia lingüístico-comunicativa de la lengua oral de profesores de ELE en formación

Rosilei Justiniano Carayannis



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartitqual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartitqual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0. Spain License.**



Evaluación de la competencia lingüístico-comunicativa de la lengua oral de profesores de ELE en formación

Rosilei Justiniano Carayannis

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

FACULTAT DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

BIENIO 2008-2010

Tesis doctoral

Evaluación de la competencia lingüístico-
comunicativa de la lengua oral de profesores de
ELE en formación

Rosilei JUSTINIANO CARAYANNIS

Directora: Dra. Neus FIGUERAS CASANOVAS

Tutor: Dr. Joan PERERA PARRAMON

Barcelona, 2015

A mis padres Pedro Antonio y Emmanuel

Agradecimientos

A la Dra. Neus Figueras Casanova, a quien admiro muchísimo, por sus valiosas orientaciones, su dedicación, su paciencia, su motivación y por los conocimientos que me facilitó en el proceso de creación y desarrollo de este trabajo.

Al Dr. Joan Perera Parramon, por su apoyo, diligencia y eficiencia en todos los momentos que me atendió con mucha amabilidad y respeto.

A mis colegas del *Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução*, de la *Universidade de Brasilia*, que me apoyaron y me brindaron su colaboración.

A la Agencia Española de Cooperación Iberoamericana del Ministerio de Asuntos Exteriores, por el importante apoyo financiero del 2005 al 2008, con la 'beca MAE-AECI, Programa II.E'.

A mis alumnos de la *Universidade de Brasilia*, mi motivación de trabajo y con quienes he aprendido mucho.

A los ilustres profesores de otras universidades brasileñas y españolas que colaboraron en la consulta de los descriptores de competencia de la lengua.

A mis compañeras y amigas Zailce, Jéssica, Bengisu, Fatemeh y Karine por la complicidad y cariño de siempre.

A José Antonio y a Nuria por sus amistades y por las inestimables ayudas y los trabajos compartidos.

A mis padres en Barcelona: Ángeles y Constantino por su apoyo incondicional y por los valiosos conocimientos de vida que siempre me han brindado con mucho amor.

A mi querida familia Besalduch García en Tortosa, un regalo de Dios a mi vida, por todo el respeto, afecto y generosidad.

A mis hijos Vanessa, Natasha y Diogo por su comprensión, ánimo y amor vitales para mi existencia.

A mi madre Rosa, mis cuatro hermanas y mis dos hermanos por ser la base de mi persona.

A mis familias Justiniano, Carayannis y Gutiérrez, por el lazo indeleble que nos une.

A Pepito por su firmeza en apoyarme.

A Miguel, mi compañero amado, mi amigo, mi puerto seguro, mi inspiración, por su continuo apoyo y enorme ayuda en la realización de esta tesis, por su confianza, generosidad, respeto, complicidad, conocimientos, por todo.

Índice

RESUMEN	9
RESUM.....	11
ABSTRACT.....	13
RESUMO	15
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	17
1.1 Organización de la tesis.....	19
1.2 Justificación e interés de la investigación	22
1.3 Contexto amplio de la investigación	27
1.3.1 Precisiones de términos del contexto de la formación de profesores de español en Brasil.....	28
1.3.2 La formación en la lengua meta recibida por los profesores en formación en los cursos de Letras-Español (Universidad de Brasilia).....	30
1.4. Iniciativas para definir el nivel de dominio de lengua del profesor de LE no nativo	33
1.4.1 Dominio de la lengua meta por parte del profesor de LE no nativo en Brasil	34
1.4.2 Determinación de un nivel de dominio de lengua para el profesor de una lengua extranjera: iniciativas en España y Europa.....	36
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	41
2.1 Competencia lingüístico-comunicativa para el uso de una LE	42
2.1.1 La operacionalización de la competencia comunicativa.....	44
2.1.2 La operacionalización de la competencia lingüístico-comunicativa de la lengua hablada	49
2.2 La competencia lingüístico-comunicativa del profesor de LE	52
2.2.1 Funciones discursivas del uso de la LE en el aula.....	54
2.2.2. Estrategias discursivas del uso de la LE en el aula	60
2.3 La evaluación entendida como palanca para la mejora del aprendizaje	62
2.3.1 La evaluación del profesor en prácticas: Términos y conceptos	63
2.3.2 La relevancia de los descriptores en la evaluación para el aprendizaje	68
CAPÍTULO 3: OBJETIVOS y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	74
3.1 Evolución de los objetivos y preguntas	74
3.2 Versión final de los objetivos y preguntas	76
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	79
CAPÍTULO 5: IDENTIFICACIÓN DE LOS REQUISITOS MÍNIMOS	84
5.1 Metodología	84
5.2 Análisis y selección de los descriptores del MCER	86

5.3 Identificación de elementos del discurso académico oral	90
5.4 Adaptación y complementación de los descriptores seleccionados.....	92
5.5 Consulta de los descriptores y niveles a profesores formadores de profesores de ELE...	93
5.5.1 Perfil de los profesores consultados	94
5.5.2 Resultado de la consulta	97
5.6 Discusión sobre los resultados e incorporación de cambios en los descriptores	98
CAPÍTULO 6: ELABORACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN BASADO EN LOS	
REQUISITOS MÍNIMOS	102
6.1 Metodología	103
6.2 Criterios de elaboración de la estructura y contenidos del instrumento	105
6.2.1 Elaboración de los ítems	107
6.2.2 Estructuración de la parrilla: apartados y secciones.....	109
6.3 Usos de la parrilla de evaluación.....	110
6.3.1 Como instrumento de apoyo al profesor formador.....	111
6.3.2 Como apoyo al profesor en prácticas.....	114
6.4 Validación de la parrilla de evaluación.....	116
6.4.1 Contexto de la validación	117
6.4.2 Participantes de la validación.....	118
6.4.3 Procedimientos de la validación	120
6.5 Resultados de la validación	121
6.6 Agrupación de los descriptores.....	126
6.7 Rectificación de la parrilla de evaluación.....	129
CAPÍTULO 7: EXPERIMENTACIÓN DEL DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN	140
7.1 Metodología	140
7.1.1 Contexto	141
7.1.2 Participantes.....	142
7.2 El uso de la parrilla como dispositivo de evaluación para el profesor formador	143
7.2.1 Respuestas objetivas	145
7.2.2 Respuestas complementares	161
7.3 Datos a partir del uso de la parrilla como instrumento de autoevaluación de los profesores en prácticas	173
7.4 Comparación de los datos recogidos según el usuario	177
7.5 Usos de los datos recogidos, en las sesiones individuales	185
7.5.1 Complementación de la recogida de datos de la profesora investigadora sobre la competencia lingüístico-comunicativa de los profesores en prácticas	186

7.5.2 Complementación de la autoevaluación para el profesor en prácticas a partir de la retroalimentación de la profesora supervisora	187
7.6 Discusión	188
7.6.1 La parrilla como instrumento de evaluación para el profesor formador.....	189
7.6.2 La parrilla como dispositivo de apoyo a la autoevaluación para el profesor en prácticas	192
7.6.3 Los resultados de la experimentación como fuente de retroalimentación para los profesores formadores.....	199
7.6.4 Las posibles rectificaciones de la estructura y/o contenidos de la parrilla.....	204
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES	208
8.1 Respuestas a las preguntas de investigación	208
8.2 Consideraciones a partir del proceso de la investigación	211
8.2.1 Acerca de la estructura y de los ítems de la parrilla	212
8.2.2 Acerca del uso de la parrilla de evaluación.....	214
8.3. Ejes de investigaciones futuras	215
BIBLIOGRAFÍA	218
ANEXOS	232
Anexo 1: Lei nº 11.161	232
Anexo 2: Diretrizes curriculares para os cursos de Letras	234
Anexo 3: Currículo do curso Letras Espanhol – Disciplinas Obrigatórias.....	237
Anexo 4: Cuadros de niveles de referencia.....	240
Anexo 5: Categorías seleccionadas del capítulo 5 del MCER.....	247
Anexo 6: Selección del nivel de cada descriptor	250
Anexo 7: Justificación de los niveles de las 10 categorías seleccionadas	259
Anexo 8: Relación Aspectos cualitativos del Cuadro 3 - categorías capítulo 5	260
Anexo 9: Relación descriptores: Cuadro 3 – categorías del capítulo 5	261
Anexo 10: Categoría 11 – Escala de descriptores creada para los requisitos mínimos	262
Anexo 11: Descriptores y nivel.....	263
Anexo 12: Documentos de la consulta a profesores formadores de profesores de ELE	264
Anexo 13: Respuestas afirmativas al cuestionario de los profesores	270
Anexo 14: Divergencias, justificativas y comentarios al cuestionario de los profesores.....	272
Anexo 15: Primera parrilla de evaluación de requisitos mínimos	275
Anexo 16: Avaliação de desempenho acadêmico – UnB	278
Anexo 17: Protocolo de utilización de la parrilla de evaluación	280
Anexo 18: Validación inicial del dispositivo – Evaluaciones del profesor en prácticas A	282

Anexo 19: Validación inicial del dispositivo – Evaluaciones del profesor en prácticas B.....	295
Anexo 20: Parrilla de evaluación de requisitos mínimos	307
Anexo 21: Parrillas evaluadas por el profesor formador	309
Anexo 22: Parrillas evaluadas por los profesores en prácticas	358

RESUMEN

Este estudio se enmarca en el ámbito de la evaluación como un recurso para la mejora de la competencia de la lengua española oral de profesores brasileños de 'español como lengua extranjera' (ELE) en formación.

La investigación se centra en elaborar un dispositivo de evaluación para los profesores de ELE en formación que tenga la función de promover una actitud de mayor reflexión, consciencia y capacidad de autoevaluación sobre un nivel de dominio de la lengua española oral adecuado para impartir las clases de ELE, que en este estudio se denomina requisitos mínimos.

El nivel de los requisitos mínimos se ha identificado entre el B2 y el C1 respecto a los niveles de referencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y se caracteriza por ser un nivel que permite al profesor en formación identificar y corregir los errores que puede cometer en su discurso oral.

El dispositivo de evaluación requiere que el profesor formador ayude al profesor en prácticas a autoevaluarse y aprender a regular sus errores. Por su parte, el profesor en formación debe grabarse en vídeo y/o audio para observarse y autoevaluarse con el auxilio de una parrilla de evaluación que refleja los descriptores de los requisitos mínimos.

El análisis de la experimentación permitió identificar las características de la lengua oral del profesorado en formación, tanto a nivel individual como del grupo. A nivel individual la parrilla ayudó a verificar los aspectos de los requisitos mínimos que cumplía y los que no cumplía. En lo que se refiere al grupo se identificaron sus principales problemas en el uso de la lengua, que apuntan a posibles debilidades en el currículo de la licenciatura de Letras-Español.

Respecto a la capacidad para autoevaluarse, el análisis de los resultados de la parrilla de evaluación señaló que hubo un aumento de consciencia de todos los profesores en formación sobre sus habilidades y sobre sus dificultades. Los profesores en formación percibieron que podían reconocer algunos errores lingüístico-comunicativos al observarse y contestar la parrilla de evaluación, pero también

percibieron que les faltaba más conocimiento de la lengua para conseguir autoevaluarse solos.

La presente investigación concluye que para que el dispositivo de evaluación sea realmente eficaz para ayudar al profesor en formación a ser capaz de corregirse y ser autónomo para mejorar el nivel de su dominio de la lengua española, haría falta formación específica en el uso del dispositivo de evaluación y planificar un estudio amplio a largo plazo para poder investigar el impacto real del mismo.

RESUM

Aquest estudi s'emmarca en l'àmbit de l'avaluació com un recurs per a la millora de la competència de la llengua espanyola oral de professors brasilers de 'espanyol com a llengua estrangera' (ELE) en formació.

La investigació es centra en elaborar un dispositiu d'avaluació per als professors d'ELE en formació que tingui la funció de promoure una actitud de major reflexió, consciència i capacitat d'autoavaluació sobre un nivell de domini de la llengua espanyola oral adequat per a impartir les classes d'ELE, que en aquest estudi es denomina requisits mínims.

El nivell dels requisits mínims s'ha identificat entre el B2 i el C1 respecte als nivells de referència del Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües (MCER) i es caracteritza per ser un nivell que permet al professor en formació identificar i corregir els errors que poden cometre amb el seu discurs oral.

El dispositiu d'avaluació requereix que el professor formador ajudi al professor en pràctiques a autoavaluar-se i aprendre a regular els seus errors. Per la seva part, el professor en formació ha de gravar-se en vídeo i/o àudio per a autoobservar-se i autoavaluar-se amb l'auxili d'una graella d'avaluació que reflecteixi els descriptors dels requisits mínims.

L'anàlisi dels resultats va permetre identificar les característiques de la llengua oral del professorat en formació, tant a nivell individual com del grup. A nivell individual la graella va ajudar a verificar els aspectes dels requisits mínims que complia i els que no complia. En lo que es refereix al grup es van identificar els seus principals problemes amb l'ús de la llengua, que apunten a possibles debilitats en el currículum de la llicenciatura de Lletres-Espanyol.

Respecte a la capacitat per a autoavaluar-se, l'anàlisi dels resultats de la graella d'avaluació va senyalar que va haver un augment de consciència de tots els professors en formació sobre les seves habilitats i sobre les seves dificultats. Els professors en formació van percebre que podien reconèixer alguns errors lingüístic-comunicatius al autoobservar-se i contestar la graella d'avaluació, però també van

percebre que els faltava més coneixement de la llengua per aconseguir autoavaluar-se tot sols.

La present investigació conclou que per a que el dispositiu d'avaluació sigui realment eficaç per a ajudar al professor en pràctiques a ser capaç de corregir-se i ser autònom per a millorar el nivell del seu domini de la llengua espanyola, faltaria formació específica en l'ús del dispositiu d'avaluació i planificar un estudi ampli de llarga durada per a poder investigar l'impacta real del mateix.

ABSTRACT

This study focuses on assessment as a means to improve the oral competence in Spanish of Brazilians teachers of Spanish as a foreign language (ELE from Spanish acronym) in training.

The research focuses on developing an assessment instrument for ELE trainees that can promote an attitude of more reflection, raise language awareness and foster self assessment at an adequate level of oral proficiency in Spanish for teaching ELE classes. In the present research this level of proficiency is called ‘minimum requirements’.

The level of the minimum requirements was identified to be between B2 and C1 levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and is characterized by being a level that allows trainees to identify the mistakes they can make in their oral discourse.

The assessment instrument requires that the teacher trainer helps the trainees to assess themselves and to learn to regulate their mistakes. Trainees need to record themselves in video and/or audio in order to be able observe and assess their performance with the aid of an assessment grid that includes the descriptors of the minimum requirements.

The analysis of the results allowed to identify the characteristics of the oral language of the trainees, both at the individual and the group level. At the individual level, the grid helped verify the minimum requirements that each trainee achieved, and those that they did not achieve. Concerning the group, the analysis helped identify the main problems about language use, which point to possible weaknesses in the curriculum of the Spanish Letters degree.

With regard to the capability of the trainees to self assess, the analysis of the results of the grid pointed out that there was an increase in consciousness on the part of the trainees. Trainees realized that they could recognize some linguistics-communicative mistakes when they observed themselves using the assessment grid, but they also recognized that their language knowledge hampered their ability to assess themselves.

The present research concludes that in order for any assessment instrument to be really efficient to help trainees correct themselves and be autonomous to improve their proficiency language level, it is necessary to provide specific training on the use of the assessment instrument, and to plan a long term-study to assess the real impact of the assessment.

RESUMO

Este estudo se situa no âmbito da avaliação como um recurso para a melhora da competência da língua espanhola oral de professores brasileiros de espanhol como língua estrangeira (ELE) em formação.

A pesquisa se concentra em elaborar um dispositivo de avaliação para os professores de ELE em formação que tenha a função de promover uma atitude de maior reflexão, consciência e capacidade sobre um nível de domínio da língua espanhola oral adequado para ministrar aulas de ELE, que neste estudo se denomina requisitos mínimos.

O nível dos requisitos mínimos foi identificado entre o B2 e o C1 com relação ao Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) e se caracteriza por ser um nível que permite ao professor em formação identificar e corrigir os erros que pode cometer em seu discurso oral.

O dispositivo de avaliação requer que o professor formador ajude o professor em formação a se autoavaliar e a aprender a regular seus erros. Por sua parte, o professor em formação deve se gravar em vídeo e/ou áudio para se observar e se autoavaliar com o auxílio de uma grelha de avaliação que evidencie os descritores dos requisitos mínimos.

A análise dos resultados permitiu identificar as características da língua oral dos professores em formação, tanto individual quanto do grupo. No plano individual a grelha ajudou a verificar os aspectos dos requisitos mínimos que cumpria ou não cumpria. No que se refere ao grupo, se identificaram seus principais problemas no uso da língua, que apontaram possíveis pontos fracos no currículo da licenciatura de Letras-Espanhol.

Com respeito à capacidade para se autoavaliar, a análise dos resultados da grelha de avaliação indicou que houve um aumento de consciência de todos os professores em formação sobre suas habilidades e sobre suas dificuldades. Os professores em formação, ao se observar e responder a grelha de avaliação, perceberam que podiam reconhecer alguns erros linguístico-comunicativo. Porém

também perceberam que precisavam de mais conhecimento da língua para conseguir se autoavaliar sozinhos.

A presente pesquisa conclui que para que o dispositivo de avaliação seja realmente eficaz para ajudar o professor em formação a ser capaz de se corrigir e ser autônomo para melhorar o nível de seu domínio da língua espanhola, seria necessária uma formação específica para o uso do dispositivo de avaliação e planejar um estudo amplo e a longo prazo para poder pesquisar o impacto real do mesmo.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Los acuerdos diplomáticos del MERCOSUR¹ y las exigencias del mercado de trabajo en las empresas brasileñas han aumentado el interés por el aprendizaje del español en Brasil, lo que se ha reflejado en la demanda de esta lengua en las academias de idiomas y en la enseñanza reglada, hasta el punto de la creación de una ley que pone la enseñanza del español como “obligatoria en el ciclo medio y facultativa en el ciclo fundamental” (en *Anexo 1: Lei n° 11.161, 05/08/2005*). Todo esto ha producido una creciente demanda de profesores de español en Brasil en las últimas dos décadas, tanto en las academias de idiomas como en las escuelas de enseñanza reglada pública y privada.

Debido a estos factores, se ha incrementado exponencialmente el número de profesores de español, pero a la vez se ha podido constatar una preocupación por parte de los profesores formadores y de los responsables de los programas de formación de estos profesionales acerca de la calidad de su formación.

Diversos estudios en Brasil (Almeida Filho, 1992; Consolo, 2004; Anicézio, 2012, Preuss e Silva, 2013; y otros) ya han señalado que existe un gran número de profesores de lengua extranjera (LE) que no dominan la lengua que enseñan. Las investigaciones suelen mostrar esta situación tanto respecto a los profesores en formación al final de los cursos de Letras como respecto a los profesores de LE a lo largo de su actuación profesional.

La investigadora de la presente investigación comparte esta preocupación pues, como profesora formadora, también ha presenciado esta situación tanto al final de cursos de Letras-Español como en cursos de actualización de profesores de español como lengua extranjera (ELE) en servicio, y ha podido comprobar que existe, entre los propios profesores que ya ejercen, una preocupación sobre su nivel de dominio de la lengua. Son conscientes de su limitación, pero no saben qué hacer para mejorarla.

¹ Mercado Común del Sur (Mercosur) es una unión aduanera integrada por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Fue creado el 26 de marzo de 1991 con la firma del Tratado de Asunción. El 4 de julio de 2006 se suscribió un Protocolo de Adhesión mediante el cual Venezuela se constituyó como Estado Parte. Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú también forman parte, aunque con estatus de Estado Asociado.

En el curso de Letras-Español, la principal preocupación es conseguir que todos los profesores puedan llegar al final del curso con un *nivel de interlengua*² que les permita ser conscientes de sus dificultades respecto a un nivel de competencia suficiente en la lengua española acorde con el papel de un profesor de ELE en el aula.

A partir de esta preocupación, se plantea una investigación que ofrezca las bases para elaborar un dispositivo de evaluación como palanca para mejorar el nivel de competencia para el uso de la lengua española hablada de los profesores de ELE en formación en el aula. La motivación para centrar la investigación en un dispositivo de evaluación es que se pueda identificar, a partir de un estudio científico, un nivel de referencia y, a la vez, experimentar el dispositivo de evaluación con la función de apoyo de la enseñanza y del auto aprendizaje.

Como apoyo a la enseñanza que realizan los profesores formadores, se espera que el uso del dispositivo de evaluación les ayude a:

- tener una referencia común sobre un nivel meta de competencia de lengua española en forma de descriptores;
- tener un instrumento de evaluación que refleje los descriptores del nivel meta de referencia;
- poder compartir con los profesores en formación los criterios de evaluación de la competencia meta de la lengua española y ayudarlos a ser autónomos en su aprendizaje.

² Brown (1994), citado por Preuss y Silva (2013) identifica la existencia de cuatro estadios de interlengua (IL), que pueden ser detectados a partir de los errores cometidos por los aprendientes de lengua de una lengua extranjera:

- 1) el estadio de los errores aleatorios, en el que las reglas de lengua meta aún no están claras para el aprendiente;
- 2) el estadio emergente, en que el aprendiente empieza a tener una producción un poco más consistente, con mayor discernimiento del sistema estudiado, pero no consigue corregir sus errores;
- 3) el estadio sistemático, en el cual las reglas internalizadas por el aprendiente aún no están bien formadas, pero él ya es capaz de corregir sus errores y tiene una producción más consistente;
- 4) el estadio de estabilización, en el cual se registra la presencia de pocos errores (autocorrección, fluidez y negociación de significados en el discurso (nivel de suficiencia).

Como apoyo al auto aprendizaje, se espera que el dispositivo de evaluación ayude a los profesores en formación a:

- identificar y tomar conciencia del nivel de *interlengua* donde se encuentran;
- mejorar su capacidad de autoevaluación y regular su proceso de aprendizaje.

En definitiva, se pretende realizar un estudio sobre la elaboración y experimentación de un dispositivo de evaluación que ayude a los profesores formadores a ayudar a los profesores en formación a mejorar su nivel de competencia en el uso de la lengua hablada en el aula.

1.1 Organización de la tesis

En este primer apartado del Capítulo 1, el lector podrá identificar cuáles son los contenidos de cada uno de los ocho capítulos en que se estructura la presente investigación.

En el segundo apartado del Capítulo 1 (1.2), se justifica el tema y se expone su relación con la realidad de la investigadora. Se revela que el estudio se centra en la evaluación como palanca para la mejora del problema identificado en la realidad de la profesora investigadora, como profesora formadora de profesores de ELE en una universidad pública en Brasil. Para concluir este apartado, se expone qué se espera conseguir a partir de la experimentación de un dispositivo de evaluación como centro de un plan de intervención para solucionar el problema motivador de la investigación.

En el apartado 1.3, se describe el contexto amplio de la formación de profesores de ELE en Brasil y en particular del contexto de la investigación. En este apartado también se explican algunos términos utilizados con la acepción original del contexto de la investigación en Brasil y cómo funciona la enseñanza de la lengua meta en los cursos de formación de profesores de ELE en este contexto.

Y, para finalizar el Capítulo 1, en el apartado 1.4 se recogen informaciones sobre las iniciativas para definir el dominio de la lengua meta de un profesor de una LE en Brasil y en Europa. Se expone el panorama existente que había cuando se empezó a realizar la investigación, tanto en Brasil como en España, sobre (la falta de) estudios que

especificaran con descriptores la competencia lingüístico-comunicativa como requisito para que el profesor de ELE empezara a impartir clases.

En el Capítulo 2 se presenta el marco teórico utilizado en la tesis, describiéndose los estudios y conceptos consultados en la bibliografía especializada sobre los tres principales ejes de investigación. En el apartado 2.1 se presentan los fundamentos y conceptos de lo que significa el uso adecuado de la lengua en diferentes contextos y como ello ha sido utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el apartado 2.2 se exponen las características específicas que debe tener el uso de la lengua del profesor de ELE en el aula, tanto estructural como funcionalmente. Y en el apartado 2.3 se describe la funcionalidad de la evaluación como recurso formativo para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

En el Capítulo 3 se exponen la evolución de los objetivos y las preguntas de investigación que han llevado a determinar el trabajo a realizar en la tesis, desde un inicio en que se pretendía elaborar especificaciones de examen, hasta la creación de un dispositivo de evaluación.

En el Capítulo 4, se expone la relación de la metodología utilizada con el interés que motivó la investigación. Dado el interés de la investigadora en encontrar una solución a un problema en su contexto de enseñanza, se identificó la metodología investigación en acción como la más adecuada. Se presenta la secuencia de los procedimientos de la investigación según la metodología investigación-acción. No obstante, no se describen dichos procedimientos, ya que éstos son descritos con detalle en los Capítulos 5, 6 y 7.

En el Capítulo 5 se explica cómo se han identificado unos descriptores de competencia del uso de la lengua a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCER, 2002:99-127) para utilizarlos como base de los descriptores de los **requisitos mínimos de competencia lingüístico-comunicativa para el uso de la lengua oral del profesor de ELE en el aula** (en adelante, *requisitos mínimos*). A partir de esta identificación, la profesora investigadora llevó a cabo las adaptaciones y complementaciones necesarias para adecuar dichos descriptores al contexto de investigación y al caso particular del objetivo. Posteriormente se realizó una validación por otros profesionales del área, que aportaron sugerencias de adaptación y

complementación. Finalmente la profesora investigadora incorporó las sugerencias que consideró oportunas.

En el Capítulo 6 se detalla la elaboración de un dispositivo para evaluar los requisitos mínimos identificados en el Capítulo 5. El dispositivo consistía en emplear un sistema de evaluación formativa en el cual tanto el profesor formador como los profesores en formación realizaran la misma evaluación, para que el profesor formador pudiese evaluar al profesor en formación y, a la vez, ayudarlo a autoevaluarse. Para realizar esta evaluación se desarrolló un instrumento, la parrilla de evaluación, con los ítems de evaluación basados en los descriptores de competencia que ilustraban los requisitos mínimos.

En el Capítulo 7 se explica cómo se puso en práctica el dispositivo de evaluación y se analizaron los resultados obtenidos. Esta experimentación se centró en el uso de la parrilla como instrumento de apoyo a la evaluación para el profesor formador y como instrumento de apoyo a la autoevaluación para el profesor en formación. En el apartado 7.1 se describe la metodología para realizar la experimentación del dispositivo de evaluación. En el apartado 7.2 se expone cómo se llevó a cabo el uso de la parrilla como instrumento de apoyo a la evaluación realizada por el profesor formador. En el apartado 7.3 se exponen los datos obtenidos a partir del uso de la parrilla como instrumento de apoyo al profesor formador para autoevaluarse respecto al dominio de los requisitos mínimos. En el apartado 7.4 se presenta la comparación de los datos de cada uno de los usuarios de la parrilla. En el apartado 7.5 se presenta cómo se usaron los datos recogidos en las sesiones de tutoría de la profesora investigadora con cada uno de los profesores en prácticas. En el apartado 7.6 se expone una discusión sobre el análisis de los resultados de los diferentes usos y funciones de la parrilla de evaluación.

En el Capítulo 8 se presentan las conclusiones finales de la tesis. El apartado 8.1 responde a las preguntas de investigación. El apartado 8.2 se describen consideraciones a partir los resultados obtenidos en cada una de las fases y, especialmente, a partir de la experimentación de la parrilla de investigación. Y finalmente, en el apartado 8.3 se realiza una discusión sobre posibles ejes de investigación futuras para continuar el estudio iniciado o para abrir nuevas líneas de estudio que se revelaron necesarias a partir de esta investigación.

1.2 Justificación e interés de la investigación

La motivación de este estudio parte de la observación de un problema observado por la investigadora, en su papel de profesora formadora de profesores de ELE. La situación consistía en la presencia notable de errores e inadecuaciones lingüístico-comunicativas en el discurso del profesor en prácticas en el aula. Este hecho tenía un impacto y consecuencias tanto en su formación académica, en lo que se refería al desarrollo de la competencia didáctica en la asignatura *Prácticas de Enseñanza*, como en la calidad del aprendizaje de los alumnos de aquellos profesores en prácticas.

La presencia de errores puede señalar en el aprendiente de una lengua extranjera diferentes niveles de *interlengua* (Fernández López, 1995: 204). Es importante mencionar que en este estudio no se pretende discutir la diferencia entre lo que es *error*, *inadecuación* o *interferencias*. Sobre esta cuestión se habla con más detalle en el apartado 6.2 *Criterios de elaboración de la estructura y contenidos del instrumento*.

En este contexto de enseñanza de una LE, la presencia de incorrecciones se consideró un problema cuando el profesor en prácticas:

- no era consciente de ello por no monitorizar su actuación;
- aunque se grababa y analizaba su propia actuación, no era capaz de identificar la incorrecciones que cometía y por tanto no se corregía;
- repetía tantas veces las incorrecciones que sus alumnos pasaban a reproducirlas;
- producía tantas incorrecciones que sus alumnos podían darse cuenta de ello y perder la confianza en él como profesor.
- perjudicaba su propio desarrollo didáctico-metodológico por falta de conocimientos pragmáticos y sociolingüísticos de la lengua meta.

Almeida Borges discute sobre la necesidad de que el profesor de una lengua extranjera domine la lengua que enseña:

Las consecuencias para la enseñanza pueden ser catastróficas cuando el profesor presenta un nivel de dominio muy limitado, pues, aun en un mundo

globalizado actual, él sigue siendo un gran proveedor de input para los alumnos. (Borges Almeida, 2009:24³)

A continuación, y a modo de ilustración, se incluyen ejemplos de tres profesores en prácticas que demuestran distintos problemas de dominio lingüístico. Todos los casos se han producido en un contexto de enseñanza real, durante los cursos de lengua española impartidos por cada uno de los profesores en prácticas, como una de las exigencias para concluir la asignatura *Prácticas de Enseñanza*.

En el primer caso, el profesor en prácticas A (PP-A) apenas habla español. Intenta decir alguna frase en español y enseguida vuelve a hablar en portugués. A continuación, en el recuadro puede observarse algunas características de su nivel de competencia en la lengua española hablada. Cada una de las características se indica con un número entre paréntesis, que se comentan abajo del recuadro.

Profesor en prácticas A (PP-A)
<u>Contexto de actuación:</u> Corrección de una actividad en que los alumnos han contestado algunos de sus datos como: su edad, dónde vive, su asignatura favorita, número de alumnos en su grupo de la escuela, el deporte que le gusta.
PP-A: (Lee un texto) – Tiene <u>decinueve</u> (1) años, de Brasilia,...
PP-A: [Cuándo un alumno hace una pregunta, dice] – <i>Vocês tem que adivinhar, gente!</i> (2)

(1) Cuando lee el número 19, produce una *interlengua* ya que en portugués es “dezenove”.

(2) Produce una frase integralmente en portugués. Probablemente es una frase que no estaba prevista en su plan de clase y que no sabe cómo decirla en español.

Otro aspecto observado en el habla del profesor en prácticas A es que, cuando está siendo observado, utiliza enunciados telegráficos, es decir, muy cortos. Además, se nota que intenta evadir las explicaciones pues sabe que tiene que hablar en español y tiene dificultades que no quiere mostrar.

Otro caso ilustrativo es el profesor en prácticas B (PP-B), que puede hablar el español, incluso tiene una cierta fluidez en su discurso, pero comete diversidad de errores gramaticales y equivocaciones por interferencia.

³ Cita original en portugués traducida por la investigadora.

Profesor en prácticas B (PP-B)

Contexto de actuación: El profesor en prácticas B está dando una retroalimentación a sus alumnos sobre la corrección de una prueba que les acaba de entregar corregida.

PP-B: – *Esto es para quitar las dudas, ¿sí? Ya hicimos la prueba, pero esto es para quitar las dudas. Entonces vamos a hacer los ejercicios para practicar. Como dice (1), como dice, mismo que (2) la nota no fue tan buena, pero lo que vale es conocimiento, ¿sí? La prueba ya fue (3), pero podemos aprender aún. Hay tiempo para aprender, ¿no es verdad?*

(1) Se refiere al verbo decir en pasado pero lo utiliza como en portugués: *eu disse* (portugués) equivale a “yo dije” (español). En este contexto debería decir: “como he dicho” o “como dije”.

(2) Usa “mismo que” en vez de usar “aunque”. *Mesmo que* (en portugués) equivale a “aunque” (en español).

(3) “La prueba ya fue” es una traducción literal de: ‘a prova já foi’, que quiere decir en portugués y de una manera coloquial que algo (la prueba) “ya ha pasado” o que “ya ha ocurrido”.

Un tercer ejemplo ilustra un caso en que el profesor en prácticas C (PP-C) muestra no tener conciencia de las equivocaciones pues corrobora el uso inadecuado de la lengua por parte de su alumno.

Profesor en prácticas C (PP-C)

Contexto de actuación: Presentación de vocabulario sobre vestimentas.

PP-C: *Venga* (1) acá, venga acá compañero, venga (1) acá. Mira (1.1), ... tú has hecho algo con la ropa del chico. Vas a abotonar la ropa de él. Xxx (incomprensible) ¿Qué has hecho?

Alumno: Abotonei (2) la camisa...

PP-C: abotONO (2.1)

Alumno: Lo abotono la camisa de Luis (3).

PP-C: Gracias. Muy bien (3.1).

(1) y (1.1) Alterna las formas verbales de tú y usted al emplear los verbos en imperativo.

(2) y (2.1) El alumno dice el verbo en pasado, con parte de la forma en español (aboton-) y parte en portugués (-ei). Y el PP-C le corrige, no la forma del portugués sino

que le corrige por no utilizar la forma en presente, una vez que todavía no han estudiado los verbos en pasado. Aunque, incoherentemente, le había hecho la pregunta en pasado: “¿Qué has hecho?”. Entonces el PP-C aumenta el volumen de la voz en el sufijo del verbo “abotONO”, para indicar cómo se construye la forma verbal en el presente de indicativo.

(3) y (3.1) El PP-C no corrige ni comenta el uso incorrecto de la frase y dice que está “muy bien”.

El número y tipología de los errores varían de un profesor en prácticas a otro, lo que lleva a cuestionar sobre cuál es el nivel de dominio mínimo necesario para que el profesor de español en formación pueda empezar a impartir clases. O dicho en otras palabras, ¿qué habilidades lingüístico-comunicativas debe tener el profesor no nativo de español como lengua extranjera?

En las , el estudiante de Letras-Español asume el papel de profesor frente a un grupo de alumnos, que lo tendrán como referencia de la lengua española. Por lo tanto, es imprescindible que no cometa errores gramaticales, de pronunciación, pragmáticos o de cualquier otro tipo sin ni siquiera darse cuenta para poder, al menos, corregirlos enseguida o después y continuar mejorando su competencia lingüístico-comunicativa a lo largo de su carrera profesional.

Ante esta situación, surgió el interés en realizar una investigación que pudiese ayudar a la profesora-investigadora a comprender mejor su realidad y al mismo tiempo a que pudiera contribuir para mejorar el problema identificado.

Además, como formadora de profesores, la profesora-investigadora consideró fundamental que los profesores en formación adquirieran capacidad de corregirse y capacidad de reflexión crítica para que ellos mismos también valoraran cuáles eran sus necesidades respecto a la adecuación del uso de la lengua meta en el aula.

En principio, la solución para el ‘problema’ sería encontrar un mecanismo de restricción al acceso a la asignatura *Prácticas de Enseñanza* para los profesores en formación que no cumplieran unos requisitos específicos establecidos por los profesores de dicha asignatura en que se realizan las prácticas. Es decir, la realización de una prueba de suficiencia del uso de la lengua española para el uso del discurso del profesor de ELE en el aula.

No obstante, el interés de la profesora investigadora no se centraba en la elaboración de una prueba con la simple función de avalar a los futuros profesores en prácticas que estuviesen aptos o suspender a los que no demostrasen los requisitos de suficiencia sino que tenía interés en utilizar la evaluación también para cambiar la realidad de su contexto de enseñanza y aprendizaje. Para que una misma situación pudiese ser evaluada por diferentes agentes (diversos profesores formadores y diversos profesores en formación) y también para garantizar una homogeneidad en los criterios, se decidió tomar como base unos descriptores de competencia lingüístico-comunicativa adaptados especialmente para evaluar el habla del profesor de ELE en sus prácticas de docencia, en la etapa final de un curso de *licenciatura* en Letras-Español.

La razón principal de utilizar los descriptores de competencia como base para elaborar un instrumento de evaluación fue para ayudar a los profesores formadores a despertar la consciencia de los profesores en formación sobre lo que saben y lo que necesitan saber de la lengua española para actuar en el aula, una competencia que tiene muchos puntos de intersección con las competencias de la didáctica para la enseñanza de la lengua. Este aspecto se describirá más detalladamente en el apartado 2.3.2 *La relevancia de los descriptores en la evaluación para el aprendizaje*.

Mucho antes de empezar este estudio, la profesora investigadora ya reflexionaba sobre el discurso del profesor de ELE y buscaba⁴ respuestas a las necesidades que percibía en su contexto de formadora de profesores de ELE. Por ello, aunque en el curso de Letras-Español de la *Universidade de Brasília* se tomaban los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como referencia para establecer el nivel de lengua de las asignaturas de lengua española, la profesora investigadora tenía claro que era necesario adaptar y complementar los descriptores de competencia lingüístico-comunicativa del MCER para que pudieran orientar la evaluación del uso de la lengua del profesor de ELE en prácticas.

⁴ En 2003 presentó en el X Congreso de Profesores Brasileños de Español una ponencia con el título: "El discurso académico oral en la formación de profesores de ELE". (Ver en Actas del X Congreso de Profesores de Español. 2003, pp. 273-286. DOI <http://www.mecd.gob.es/dms-static/b3e73ef6-e328-4f9f-88b6-db876d547896/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/otras/xcongreso.pdf>)

La motivación para investigar el desarrollo de un dispositivo de evaluación⁵ es que, a medio plazo, produzca un efecto de rebote positivo en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua española y, consecuentemente, en el currículo para que provoque cambios que atiendan las necesidades de uso de la lengua española de los futuros profesores de ELE.

Además, se espera que un sistema de evaluación que fomente la concienciación (a través de la autoevaluación con el uso de los requisitos mínimos) impulse a los profesores en formación a tener una actitud crítico-reflexiva sobre sus acciones y logros en el aprendizaje de la lengua española y que contribuya para su proceso de adquisición hacia un uso adecuado de la lengua meta.

Según Schmidt (1990, 2001, 2010), defensor de la hipótesis del reconocimiento (*Noticing Hypothesis*), solamente el *input* que los aprendientes perciben es el que interiorizan. En la visión de la investigadora, esta hipótesis cobra mayor relevancia en la formación del profesor, ya que la reflexión y concienciación son aspectos imprescindibles para el desarrollo, no solo de la competencia lingüístico-comunicativa en la lengua meta, sino de las competencias pedagógicas de un profesor.

Se pretende que el instrumento de evaluación ayude a los profesores formadores y profesores en formación a fijar su atención en lo que se necesita aprender y en identificar los aspectos que perjudican la eficacia del uso de la lengua en el aula.

1.3 Contexto amplio de la investigación

Este apartado tiene la finalidad de explicar algunas características del contexto de la investigación, que se ubica dentro del sistema educativo de Brasil. Como la tesis se presenta en España, se explican también una serie de aspectos que pueden causar confusión, ya que en Brasil son diferentes de España.

Como en este estudio se parte de la problemática de la insuficiencia del dominio de la lengua oral de estudiantes de un curso de Letras-Español al empezar las *Prácticas de Enseñanza*, vamos a hacer una descripción del contexto donde se realiza la

⁵ Inicialmente este dispositivo consistía en un modelo de prueba con unos descriptores de los requisitos mínimos. Al evaluar los resultados de la primera etapa de la investigación, el de la identificación de los requisitos mínimos, el plan de acción pasó a centrarse en un dispositivo de evaluación formativa.

formación académica que antecede dicha fase y también de las bases del curso de Letras-Español en la *Universidade de Brasília*.

A continuación se presentan dos subapartados para explicar el contexto de la investigación y algunas características del sistema de enseñanza en el que se desarrolla la formación de profesores de ELE en Brasil.

En el primero, se describen algunas aclaraciones sobre términos muy similares en las dos lenguas y utilizados con significado diferente o con significado parecido pero con matices distintos.

En el segundo subapartado, se expone cómo se lleva a cabo la enseñanza de la lengua meta en el programa de formación de profesores de ELE, empezando con la explicación sobre cómo se estructuran los cursos de Letras-Español en las universidades públicas de Brasil y en especial en la Universidad de Brasilia.

1.3.1 Precisiones de términos del contexto de la formación de profesores de español en Brasil

Así como en otros campos semánticos, en el ámbito de la enseñanza existen algunas palabras que cuando se intentan traducir de una lengua a otra resultan en falsos cognados. Otras palabras que comparten el mismo significado pero con un matiz distinto. Pero también hay algunas que se refieren a un sistema (estructura educacional) que solo existe en un país y por ello no existe un término equivalente.

A continuación, explicamos algunos términos relacionados al contexto de la investigación que merecen una explicación para garantizar la precisión de su significado. La palabra en negrita es la traducción literal y, entre paréntesis y en itálico, está la palabra en portugués como se utiliza en el contexto de origen.

Curso (*curso*) universitario – la palabra *curso* equivale a una “carrera” y **no significa** un intervalo lectivo anual o una etapa de un ciclo de enseñanza. Se ha decidido no traducir *curso* a “carrera” pues la denominación del programa de enseñanza para la formación de profesores de español en Brasil es: “*curso de Licenciatura em Letras-Espanhol*”. En las universidades brasileñas, los estudios del ciclo superior son denominados *cursos de graduação* (cursos de grado, en español). Aunque existe la palabra *carreira* para especificar un área de estudio, es más frecuente utilizar la palabra

curso. Por ejemplo: *curso de Letras, curso de Pedagogia, curso de medicina, curso de arquitetura*, etc.

Enseñanza fundamental y media – Corresponde a lo que en España es la enseñanza reglada hasta el ciclo medio. La enseñanza fundamental se realiza en los nueve primeros años de estudio, de 6 a 15 años, y la enseñanza media son tres años más, de los 15 a los 18 años.

Licenciatura – En la presente tesis, se utiliza esta palabra con su significado en portugués debido a que se refiere a una característica de carreras universitarias que no se da en España. En Brasil, la *licenciatura* capacita a su titular a ser **profesor** en escuelas de enseñanza reglada hasta el ciclo medio, que son: Enseñanza Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media. Las Universidades Federales de Brasil ofrecen *licenciaturas* en las áreas de *Pedagogia, Letras, Historia, Geografía, Filosofía, Sociología, Psicología, Artes, Música, Teatro, Educação Física, Matemática, Ciências Naturais, Biología, Química, Física e Informática*.

En portugués el término *bacharel* es el que corresponde a “licenciado” en español. *Bacharel* en Brasil es la persona que ha obtenido el grado que le habilita para ejercer su profesión, pero no está capacitado para ser profesor.

Semestre lectivo (*semestre letivo*) – corresponde a un periodo de un *curso* que transcurre, generalmente, de marzo a julio y de agosto a diciembre. El sexto mes se destina al periodo de receso o vacaciones. Por ejemplo, el *curso* de Letras-Español se compone de nueve semestres lectivos. En cada semestre lectivo, está previsto que los estudiantes se matriculen en un determinado número de asignaturas según el número de créditos (horas de estudio de la asignatura).

Profesor en formación – Son los estudiantes de *licenciatura* Letras-Español.

Profesor en prácticas – Son los profesores en formación que están cursando *Prácticas de Enseñanza Supervisada de lengua española*.

Prácticas de Enseñanza Supervisada 1 y 2 – son dos asignaturas de 90 horas cada una. Esta carga horaria se divide en tres:

- 40 horas de práctica en la que los profesores en formación pasan a impartir clases de lengua española, supervisados por el profesor de la asignatura.
- 30 horas de clases sobre planificación de clases y didáctica.
- 20 horas de tutorías.

1.3.2 La formación en la lengua meta recibida por los profesores en formación en los cursos de Letras-Español (Universidad de Brasilia)

Entre las competencias que el profesional de Letras debe desarrollar durante su formación académica, la enseñanza y aprendizaje de la lengua meta merece especial atención, especialmente cuando se trata de una lengua extranjera, para el profesor en formación. Según las *Diretrizes Curriculares Nacionais (Anexo 2: Diretrizes curriculares para os cursos de Letras)*, documento oficial del Ministerio de Educación de Brasil, en los cursos de Letras, el “dominio de la lengua portuguesa o de una lengua extranjera, en sus manifestaciones oral y escrita” es una de las “múltiples competencias y habilidades adquiridas durante su formación académica convencional, teórica y práctica, o fuera de ella”.

El motivo de que los cursos de Letras no tengan la finalidad de realizar una formación esencialmente pedagógica quizás sea porque una parte importante de su currículo tiene la función de enseñar la lengua en todas sus manifestaciones necesarias para preparar el estudiante a ser un docente de esa lengua. En el caso de la *licenciatura* de Letras-Portugués, el estudiante ingresa en la carrera con un dominio de lengua propio de un nativo con escolaridad de enseñanza media. Sin embargo, en el caso del estudiante que ingresa en la *licenciatura* de Letras con una lengua extranjera, su nivel de dominio de la lengua meta suele ser muy variado.

Puede ocurrir, y no raramente, que el estudiante que ingrese en un curso de *licenciatura* en Letras en una lengua extranjera moderna nunca haya estudiado la lengua que será objeto de su formación docente. Por lo tanto, es frecuente que en los primeros periodos de estas carreras las asignaturas de la lengua meta se utilicen para enseñar la lengua con libros didácticos de nivel A1, utilizados en la enseñanza media y en academias de lenguas.

Aunque el currículo de cada *licenciatura* de Letras-Español puede variar en las diferentes universidades de Brasil, existe una norma del estado que exige que la carga horaria mínima sea de 2800 horas. Esta carga horaria total tiene que ser distribuida entre las diversas áreas de conocimiento teóricas y prácticas, quedando muchas veces menos de la quinta parte para desarrollar el ‘amplio dominio’ de la lengua meta.

Además, ha de considerarse que el desarrollo de la competencia del uso de la lengua meta está asociada a otras habilidades que, simultáneamente, se deben realizar a lo largo de dicha *licenciatura*. De todos modos, el nivel de dominio de la lengua es una cuestión que levanta cierta incertidumbre entre los profesores formadores una vez que este tema no está del todo muy especificado en los programas de curso de las asignaturas de lengua o asignaturas sobre la lengua española.

Generalmente, las asignaturas de *Prácticas de Enseñanza Supervisadas de Lengua Española* suelen quedar para los últimos semestres de la *licenciatura* para que los profesores en prácticas puedan utilizar todos los conocimientos y habilidades adquiridos en los primeros siete semestres. No obstante, es común que los profesores de las *Prácticas de Enseñanza* demuestren cierta preocupación respecto a la suficiencia del dominio de la lengua meta al inicio de la etapa de las prácticas.

Dado que la falta de un nivel de dominio de la lengua meta adecuado puede perjudicar ampliamente los procedimientos didácticos de la enseñanza de la lengua, se hace necesario verificar al comienzo de las *Prácticas de Enseñanza* si el nivel de dominio de la lengua meta del profesor en prácticas tiene un nivel mínimo necesario. Por ello, el nivel de los requisitos mínimos debería formar parte, no solo de las competencias principales para aprobar la asignatura *Prácticas de Enseñanza Supervisada de Lengua Española*, sino que deberían consistir en un prerrequisito indispensable para empezar dichas prácticas docentes.

Para comprender la formación en lengua meta recibida por los profesores en formación, a continuación se describe como está estructurado el curso *Licenciatura em Letras-Espanhol* de la *Universidade de Brasília*.

El currículo⁶ de esta carrera se compone por tres grupos de asignaturas: las obligatorias (132 créditos⁷), las de áreas conexas y las optativas.

Hay 20 asignaturas obligatorias que se imparten **en lengua española** (90 créditos). También hay algunas optativas del área de lengua española. Generalmente, se ofrecen dos o tres optativas en español de cuatro créditos cada una.

Hay seis asignaturas obligatorias de literaturas española e hispanoamericana (24 créditos).

Las asignaturas obligatorias que se imparten en lengua española son las siguientes:

- tres **de** lengua española (18 créditos);
- ocho **sobre** la lengua española (32 créditos entre cultura, gramática, historia, lingüística, etc.);
- una de metodología (*Métodos de Ensino de Espanhol como 2ª Língua*) - (4 créditos) y;
- dos de prácticas de enseñanza (*Práticas de Enseñanza Supervisada de Lengua Española y Literaturas 1 y 2*) - (12 créditos).

Se destaca en negrita **de** y **sobre** para evidenciar la diferencia entre las asignaturas en las que el estudiante aprende a usar la lengua (**de**) y las que solo se enseña un aspecto determinado de la lengua (**sobre**) pero no se evalúa el nivel de competencia del alumno en el uso de la lengua.

Para cursar algunas asignaturas, se exige haber cursado otras como prerrequisito. En el caso de la asignatura *Práticas de Enseñanza 1*, los prerrequisitos son: *Métodos de Enseñanza del Español como 2ª Lengua*; *Gramática Comparada Portugués-Español*; *Gramática de la Lengua Española*; y tres asignaturas *Teoría y Práctica del Español Oral y Escrito* (TPEOE).

⁶ Todos los datos del currículo de este curso pueden ser vistos en el *Anexo 3: Currículo do curso Letras Espanhol – Disciplinas Obrigatórias* de este estudio y también en : http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso_dados.aspx?cod=825

⁷ Cada crédito corresponde a 15 horas-clase. Cada hora clase tiene una duración de 50 minutos.

De todas estas asignaturas, las únicas que especifican un nivel de dominio de la lengua son las tres de *Teoría y Práctica del Español Oral y Escrito*. En el sumario (*ementa*⁸) de cada una de estas asignaturas se establecen los siguientes niveles de dominio del español: el nivel básico para TPEOE 1; el intermedio para TPEOE 2 y el avanzado para TPEOE 3. No obstante, no explica en qué consiste cada uno de estos niveles. Por lo tanto, cada profesor puede interpretarlo a su manera.

Además, estas asignaturas en español pertenecen a los tres primeros periodos (semestrales) y las Prácticas empiezan en el octavo semestre de la carrera que, en principio, está diseñada para ser cursada en nueve⁹ semestres, con lo cual entre el tercer y octavo semestres hay un vacío de enseñanza y evaluación de la lengua meta.

1.4. Iniciativas para definir el nivel de dominio de lengua del profesor de LE no nativo

En este capítulo se expone una panorámica sobre los estudios relacionados con la cuestión de la evaluación de la competencia lingüístico-comunicativa para el dominio de la lengua meta de profesores de LE.

Primero, se presenta la situación en lo que se refiere a la insatisfacción de expertos y profesores formadores de universidades públicas de Brasil sobre el nivel de dominio de la lengua meta de estudiantes y graduados en los cursos de Letras con *licenciatura* en una lengua extranjera. Asimismo, se hace una breve descripción sobre los estudios y medidas que se vienen llevando a cabo en los últimos 10 años para mejorar la competencia del referido dominio de los profesores en formación inicial y continuada.

A continuación se presenta la situación de la determinación de un nivel de dominio de la lengua meta del profesor de una lengua extranjera y de las iniciativas que se están llevando a cabo en España y Europa, siendo de especial interés todo lo que se realiza sobre la formación de profesores de ELE, para ver si puede ser útil en el contexto brasileño.

⁸ “Es una descripción discursiva que resume el contenido conceptual-procedimental de una asignatura”, definición encontrada en: <http://www.pucrs.br/gpt/ementa.php>

⁹ La distribución de las asignaturas obligatorias se realiza en nueve cursos semestrales, pero el estudiante tiene la posibilidad de realizarlos en ocho semestres, siempre que respete los prerrequisitos de las asignaturas.

Al inicio de la presente investigación, en 2009, la investigadora no encontró casi nada sobre la determinación de un nivel para el profesor de ELE en formación. Dicha carencia fue la que motivó la primera etapa del estudio sobre la determinación de un nivel y de unos descriptores para evaluar la competencia lingüístico-comunicativa del profesor de ELE en la etapa inicial de su actuación como docente de la lengua española.

No obstante, en la fase de revisión final del estudio, se observó que, simultáneamente al periodo del desarrollo de su investigación, se han publicado diversos estudios e iniciativas sobre el tema en cuestión. En esta fase, se pudo verificar los aspectos que coincidieron o no con el presente estudio.

1.4.1 Dominio de la lengua meta por parte del profesor de LE no nativo en Brasil

Entre los profesores de una lengua extranjera se distinguen los profesores hablantes nativos y los profesores no-nativos. Tanto el profesor hablante nativo como el no nativo de una determinada lengua extranjera necesitan una formación lingüística en dicha lengua para dotarles de competencias específicas para tal enseñanza.

En principio, se supone que para empezar una carrera de profesor, los académicos tendrían que tener un dominio general de la lengua meta de la cual pretenden ser profesores. Sin embargo, no es lo que ocurre con los cursos de Letras-Español en Brasil, razón por la cual una gran parte del currículo se utiliza para la enseñanza de la lengua meta. Por lo tanto, a la vez que el estudiante de Letras-Español (profesor en formación) aprende la lengua desde los niveles más iniciales, paralelamente adquiere conocimientos y habilidades relacionados a su enseñanza (conocimientos metalingüísticos, didácticos, literarios, pedagógicos, etc.). Asimismo, suele ocurrir que el profesor no nativo en formación raramente tiene la oportunidad de aprender o perfeccionar el dominio de la lengua en un contexto de inmersión. La mayoría de los estudiantes de Letras-Español aprende la lengua en edad adulta, con un reducido número de horas comparado al proceso de aprendizaje natural de la lengua.

Y si por otro lado, a estas situaciones de aprendizaje (contexto de no inmersión, edad adulta, poco tiempo de aprendizaje) se suma una enseñanza-aprendizaje en que la escritura ocupa el mayor tiempo de este proceso, la competencia en la lengua oral cobra aún más dificultades.

Ante lo expuesto anteriormente, la cuestión del dominio de la lengua meta en los cursos de *licenciatura* en Letras-Español suele suponer un reto, tanto para los profesores formadores como para los profesores en formación.

La cuestión de (in)suficiencia de dominio de la lengua meta en la formación de profesores brasileños de una lengua extranjera ha constituido el tema de diversos estudios: (Almeida Filho, 1992, 2006; Consolo, 2002, 2004, 2014; Vieira-Abrahão, 1999, 2001, 2004, 2006). No obstante dichos estudios han sido realizados para la *licenciatura* de Letras-Ingles, cuya trayectoria de formación de profesores para la enseñanza reglada es mucho más antigua que la existente para profesores de lengua española.

Vieira-Abrahão (1999) discute la deficiencia en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras por la no relación entre los conceptos teóricos con los conocimientos prácticos, lo que dificulta la práctica reflexiva. Otro problema, además, es la ausencia de un trabajo implicado en el desarrollo y perfeccionamiento de la competencia lingüístico-comunicativa del alumno-profesor, ya que de nada servirían las competencias teórico-aplicadas y profesionales si el profesor no posee la herramienta básica para su enseñanza, o sea, el dominio de la lengua meta.

Más recientemente, Preuss y Silva (2013) destacan la insuficiencia del dominio del español en los estadios finales del curso de *Letras-Espanhol* debido al corto periodo de formación en el programa del curso para formar profesores de ELE.

Respecto a iniciativas sobre parámetros de dominio de la lengua meta en la formación de profesores de lengua extranjera en los cursos de Letras en Brasil, se destacan dos proyectos: el *Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa -TEPOLI* y el *Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira - EPPLÉ*¹⁰, ambos proyectos de investigación coordinados por el profesor doctor Douglas A. Consolo del *Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas* de la Universidad Estadual de São Paulo.

¹⁰ Puede consultarse su actual funcionamiento en <http://www.epplebrasil.org/index.php>

El TEPOLI ya ha pasado por varias rectificaciones y complementaciones desde que fue creado en 2002. En 2008, el TEPOLI pasó a formar parte del EPPLE, para certificar el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas de profesores de lengua extranjera. Aunque el objetivo es extender este examen para las lenguas que suelen estar presentes en la enseñanza reglada (*fundamental y media*), actualmente el examen de dominio para el profesor brasileño de lengua extranjera solo se ha elaborado para la lengua inglesa.

A partir del TEPOLI y del EPPLE se ha publicado una gran cantidad de estudios sobre su elaboración, experimentación y seguimiento, sobre todo a partir de 2009. Es interesante observar la trayectoria y el tiempo que se necesita para llevar a cabo un sistema de evaluación que pueda ser utilizado por más evaluadores y no solo por su propio creador.

En 2009, cuando la investigadora del presente estudio empezó a analizar el estado de la cuestión sobre el dominio de la lengua para profesores de lenguas extranjera, no tuvo acceso a los contenidos del TEPOLI. Solamente en 2015, pudo verificarse lo que ya se estaba realizando respecto a los estudios de elaboración de descriptores sobre el dominio de la lengua para el uso del profesor en el aula. En cualquier caso, son tres estudios que han partido de las mismas motivaciones, aunque han seguido caminos de desarrollo distintos. Por una parte, los objetivos del TEPOLI y el EPPLE se centran en desarrollar modelos de prueba de dominio adecuado para el uso de la lengua del profesor en el aula, mientras que el presente estudio se centra en desarrollar un instrumento de evaluación con la doble finalidad de identificar si el profesor en formación tiene un nivel determinado y que ese instrumento permita concienciarle de su nivel para ayudarlo a mejorar su competencia lingüístico-comunicativa.

1.4.2 Determinación de un nivel de dominio de lengua para el profesor de una lengua extranjera: iniciativas en España y Europa

Cuando se realizó el proyecto para el presente estudio, no existía en España, y probablemente tampoco en ningún país de la comunidad europea, un órgano que estableciera un nivel de referencia estándar de competencia de la lengua extranjera que debe tener un profesor de lengua extranjera. No obstante, el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM), vinculado al Consejo de Europa y con sede en Graz (Austria), ya

desarrollaba programas y proyectos para apoyar el desarrollo profesional de profesores, como el *Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas (el Perfil)* y el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas – PEFPI*.

El Perfil y el PEFPI son documentos que ofrecen directrices para la formación inicial y continuada del profesorado de lenguas que enfatizan sobre todo los aspectos relacionados con las competencias didácticas.

El Perfil proporciona un marco para profesores de idiomas en formación, y también para los titulados, puesto que se basa en la misma concepción del aprendizaje independiente, permanente y enfocado a nuevos entornos de aprendizaje. Es un documento que se presenta con 40 ítems sobre los requisitos para la formación de profesores, divididos en cuatro secciones: Estructura (del programa/currículo de formación del profesor), Conocimiento y Comprensión (relativo a la didáctica y metodología de enseñanza), Estrategias y Destrezas (para conducir las clases) y Valores (sociales y culturales). Aunque la mayoría de los ítems del documento se refieren a las competencias didácticas en un entorno multicultural, contiene algunos que destacan la importancia de la competencia lingüística comunicativa en la formación de los profesores, en especial el ítem 16:

*Cuanto más grande sea la competencia en un idioma de un profesor, más **creativa y efectiva** será su enseñanza. El examen de la competencia en un idioma en relación con el Marco de referencia no sólo facilita la movilidad sino que también destaca los **puntos fuertes y débiles**. (Kelly & Grenfell, 2002:18)*

Este documento trata de enfatizar las estrategias para poner en práctica –para la implementación y aplicación- de las acciones que constituyen los ítems del plan de formación de los profesores de idiomas, donde los ítems que se refieren al desarrollo del dominio lingüístico presentan las condiciones que favorecen estos requisitos. Véase algunos ejemplos (Kelly & Grenfell, 2002:2-3):

6. Participación en enlaces con hermanamientos escolares en el extranjero, incluyendo visitas, intercambios o enlaces de TIC.

7. Un periodo de trabajo o estudio en un país o países donde la lengua extranjera del profesor en formación sea la lengua nativa.

16. (...) Se ofrece la oportunidad a los profesores en formación de asistir a un curso para mantener o mejorar su dominio del idioma. Son capaces de

evaluar su propia competencia y de encontrar estrategias para desarrollar sus propias destrezas cuando sea apropiado.

27. (...) Los profesores en formación son conocedores de herramientas como DIALANG las cuales les permiten tener un seguimiento de su dominio del idioma y centrarse en áreas que necesitan atención especial.

No obstante, aunque el Perfil pone énfasis en el dominio del idioma como una de las competencias del profesor, no define el nivel mínimo requerido al final de la formación del profesor de lengua extranjera.

El PEPFI parte del MCER, del PEL y del Perfil, básicamente poniendo énfasis en la reflexión y la autoevaluación de las competencias didácticas para la enseñanza de las lenguas. Y aunque no señala el dominio de la lengua por parte del profesor como una de las competencias específicas, está implícito que la competencia lingüística comunicativa es indispensable para la enseñanza que tiene el enfoque hacia el uso (comunicativo) de la lengua.

En 2009, por lo general, los centros de formación de profesores de ELE en España requerían que los estudiantes tuvieran el nivel de lengua entre B1 y C2¹¹. Aunque los niveles de dominio de lengua del MCER ya estaban ampliamente utilizados para especificar los manuales de enseñanza de ELE o en las universidades como requisito para aceptar a un estudiante extranjero, fue difícil (no hemos encontrado) encontrar un curso de formación de profesores en España que estableciera un nivel del MCER como **requisito mínimo** para la acreditación de su título.

Finalmente, en 2013¹², un proyecto sostenido con fondos europeos publicó la Parrilla del Perfil del Profesor de Lenguas Extranjeras (*EPG – European Profiling Grid*) con la propuesta de unos niveles de ‘dominio de la lengua meta’ para los

¹¹ Había cursos que sugerían conocimiento de los niveles C2 (nivel final) para la formación de profesores, como Inhispania- Escuela de Español: <http://www.inhispania.com/Cursos-Formacion-ELE/index.html>. No obstante, muchas escuelas en España requerían el nivel B1 a los profesores (no nativos) de ELE interesados en mejorar sus competencias lingüísticas y didácticas, como el Instituto Mediterráneo Sol (<http://www.inmsol.es/cursos-espanol-espana/noticia/curso-de-formacion-para-profesores-no-nativos.html>) o el curso en línea Aula Hispánica (<http://www.aulahispanica.com/node/477>) lo que suponía que existían muchas personas que tenían el título de profesor de ELE pero con un nivel abajo del C1y C2, el nivel de “maestría”.

¹² La parrilla del perfil del profesor de ELE fue publicada en septiembre del 2013. O sea, 4 años después que se empezara a realizar este estudio.

profesores de español según su fase de desarrollo en su formación, titulación y experiencia.

Si se comparan las *fases de desarrollo de la Formación, Titulación y Experiencia* de la EPG con las etapas de realización del curso de Letras-Español, el periodo en que los estudiantes cursan las dos asignaturas de *Prácticas de Enseñanza* corresponden a las “Fases de desarrollo 1.2 y 2.1” de la EPG, pues es lo más próximo a la situación de la etapa en que se realizan las *Prácticas de Enseñanza*, como puede observarse:

“1.2 - Ha recibido formación sobre el uso de la lengua y sobre metodología, lo que le permite comenzar a enseñar la lengua meta, aunque no haya recibido un certificado.

2.1 - Ha completado un determinado número de cursos o asignaturas sobre la lengua meta de su carrera y/o sobre didáctica de la enseñanza de idiomas, aunque todavía no ha finalizado sus estudios.”

Según la parrilla EPG, el nivel de dominio de la lengua de estas *fases de desarrollo* corresponden al “B2 de la lengua meta y una competencia oral de nivel C1”.

Entre las iniciativas que se están llevando a cabo en España y Europa, la que se consideró más apropiada para servir de base para la identificación de los ‘requisitos mínimos de competencia lingüístico-comunicativa para el uso de la lengua oral del profesor de ELE en el aula’ (requisitos mínimos, en adelante) son los descriptores de competencia del MCER.

Entre otros motivos a favor del uso de los descriptores del MCER como punto de partida para especificar los requisitos mínimos, están los siguientes:

- la identificación y descripción de niveles de dominio en las competencias de uso de la lengua con una base empírica;
- el uso de niveles de referencia de la competencia del uso general de la lengua que ya son reconocidos y utilizados en el ámbito de la enseñanza de ELE en Brasil, a través de manuales de enseñanza y exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera);

- la opción de elaborar un instrumento de evaluación que sirviera tanto a los profesores formadores como a los profesores en formación;
- las orientaciones para el aprendizaje, enseñanza y evaluación que subyacen en los contenidos de los descriptores, de especial relevancia para la formación de los profesores de ELE.

Cabe considerar, sin embargo, que aunque los descriptores del MCER son muy útiles, no son suficientes para cubrir la problemática de la determinación de unos requisitos mínimos de competencia lingüística comunicativa para el uso específico del profesor en el aula. Por ello la necesidad de realizar un estudio para adaptarlos y complementarlos.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

La definición de un modelo de lengua es fundamental para realizar la evaluación de la competencia del aprendiz. Para realizar la evaluación de dominio se hace necesario contar con un modelo de lengua que refleje lo que se espera que el aprendiz sea capaz de realizar o demostrar que puede hacer.

A partir de la revisión bibliográfica y de la experiencia de la investigadora se esboza el marco teórico en torno a estos tres grandes ejes temáticos en que se fundamentan los objetivos del estudio. Cada uno de estos tres ejes de la investigación delinea la estructura de este capítulo, que está compuesto de tres apartados: (1) la competencia lingüístico-comunicativa para el uso de una lengua extranjera (LE), (2) la competencia lingüístico-comunicativa, como LE, del profesor de LE y (3) la evaluación entendida como palanca para la mejora del aprendizaje.

En el primer apartado, el 2.1, se presentan las aportaciones de diversos autores que han influido en la definición y explicitación del concepto de competencia lingüístico-comunicativa y sus implicaciones para la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras. Las fundamentaciones teóricas de este eje de la investigación contribuyen a la identificación de unos requisitos mínimos de competencia de la lengua oral para el uso de la lengua española por parte del profesor en prácticas en el aula de ELE, sobre los cuales se describirá en el Capítulo 5.

En el apartado 2.2, se exponen los aspectos que caracterizan los usos de la lengua del profesor en el aula frente al uso general de una lengua extranjera para dar cuenta de los aspectos que se necesitan tener en cuenta a la hora de identificar y elaborar los requisitos mínimos, con las diversas funciones comunicativas y como medio de enseñanza. La revisión bibliográfica de este apartado tiene la finalidad de facilitar la elaboración de un dispositivo de evaluación que se realizará en el Capítulo 6.

El apartado 2.3 trata de los procedimientos de la evaluación para el aprendizaje y, en especial, para el aprendizaje de la lengua meta, como LE, en la formación de profesores LE. En este sentido, se revisan los estudios que han contribuido a capacitar al aprendiz (profesor en formación) a autoevaluarse y a regular su propio uso de la lengua. Este apartado se relaciona con la experimentación del dispositivo de evaluación que se realizará en el Capítulo 7.

2.1 Competencia lingüístico-comunicativa para el uso de una LE

Dado que el objetivo central de esta investigación es la elaboración de un dispositivo centrado en la evaluación del uso de la lengua, es imprescindible señalar los conceptos teóricos que fundamentan lo que se entiende por competencia lingüístico-comunicativa.

El concepto básico fundamental, que da origen a lo que se difunde actualmente como ‘competencia comunicativa’ en la pedagogía de segundas lenguas, es la definición de *competencia y actuación* de Noam Chomsky, y su impacto en los años 70.

Según Chomsky (1965¹³), todo ser humano tiene la capacidad, de manera innata, de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído.

En esta perspectiva, la realización de la comunicación está compuesta por dos elementos: la *competencia* (parte interna del individuo) y la *actuación* (la materialización externa). La *competencia* constituye una potencialidad y se realiza de manera mental e interna en el individuo. Por otro lado, la capacidad de exteriorizar (parte de) la competencia lingüística es lo que la denomina *actuación*.

La anterior proposición remite a las propuestas teóricas sobre la necesidad de la actuación para que se desarrolle la habilidad para el uso de la lengua. O visto de otra perspectiva, solo se puede decir que existe aprendizaje de una lengua cuando el aprendiente es capaz de exteriorizar (usar la lengua) con eficacia.

Inmediatamente a la publicación de la obra *Aspects of the theory of syntax* Chomsky (1965), otros investigadores (Lyons, 1970; Campbell y Wales, 1970; Hymes, 1971) critican el concepto de “competencia y actuación” por la falta del carácter social de la *competencia* y la necesidad de que los enunciados sean apropiados al contexto del uso comunicativo de la lengua.

En la crítica a la proposición de Chomsky, Hymes (1972) no rechaza los conceptos de *competencia y actuación* sino que reivindica una nueva distribución de los componentes en la capacidad de utilizar una lengua. Es decir, el funcionamiento (la comunicación) es el núcleo y la lengua es apenas uno de los componentes de la

¹³ Consultado en la versión castellana: “Aspectos de la teoría de la sintaxis”, edición de 1971, del original “*Aspects of the theory of syntax*” (1965).

competencia del ser que se comunica socialmente en un contexto determinado. Así, en vez de hablar de competencia lingüística, habla de *competencia comunicativa* referida al uso que se hace de la lengua.

La diferencia entre la concepción del término *competencia* que propuso Chomsky y la de Hymes puede observarse en el siguiente fragmento, expuesto por Widdowson (1995:84-85)¹⁴:

Para Chomsky la competencia es el conocimiento de algo mucho más abstracto que el lenguaje; es el conocimiento de un sistema de reglas, de parámetros o principios, configuraciones en la mente para las que el lenguaje simplemente sirve de evidencia. (...) No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible (...). Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa.

Cabe destacar que Hymes propone el concepto de *competencia comunicativa* para el uso de la lengua a la luz de estudios de sociolingüística y etnografía de la comunicación. De este modo, el contexto social de la comunicación es el centro de atención en las actividades que se realizan con la lengua.

Para demostrar la importancia de los componentes sociocontextuales de la comunicación, Hymes (1974:53-62) desarrolló un modelo de composición de la situación del uso de la lengua a través de una fórmula nemotécnica SPEAKING (S- *scene*; P- *place*; E- *ends*; A- *act*; K- *key*; I- *instrumentalities*; N- *norms*; G- *genre*). Este modelo tenía la finalidad de ayudar a identificar los componentes de la interacción lingüística con el argumento de que para hablar una lengua correctamente, no sólo se necesita aprender su vocabulario y gramática, sino también el contexto en que se utilizan las palabras.

Aunque la proposición de Chomsky sobre *competencia* haya recibido numerosas críticas, es innegable su contribución para desencadenar el concepto de *competencia*

¹⁴ La cita es del artículo "*Knowledge of language and Ability for Use*", traducido por J. Lahuerta como "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla" y publicado en Llobera et al. (1995).

comunicativa y las valiosas repercusiones que este último ha suscitado en las ciencias sociales y en especial en la lingüística aplicada y en la didáctica de segundas lenguas. En este sentido, Cenoz (2004: 450) señala:

(...) la definición de Chomsky representa el punto de partida de otros enfoques posteriores y que, además, la controversia sobre el concepto de competencia lingüística ha favorecido la aceptación del concepto de competencia comunicativa como concepto fundamental en la adquisición y enseñanza de lenguas.

En el ámbito de la lingüística aplicada y de la didáctica de lenguas extranjeras (LE), el concepto de ‘competencia comunicativa’ ha influenciado numerosos trabajos y ha proporcionado un marco para la definición de lo que significa el dominio de una lengua como medio de comunicación.

2.1.1 La operacionalización de la competencia comunicativa

Uno de los modelos más conocidos de definición y operacionalización del concepto de competencia comunicativa a la enseñanza de lenguas fue el de Canale y Swain (1980, 1983). Este estudio ofrece un modelo de competencia comunicativa que está compuesto de los siguientes cuatro componentes, como bien los sintetiza Melero (2012):

- 1. la competencia gramatical relacionada con el dominio del código lingüístico (vocabulario, formación de palabras, formación de frases, pronunciación, ortografía y semántica);*
- 2. la competencia sociolingüística, que se ocupa de hasta qué punto «las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos»;*
- 3. la competencia discursiva, relacionada con la forma «en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros»;*
- 4. la competencia estratégica, dominar estrategias de comunicación verbal y no verbal que puedan utilizarse para compensar fallos y favorecer la efectividad en la comunicación.*

Aunque es indiscutible la utilidad y la necesidad de que el profesor de una lengua extranjera (LE) sea consciente de que, para que el aprendiente desarrolle su capacidad para comunicarse en la nueva lengua, se requiere que el hablante posea una

serie de habilidades y conocimientos que van más allá de los saberes lingüísticos, es también importante reconocer que las competencias gramatical, sociolingüística y discursiva están más relacionadas con los nuevos conocimientos lingüísticos que la competencia estratégica. Lo que no le quita la importancia de contemplarla en la didáctica de una LE. No obstante, puede ser que en una determinada situación de evaluación, se quiera verificar el grado de desarrollo de los conocimientos y habilidades específicos de la nueva lengua.

A continuación, en la *Figura 1. Componentes de la competencia de la lengua* (Bachman, 1990) puede observarse las relaciones entre las competencias para producir los distintos componentes y funciones de la lengua en los usos comunicativos.

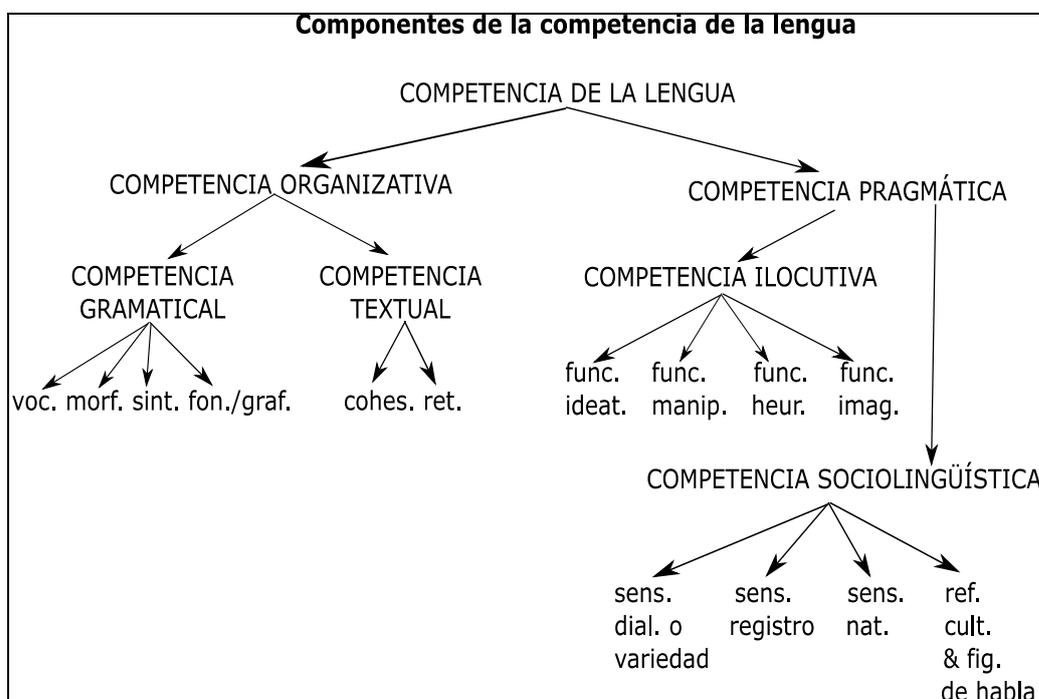


Figura 1. Componentes de la competencia de la lengua (Bachman, 1990)

Quizás el mérito de este modelo reside en evidenciar la interrelación entre los factores cognitivos (del contenido adquirido) y estratégicos (capacidad para usarlo). En el estudio de la presente tesis, son especialmente importantes los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos pues son los que mantienen una relación específica con los aspectos propios de la competencia del discurso oral del profesor de una LE en el aula.

La competencia sociolingüística parece aún estar más relacionada al conocimiento, aunque es el que se activa inconscientemente (o sensibilidad), de aspectos que los hablantes suelen compartir cuando interactúan en una situación natural de comunicación (por ejemplo, en una interacción entre hablantes nativos de una comunidad sociocultural). Es decir, la competencia sociolingüística consiste en la capacidad de ser sensible a aspectos de la variación lingüística (funcional o *diafásica*, sociocultural o *diastrática*, geográfica o *diatópica* e histórica o *diacrónica*), y otras referencias culturales e idiomáticas.

La competencia pragmática, desde una perspectiva del análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón, 2007: 11), se centra en explicar los aspectos semánticos de los fenómenos lingüísticos relacionados con los factores contextuales.

En esta tesis, interesa principalmente centrarse en algunos aspectos de las funciones discursivas (competencia *ilocutiva*), como componente de la competencia pragmática, ya que son éstas las que caracterizan las funciones comunicativas que distinguen los usos del profesor de una LE en el aula frente a otros usos comunicativos no específicos.

La siguiente noción de discurso pone de relieve la relación de la competencia *ilocutiva* con la competencia pragmática:

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. (Calsamiglia y Tusón, 2007: 1)

Para comprender la noción de competencia *ilocutiva* como parte de la competencia pragmática, se hace necesario exponer primero la competencia pragmática.

Sobre competencia pragmática, el Diccionario de Términos Clave de ELE presenta de una forma precisa y objetiva la siguiente definición:

Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

Por otro lado, para comprender la noción de competencia *ilocutiva*, es necesario verificar los conceptos de *acto de habla*, a partir de los planteamientos de Austin (1962) y desarrollados por Searle (1969, según Calsamiglia y Tusón, 2007).

Para explicar la competencia ilocutiva como uno de los componentes de su modelo de “habilidad lingüístico-comunicativa, Bachman (1990:112-113) se basa en Searle (1969) y, a continuación se presenta una síntesis sobre qué significan los actos de habla:

- acto *locutivo* – es simplemente el acto de decir algo;
- acto proposicional – se refiere a algo o expresa un predicado acerca de algo;
- acto *ilocutivo* – es la función (afirmación, aviso, petición) realizada al decir algo.

No es tarea fácil explicar en una definición el concepto de competencia *ilocutiva* y, quizás por ello, en diversos estudios se ofrecen ejemplos para complementar la definición. Y los actos de habla tampoco se pueden comprender, si el ejemplo no se acompaña de la explicación del contexto.

Bachman (1990:114) ofrece la siguiente definición sobre competencia *ilocutiva*:

La competencia ilocutiva se usa tanto para expresar cierta fuerza ilocutiva como para interpretar la fuerza ilocutiva del lenguaje.

Sin embargo, para complementar la definición, Bachman explica que no se logra la comprensión adecuada cuando se emplean únicamente las competencias organizativas asociadas con el sistema lingüístico y explica el contexto para que se pueda inferir los significados proposicionales de cada uno de los actos de habla empleados.

Respecto a las cuatro funciones del lenguaje contempladas en la competencia *ilocutiva* de la figura 1, cada una representa un grupo de funciones dentro de una función más general. Los cuatro macro-grupos son los siguientes:

- Funciones ideativas, expresan proposiciones, sentimientos, o tiene la función de cambiar información sobre el conocimiento o los sentimientos.
- Funciones manipulativas tienen el propósito de influir en el mundo que rodea a los individuos. Entre estas funciones se destacan la instrumental, regulativa, interactiva.
- Funciones heurísticas se producen normalmente en actos como la enseñanza, aprendizaje, la solución de problemas y la memorización consciente.

Particularmente, en un contexto de enseñanza de lengua tiene el propósito de adquirir o aprender una lengua.

- Funciones imaginativas tienen propósitos humorísticos o estéticos. Ejemplos: los chistes, las fantasías, las metáforas y otros.

En la literatura especializada se afirma que a partir de finales del siglo XX hasta la actualidad, el modelo de competencia de lengua de Bachman (1990) es el que más ha influido en la base teórica de estudios sobre los componentes de la competencia lingüística comunicativa, en la elaboración de los exámenes y en dispositivos de evaluación que tratan de medir y analizar los componentes de la habilidad lingüística comunicativa en un enfoque de enseñanza y aprendizaje para el uso de la lengua.

En los fundamentos del MCER sobre las competencias del usuario o alumno (MCER, 2002: 99-127) se puede verificar de forma evidente los mismos conocimientos o habilidades que componen la habilidad comunicativa en Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996:63), es decir, el concepto de competencia comunicativa se relaciona con (o forma parte de) un conjunto integrado de saberes, habilidades y aptitudes que confluyen a la capacidad comunicativa.

El MCER, en el capítulo 5 dedicado a *las competencias del usuario o alumno*, describe la *competencia comunicativa* en relación con las demás competencias generales del individuo.

Todas las competencias humanas contribuyeron de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas. (MCER, 2002: 99)

En las competencias generales, el MCER se refiere a los diversos conocimientos y destrezas desarrollados por el individuo en el curso de su experiencia previa al aprendizaje de la lengua extranjera y que son utilizados para desarrollar la competencia comunicativa en la LE meta. No obstante, destaca la importancia de distinguir los elementos que el individuo adquiere para comunicarse en la nueva lengua de los conocimientos (conocimientos del mundo, socioculturales e interculturales) y habilidades (las destrezas para expresarse y para interactuar) que ya tenía, los cuales ayudan a adquirir los conocimientos y habilidades específicos de la lengua meta.

Por un lado, se describen los elementos que el individuo necesita adquirir para comunicarse en la LE meta, que son los conocimientos y habilidades lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos. Sobre cada uno de estos elementos se presentan unos descriptores de competencia en una escala de seis niveles de dominio.

Por otro lado, se especifica lo que el individuo suele adquirir independientemente del aprendizaje de la LE (puede ocurrir antes o durante, pero no depende del aprendizaje de la LE sino que contribuye para ello), que son los *conocimientos del mundo*, los *conocimientos socioculturales e interculturales*, las *destrezas y habilidades para interactuar (saber hacer)* y para expresarse (*saber ser*) (MCER, 2002:102-107).

Una vez revisada la bibliografía sobre la competencia comunicativa del individuo o el alumno, se entiende que los objetivos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tienen que mantener una relación con las necesidades de uso de la lengua en un determinado contexto.

Por lo tanto, después de identificar cuáles son las habilidades lingüístico-comunicativas que entran en juego en una situación general de aprendizaje, enseñanza y evaluación de una lengua extranjera, se hace necesario verificar las necesidades específicas de la formación en la lengua meta de un profesor de una lengua extranjera.

2.1.2 La operacionalización de la competencia lingüístico-comunicativa de la lengua hablada

Una vez expuestos los conceptos y fundamentos de la competencia lingüístico-comunicativa, en este apartado se presentan algunos aspectos específicos de la competencia lingüístico-comunicativa para operacionalizar la comunicación en lengua oral.

En los modelos analizados, Bachman (1990), Canale y Swain (1980, 1983) y en el MCER (2002), se ha podido ver que en la competencia lingüístico-comunicativa general hay algunos elementos que tienen un uso destacado en la **lengua oral** del profesor de LE en el aula, pudiendo identificarse a qué subcompetencia está vinculado. A continuación se exponen cada uno de estos elementos.

Siguiendo el modelo de Bachman (ver *Figura 1. Componentes de la competencia de la lengua (Bachman, 1990)*, en el apartado 2.1.1), en lo que se refiere a la competencia gramatical se destaca el uso específico que el profesor hace del conocimiento de los elementos fonológicos. El dominio de la pronunciación y la entonación tienen una importancia especial en varios aspectos del habla de un profesor de lengua extranjera no nativo. Por un lado, es necesario que su competencia fonológica sea suficiente para que mantenga la precisión y la adecuación lingüística para poder enseñar la lengua de forma correcta a sus alumnos. Por otro lado, cuando los alumnos notan que la pronunciación de su profesor tiene interferencias, asocian esta impresión a la competencia general del profesor, quien pasa a ser visto como un profesional poco competente. Y esta situación puede ser desfavorable a un profesor no solo ante sus alumnos, sino para conseguir un buen puesto de trabajo como profesor de lengua. A este dominio de la pronunciación se le pueden relacionar algunos recursos y estrategias de la competencia pragmática, como las pausas, ritmo, volumen del sonido y aspectos fisionómicos (lenguaje no verbal: los gestos). Estas estrategias y recursos del uso de la lengua están relacionadas a la competencia didáctica del profesor, pero lo ideal sería que estuvieran presentes a lo largo de su formación lingüística. De este modo cuando el profesor empezara a realizar su práctica de enseñanza, ya habría desarrollado esas estrategias.

De los elementos de la competencia del MCER, se destaca la fluidez. El dominio de los elementos fonológicos y de los recursos y estrategias fónicos lleva a que el profesor adquiera fluidez en la comunicación. Esta fluidez es fundamental para el habla del profesor, ya que permite que su discurso sea fácil de seguir cuando da explicaciones y gestiona todas las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Además de la competencia pragmática, se destacan la adecuación de la pronunciación, de la entonación, del lenguaje no verbal (recursos fónicos y fisionómicos) y de la fluidez en las funciones discursivas de la expresión e interacción de la lengua oral.

Cada uno de estos elementos de la lengua oral tiene características propias en cada lengua y, por ello, desempeñan un papel importante en la competencia lingüístico-comunicativa.

Hablar, ya sea en la lengua nativa, y especialmente, ya sea en una lengua extranjera, depende de la *capacidad para decir*, no lo que queremos, sino *lo que podemos*. La enseñanza de la lengua oral en la clase de LE se ocupa, básicamente, de ayudar a los alumnos a *apropiarse de la lengua meta y aplicar estrategias compensatorias cuando faltan recursos lingüísticos, y saber callar cuando las pautas culturales así lo imponen* (Vázquez, 2000:4).

En el contexto de la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera oral, el “apropiarse de la lengua” supone el desarrollo de habilidades para comprender y producir mensajes de manera correcta, adecuada y/o aceptable.

El que enseña y el que aprende una lengua extranjera oral en un contexto de enseñanza formal no puede olvidarse de las características que distinguen la lengua hablada de la lengua escrita y también de las diferencias entre la lengua hablada espontáneamente (como la conversación) y la lengua hablada planificada y preparada previamente.

Entre estas características distintivas entre la lengua hablada y la lengua escrita, merecen destacarse las siguientes:

- la lengua escrita es un sistema mucho más fijo y disciplinado que la lengua hablada;
- la lengua hablada permite palabras, construcciones, interrupciones, incorrecciones y desórdenes que no son posibles ni permisibles en la lengua escrita;
- la lengua hablada utiliza una serie de recursos fisionómicos (expresiones faciales, de posturas del cuerpo y de movimientos de la manos) que complementan lo que se expresa verbalmente.
- Las diferencias entre el habla espontánea y el discurso planificado residen, básicamente, en que la primera es inmediata y espontánea y la segunda es, muchas veces, elaborada con apoyo de esquemas o de la lengua escrita.

En principio, el género del discurso oral se caracteriza por la inmediatez, espontaneidad y fluidez que son naturales cuando se utiliza la lengua materna. Por otro lado, existen diversas situaciones de uso de la lengua (discurso político, una conferencia, una ponencia, el discurso del profesor,...) que requieren un uso del habla

con más precisión, corrección y adecuación, para las cuales desde hace siglos la retórica ha contribuido a la consecución de tales situaciones requeridas.

Para la enseñanza y evaluación de la lengua oral, es fundamental que se establezcan las finalidades de uso de la lengua (o las funciones del lenguaje) para que el desarrollo de los demás componentes de la competencia de la lengua se desarrolle según las necesidades de las funciones del lenguaje más usadas. Por ejemplo, el profesor de LE necesita desarrollar la competencia para realizar actos de habla con las diversas posibilidades de expresar (y también comprender) las funciones heurísticas del lenguaje.

2.2 La competencia lingüístico-comunicativa del profesor de LE

Este apartado trata de los aspectos de competencia lingüístico-comunicativa del discurso del profesor en el aula a partir de la necesidad de definir los componentes de la competencia como lengua extranjera.

El discurso generado por el profesor en el aula se caracteriza a partir de un contexto de comunicación peculiar y complejo, dado que en este contexto la lengua es, al mismo tiempo, el medio de comunicación y el objeto de enseñanza y aprendizaje.

Los componentes de la competencia lingüístico-comunicativa y algunos componentes de la competencia didáctico-pedagógica están unidos inseparablemente en un campo de intersección inseparable y, debido a ello, la metodología para su enseñanza y evaluación lingüístico-comunicativa del profesor de LE debe ser específica para esa finalidad. Basado en esta perspectiva, la competencia lingüístico-comunicativa del profesor de LE incluye todo lo que se espera que los usuarios de lengua sean capaces de utilizar en contextos formales e informales, además de otras habilidades específicas relacionadas con la competencia del uso de la lengua. Martins (2005:40¹⁵), citando a Elder (1994) apunta dichas habilidades en una síntesis de cuatro aspectos, a seguir:

a) la habilidad para usar la lengua meta con doble función: como medio y como objeto de la enseñanza;

b) la habilidad para modificar la lengua meta en cuanto input con la finalidad de hacerlo comprensible para todos los alumnos;

¹⁵ Traducción del portugués al español por la investigadora.

c) la habilidad de producir un discurso bien estructurado (por ejemplo precisión gramatical, juntamente con una buena pronunciación) para los alumnos;

d) la habilidad de llamar la atención de los alumnos para las características formales de la lengua meta (por ejemplo hablar sobre la lengua meta en la lengua meta).

En la competencia lingüístico-comunicativa de la lengua meta de un profesor de LE, se destaca el dominio metalingüístico para la enseñanza de la lengua. Asimismo, se puede destacar la función de la competencia pragmática y sociolingüística para adecuar el discurso del profesor al contexto del aula.

En este contexto, el metalenguaje significa la habilidad del profesor de LE para emplear nomenclatura gramatical, definir términos y explicar reglas gramaticales.

La competencia pragmática y sociolingüística señala la habilidad del profesor de LE para adecuar su discurso a las normas de variación lingüística existentes en el contexto del aula. Por ejemplo, la corrección y adecuación lingüística para emplear las normas de cortesía en la interacción con los alumnos y la habilidad para utilizar los diversos actos de habla en cada sección de la clase. Es evidente que la competencia pragmática y sociolingüística, así como todos los *componentes de la competencia de la lengua*¹⁶, son necesarios para que el profesor de LE pueda reconocer y emplear los diversos textos (discursos aportados¹⁷) que utiliza en sus clases.

Elder (2001) afirma que, además de la competencia lingüística y de la metalingüística, el profesor también necesita de una competencia discursiva para manejar la terminología específica y el metalenguaje en el aula. Para esta autora, la competencia discursiva consiste en “la habilidad para la comunicación efectiva del contenido de la asignatura en el aula” (2001:152).

Para resumir lo expuesto anteriormente, no se pretende afirmar que los aspectos descritos como relevantes en la competencia lingüístico-comunicativa del profesor de una LE en el aula sean los principales, sino que forman un conjunto con las demás competencias lingüísticas y pedagógicas y de las competencias generales del individuo

¹⁶ Ver la *Figura 1. Componentes de la competencia de la lengua (Bachman, 1990)* en el apartado 2.1.1 de este capítulo.

¹⁷ En este estudio se utiliza este término según el concepto presentado en Llobera (1995-a) que se refiere al discurso grabado, escrito u organizado previamente al desarrollo de la clase.

(cognitivas y psicosociales). Por ello, antes de tratar de aspectos específicos de la competencia lingüístico-comunicativa del profesor de una LE se parte de la identificación de un nivel de suficiencia de uso de la lengua para fines generales.

El hecho de que en una sesión de clase de LE los alumnos tengan una competencia comunicativa limitada en la lengua que están aprendiendo, hace que exista una dificultad de comunicación entre los participantes de la sesión. Ello conlleva a que el profesor genere en el aula un discurso modificado, con unas características que lo difiere de un habla natural, ya sea en la exposición del discurso magistral o en la interacción del profesor con sus alumnos.

González (2001) señala que las modificaciones del discurso del profesor se deben a la relación desigual de competencias entre los participantes del contexto del aula de LE y también a las intenciones comunicativas de ambos interlocutores: el profesor interactúa con los alumnos con el fin de transmitir unos conocimientos y los alumnos participan en las interacciones propuestas por el profesor con el objetivo de asimilar aquellos conocimientos transmitidos.

Dado lo expuesto en este apartado, el profesor de una LE debería ser consciente sobre las características del discurso que produce en el aula y reflexionar sobre su impacto en su enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, la precisión y la adecuación de la lengua que el profesor de LE utiliza en el aula son aspectos que se deberían considerar a la hora de elaborar los programas de enseñanza y evaluación de las asignaturas relacionadas con la formación lingüística y pedagógica de profesores de LE. Estas cuestiones se tratan en el siguiente apartado.

2.2.1 Funciones discursivas del uso de la LE en el aula

En este apartado se exponen las funciones discursivas que el profesor de una LE lleva a cabo cuando desempeña su papel de profesor en el aula.

Aunque se han encontrado diversos estudios sobre el dominio de la lengua hablada por un profesor de una lengua extranjera no nativo (*proficiency in non native language teachers*) la mayoría se basa en investigaciones sobre los profesores de lengua

inglesa, ya sea en lengua inglesa o en portugués de Brasil¹⁸. Por otro lado, no se han localizado muchos estudios sobre este tema en lengua española, y los pocos que se han visto trataban del dominio de lengua del futuro maestro de LE.

En lo que respecta a la enseñanza de ELE, no se han encontrado estudios específicos sobre recursos y estrategias del discurso del profesor de ELE en el aula.

No obstante, se han identificado algunos estudios de interés sobre el discurso del profesor (Llobera, 1995-b, Martín Peris, 2001, Vázquez, 2001), y en especial del habla del profesor de ELE en el aula, como González (2001, 2010).

En la revisión bibliográfica para la presente investigación sobre el habla del profesor, el interés se ha decantado por analizar los estudios sobre los diferentes actos de habla que se utilizan en el aula y las estrategias discursivas empleadas para presentar una información. Asimismo, se han analizado estudios sobre la estructura de la clase de español como lengua extranjera para verificar los actos de habla empleados por el profesor en el aula.

Para identificar los usos de la lengua del profesor en el aula, primeramente se recoge en Vázquez (2001) una descripción sobre la estructura de la sección de clase.

Ortega (en Vázquez, 2001:15-29) presenta la estructura general de la sesión de clase (*lección magistral*) compuesta por cinco secciones. Describe la función comunicativa de cada sección, aunque destaca que las funciones discursivas utilizadas pueden variar según la finalidad comunicativa de cada parte de la clase.

1) Preámbulo: tiene la función de establecer el contacto entre sus participantes, en favorecer el ambiente de relaciones personales, etc. Suele constar de saludos, comentarios personales, o contenidos de intereses para la clase, pero que no son actividades de enseñanza propiamente.

2) Planteamiento del tópico general: para fijar el punto para la presentación y desarrollo de los contenidos que se van a trabajar en la sesión. Se suele hacer alguna recapitulación de contenidos de la sesión anterior y también es el momento en que se expone con qué contenidos y cómo se va a trabajar en esa sesión.

¹⁸ Véase Consolo e Siva, 2014 y la bibliografía de este artículo. Disponible en: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9513>

3) *Explicación: esta sección de la clase es la que consiste en el centro de la transmisión del objeto de enseñanza, en la presentación de uno o más tópicos. Se estructura utilizando las siguientes funciones (actos de habla) en torno al tópico: presentación, exposición de su contenido (desarrollo del tópico), ejemplificación y cierre.*

4) *Interacción previa al cierre de la lección: en el caso de clases en las que el profesor suele ocupar el turno de palabra durante casi toda la clase, después de su exposición el profesor puede abrir una sección para que los alumnos planteen sus preguntas, pidan aclaraciones, etc. sobre lo escuchado. “¿Tienen alguna pregunta que hacerme, alguna duda?”*

5) *Cierre de la lección: indica el final de la clase. El profesor suele utilizar actos de agradecimiento y despedida, o también algún tipo de instrucción en relación con la siguiente clase, con el contenido presentado, algún aspecto de la organización, etc. Igual que en el preámbulo de la clase, puede haber interacciones más naturales de relaciones sociales con el uso de actos de habla de situaciones comunicativas comunes en otros ámbitos de aproximación social. “Voy a mirar la hora, me parece que estamos agotando el tiempo;” “Nos vemos entonces ya el día siguiente. ...Pues gracias.”*

Entre las funciones discursivas utilizadas en las diversas secciones de la clase, la **presentación de la información** (con sus diversas modalidades y finalidades) consiste en el centro de la actuación didáctica del profesor, que es el transmisor/negociador de conocimientos, de argumentos y opiniones.

Habrá que observar que los discursos analizados en esta obra se refieren a sesiones de clases de asignaturas¹⁹ que tienen una naturaleza más cognitiva que práctica. La estructura de la sesión de clase de las materias “de carácter más cognitivo” se centra en la transmisión de la información (que puede ser a través de explicaciones, argumentaciones, debates, etc.).

Esta estructura general de la clase no coincide con la de la enseñanza de una lengua extranjera, donde la presentación de una información no suele ser el centro de la sesión de la clase, ya que enseñar-aprender una lengua extranjera tiene como meta el **uso de la lengua**. La teoría lingüística tiene un papel secundario o auxiliar para lograr que los alumnos sean capaces de utilizar comunicativamente la lengua meta.

¹⁹ Materias como Derecho, Lingüística, Historia, Arqueología, Psicología, Sociología, etc. Ver el listado de materias completo en Vázquez, 2001: 7-8.

Es evidente que el discurso generado por el profesor en el aula depende de la naturaleza de la materia que enseña y de la metodología de enseñanza que adopta.

“Las técnicas, prácticas y comportamientos que operan momento a momento en la enseñanza de una lengua... el nivel de procedimiento tiene que ver con cómo las tareas y actividades se integran en las clases y se usan como base para la enseñanza y el aprendizaje” (Richards & Rogers, 2001:31)

El objeto de enseñanza de una lengua extranjera meta tiene la *práctica de la lengua* como uno de los principales componentes. Por lo tanto, gran parte del discurso del profesor de una lengua extranjera consiste en **presentar y dar instrucciones** sobre actividades de exposición y práctica de la lengua meta.

La exposición y explicación de la gramática y de componentes lexicales también forman parte de los contenidos trabajados por el profesor de lengua extranjera, aunque de manera instrumental para que la comprensión de aspectos estructurales de la lengua puedan ayudar al alumno a adquirir la lengua meta.

En esa misma línea de estudio del discurso académico oral, González (2001, 2008) presenta una investigación sobre las modificaciones del discurso generado por el profesor de ELE en el aula. Para ello analiza el habla del profesor de ELE en el aula como un hilo conductor que informa sobre la estructura de la sesión de clase e identifica las siguientes secuencias como las que aparecen con mayor frecuencia:

1. *Discurso social*
2. *Presentación de contenidos*
 - 2.1. *Presentación de contenidos gramaticales*
 - 2.2. *Presentación de elementos léxicos*
3. *Instrucciones*
4. *Modelaje*
5. *Práctica controlada*
6. *Práctica semicontrolada*
7. *Corrección.*

Al comparar las secciones que se presentan en Vázquez (op.cit.) con las secuencias que presenta González (2008), se puede observar que tienen en común algunos de los procedimientos.

1. Preámbulo	1. <i>Discurso social</i>
2. Planteamiento del tópico general	2. <i>Presentación de contenidos</i>

	2.1. <i>Presentación de contenidos gramaticales</i> 2.2. <i>Presentación de elementos léxicos</i>
3. Explicación	3. <i>Instrucciones</i>
4. Interacción previa al cierre de la lección	4. <i>Modelaje</i>
5. Cierre de la lección	5. <i>Práctica controlada</i>
	6. <i>Práctica semicontrolada</i>
	7. <i>Corrección</i>

Tabla 1. Comparación secuencias Vázquez - González.

La primera sección de la clase magistral que presenta Ortega (*op. cit.*) tiene una definición que incluye lo que se puede entender por *discurso social* relativo a la primera secuencia de una clase de ELE en términos de González (*op. cit.*):

Preámbulo – Se trata de la sección que abre la clase magistral. Su finalidad más usual es la de establecer el contacto entre sus participantes, en favorecer determinado ambiente de relaciones personales, etc., y por ello suele estar formada por saludos, algún comentario personal o algo por el estilo. También se puede servir de espacio introductorio para dar algún aviso, advertencia, etc. generalmente relacionada con la materia o la clase. (Ortega en Vázquez, 2001:17)

Por lo tanto, podemos decir que el *preámbulo* mantiene equivalencia con la primera secuencia de los discursos generados en el aula por el profesor de ELE.

Trasladando esta descripción a una sesión de clase de una lengua segunda, en el preámbulo suele ocurrir la interacción del profesor con los alumnos de manera informal para construir un vínculo afectivo y de empatía entre profesor-alumnos²⁰. Estas situaciones, en la que los alumnos están relajados, son aquellas que muchas veces tienen la finalidad de romper el hielo del inicio de la sesión y pueden tener una gran funcionalidad en la adquisición de la lengua meta ya que el profesor suele utilizar las mismas funciones comunicativas, como preguntar qué tal ha sido el fin de semana, qué actividades han realizado, etc.

²⁰ Las demostraciones de afectividad y la empatía del profesor hacia sus alumnos suelen ser utilizadas para fomentar un clima de bien estar y motivación entre los alumnos con la finalidad de contribuir para la activación de su aprendizaje. Según Jane Arnold (2000:20) “la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. (...) estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas.”

La segunda secuencia de la clase de ELE (*Presentación de contenidos*) parece bastante similar a la definición de la segunda sección de la clase magistral, el *planteamiento del tópico general*, que presenta la siguiente definición:

Esta sección cobra mucha importancia en el conjunto de la lección, pues sirve, de una parte, para establecer los elementos de información previos en los que se integrará el tópico de la lección, y, de otra, para fijar, dentro de este contexto de información, el punto de partida para la presentación y desarrollo de dicho tópico. Es usual, pues, la aparición de algún tipo de recapitulación, la cual suele contener un resumen de lo que, ya presentado en clases anteriores, concierne a lo que se va a tratar en la presente, así como alguna indicación o anuncio acerca del tópico general y del abarque del mismo. No es infrecuente, asimismo, que junto a esto último aparezca alguna suerte de planificación de discurso (esto es, que se explicita cómo se va a proceder, discursivamente, a continuación). (Ortega en Vázquez, 2001:17)

La diferencia básica entre la segunda secuencia de la clase de ELE presentada por González (2010) y el *Planteamiento del tópico general* consiste en la naturaleza de los contenidos, pues en las materias de carácter más cognitivo se presentan informaciones para conocimiento de los alumnos y en las clases de ELE se presentan estructuras lingüísticas para ayudar a mejorar la práctica de las mismas.

Las secciones o secuencias que siguen después de esta segunda parte de la sesión de clase (tanto en un modelo como en otro) complementan los procedimientos de la enseñanza de acuerdo con la naturaleza de sus contenidos. Así, las clases de naturaleza cognitiva utilizarán diversas estrategias para transmitir una información (explicación, comparación, argumentación, debate, reflexión, etc.).

En lo que se refiere a las clases de enseñanza de ELE, éstas presentan una parte de explicaciones sobre la lengua y otra de práctica de las destrezas lingüísticas. Otra particularidad de la clase de ELE es adquirir habilidades para capacitar al alumno para el uso de la lengua. De ahí, la razón de la existencia de las secuencias de: *modelaje, práctica controlada, práctica semicontrolada y corrección*, para las cuales la tipología discursiva básica es la instrucción para que los alumnos sepan cómo realizar las actividades.

Por lo expuesto, aunque la clase de ELE tiene sus peculiaridades frente a una clase de naturaleza más cognitiva, los recursos y estrategias discursivas presentados en

Vázquez (*op. cit.*) son válidos para especificar las necesidades de la competencia pragmática del habla del profesor de ELE.

2.2.2. Estrategias discursivas del uso de la LE en el aula

En este apartado se exponen las estrategias discursivas que el profesor de una lengua extranjera (LE) lleva a cabo cuando desempeña su papel de profesor en el aula.

Por la propia naturaleza de la enseñanza de una lengua extranjera, la sesión de clase se estructura de manera distinta. La *presentación de contenidos* puede compararse al planteamiento del tópico general pues ambos consisten, de algún modo, en la *transmisión de información* y para ello el profesor recurre a la explicación con diversas estrategias discursivas.

Por un lado, hay una especie de contenido informativo en el que se explican las estructuras lingüísticas (sintácticas y semánticas), es decir, la gramática. También hay una parte de los contenidos informativos que está relacionada con los aspectos culturales de la lengua meta que se explican en contraste o comparación a los aspectos culturales de la lengua materna del alumno. Por otro lado, hay una parte de la clase que consiste en la realización de tareas, en la cual el discurso del profesor se caracteriza por dar instrucciones. En parte de la clase de lengua extranjera que no es la explicativa, los alumnos están todo el tiempo esperando las instrucciones del profesor, para indicarles qué actividad deben hacer, cómo, cuándo y con quién van a hacerla. Incluso, la presentación de contenidos puede consistir en muestras de textos orales y escritos sobre la cual el profesor también dará instrucciones a los alumnos de las actividades que deberán realizar.

Los discursos generados por el profesor de una lengua extranjera, como es el caso del profesor de ELE, suelen utilizar funciones comunicativas como presentar una información, dar instrucciones e interactuar con los alumnos en el aula de manera general. Para lograr estas funciones comunicativas, el profesor suele utilizar recursos o estrategias discursivas que consisten en estructuras verbales y/o de recursos fónicos. No es raro que algunas estructuras tengan más de una función o que para alcanzar una finalidad discursiva se utilice más de un recurso lingüístico (verbal) y/o un recurso fónico.

Vázquez (2001) presenta dos tipos de recursos discursivos que moldean los diversos tipos de información que el profesor trata de transmitir en el aula: las estrategias discursivas y los recursos fónicos.

Las estrategias discursivas constituyen determinadas estructuras lingüísticas con sus respectivas funciones comunicativas. En las clases de materias “de carácter más cognitivo” (las que se presentan en la obra de Vázquez, 2001) las estrategias discursivas características del discurso generado en el aula son las siguientes: las preguntas, las repeticiones, la ejemplificación, el contraste, la argumentación, la aclaración y el resumen.

Todas estas estrategias pueden estar presentes tanto en el discurso de clases en general como en clases de ELE. No obstante, hay algunas, como el resumen y el contraste, que son estrategias discursivas propias de un discurso magistral basado en la exposición.

Por la propia naturaleza de la enseñanza de una lengua extranjera, el profesor suele utilizar las instrucciones (para la realización de tareas) y las explicaciones sobre la lengua (metalenguaje). Asimismo, la información está presente cuando se explican los aspectos culturales pero no de forma expositiva sino a través de comprensión de textos orales y escritos.

Los recursos fónicos consisten en la variación del volumen de la voz, de la velocidad del habla, de las pausas y de la entonación con la finalidad de destacar la información relevante. Poch Olivé (en Vázquez, 2001:254) destaca cuatro tipos de información relevante y los respectivos recursos fónicos para cada una de ellas. A continuación se describen los diferentes tipos de información:

1. *Información nueva*, destacada por la disminución de la velocidad a la que se habla, se pronuncian los sonidos muy cuidadosamente (articulación más cuidada) y se realizan pausas breves entre las palabras.
2. *Información sobre el propio discurso*, para la cual se enumera lo que va a decir marcada por pausas y se utiliza la entonación suspensiva para indicar que se transmitirá más información.

3. *Recapitulaciones*, se destaca por el uso de la velocidad del habla relativamente rápida, puesto que la información ya es conocida; por la enumeración marcada por pausas, y; por la entonación suspensiva.
4. *Opiniones o información evaluada*, en la cual se utiliza la velocidad relativamente rápida y el volumen de la voz sometido a altibajos para llamar la atención.

Cabe destacar la importancia de adecuar los programas de enseñanza y evaluación de la lengua española del profesor de ELE para asegurar que su competencia lingüístico-comunicativa le permita llevar a cabo las funciones descritas y tipificadas en este apartado. Además de contemplar las funciones específicas de la lengua para su uso por el profesor de ELE en el aula, es fundamental que los criterios de evaluación del dominio de la lengua atiendan los aspectos cualitativos acordes con dichas funciones.

2.3 La evaluación entendida como palanca para la mejora del aprendizaje

En el campo de la evaluación de la enseñanza existe una gran variedad de tipos de evaluación, caracterizadas por las motivaciones y características del contexto de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, una de las funciones primordiales de las evaluaciones en los programas de enseñanza es verificar que sus objetivos se cumplan.

Aunque existe una diversidad de maneras e instrumentos para realizar una evaluación, el gran objetivo del profesor, es decir, la función del profesor, es contribuir a que los objetivos de la enseñanza sean alcanzados y que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender.

A partir de la concepción de que el aprendizaje de los alumnos no depende tanto de lo que el profesor dice que ellos deben aprender sino del **que** y del **cómo** realmente el profesor evalúa, se percibe que la evaluación puede ser un instrumento de enorme importancia en la enseñanza.

Para que este potencial de la evaluación se convierta en palanca para el aprendizaje es fundamental que las evaluaciones midan lo que es realmente útil para el que aprende y que ello se realice con instrumentos y procedimientos que permitan que el alumno demuestre lo que él realmente debe saber (que tengan validez de contenido). Otro aspecto esencial en la evaluación que favorezca el aprendizaje es que los

profesores compartan los criterios de evaluación con los alumnos y que éstos comprendan muy bien el instrumento y los procedimientos de evaluación.

Para favorecer que los estudiantes avancen hay que afrontar un doble reto: seleccionar los contenidos que les resulten más significativos y aplicar una evaluación que sea útil al profesor en su actuación docente, gratificante para el alumno en su aprendizaje y orientadora para ambos en sus actuaciones. (Sanmartí, 2007:22)

Por otro lado, si la evaluación se lleva a cabo en distintas etapas de un programa de enseñanza, y se evalúa por parte de distintos profesores formadores, es necesario que se establezca un criterio de referencia que, evidentemente sea válido para el uso de la lengua específico para el profesor en el aula de LE.

Este apartado trata del tercer eje de acción de esta tesis, que consiste en la evaluación como palanca para que el profesor en prácticas sea autosuficiente para mejorar su competencia lingüístico-comunicativa y para que sirva de referencia en varias etapas del programa de formación de los referidos profesores en prácticas, es decir, del curso de *licenciatura* en Letras-Español.

De entre la bibliografía específica sobre evaluación consultada por la investigadora desde las fases iniciales de este trabajo, los textos que la investigadora consideró más adecuados e importantes para el interés de la tesis fueron los que trataban sobre la evaluación *para el aprendizaje*, la evaluación *formativa o reguladora* y la evaluación *diagnóstica*, la *autoevaluación*, la evaluación de *dominio* y la evaluación con *referencia a un criterio*.

A continuación se presenta una breve síntesis de las referencias consultadas con el objeto de ilustrar la relevancia de los distintos términos y conceptos en la evaluación de la competencia lingüística del profesor en formación que se trata en el siguiente apartado, 2.3.1, de este capítulo. En el apartado 2.3.2 se describe con más detalle la relevancia de los descriptores del MCER.

2.3.1 La evaluación del profesor en prácticas: Términos y conceptos

En este estudio se parte de la definición de evaluación como “todo procedimiento de recogida sistemática de información sobre un conjunto de datos en relación con unos valores de referencia” (a partir de dos citas: Bachman, 1990 y

Pedró, 2005, ambas en Figueras y Puig, 2013:15). Cuando en la literatura se hace referencia a “todo procedimiento de recogida” debe entenderse que la evaluación puede ser formal por medio de exámenes con una nota o bien por medio de actividades evaluativas de otra índole, sin dar nota, con el foco en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto de la presente investigación, se elige la evaluación como palanca para la promoción de un aprendizaje que no ha sido logrado en una etapa previa a la que se realiza la evaluación. Se propone la evaluación diagnóstica con referencia a un criterio para que, a partir de los resultados obtenidos, los profesores en prácticas puedan regular sus dificultades y lograr la mejora de su actuación en las *Prácticas de Enseñanza*.

Por lo expuesto, se hace necesario definir términos y conceptos relacionados al referido contexto de investigación.

La evaluación formativa o reguladora

La evaluación formativa consiste en la recogida sistemática de los resultados de actividades evaluativas para verificar los logros y las dificultades de cada alumno para que el profesor rectifique sus procedimientos en función de las necesidades de los alumnos.

Sanmartí (2007:31-32) señala que desde que el concepto de evaluación formativa fue propuesto por M.Scriven, en 1967, ha sido practicada de varias maneras, según el marco teórico de referencia.

Allal (1979) y Sanmartí (op.cit.) relacionan este tipo de evaluación con la finalidad reguladora del proceso de aprendizaje, con dos modos muy distintos de realización:

- para la regulación sobre la realización y revisión continua de exámenes y pruebas. Si el alumno no aprueba, se le propone la realización de más ejercicios de recuperación, generalmente muy similares a los anteriores.

- para la regulación de la comprensión del funcionamiento cognitivo²¹ del estudiante frente a las tareas que se le proponen.

Sanmartí (op.cit:32) destaca la importancia de que el profesor reconozca y comprenda los errores de sus alumnos y que al realizar la evaluación de una tarea el profesor debe devolverla con comentarios sobre las razones de los errores cometidos, pero también enfatizando sus puntos fuertes.

En esta última concepción de la evaluación formativa, de base cognitivista, se trata de que las actividades de regulación se centren más en el proceso de aprendizaje del alumno que en los resultados, ya que la finalidad es ayudar a los alumnos a que superen sus dificultades.

La evaluación para el aprendizaje

La evaluación para el aprendizaje en el marco de la enseñanza formal consiste en una serie de procedimientos en los cuales se recogen y utilizan los resultados de la evaluación, para retroalimentar, regular y/o guiar de manera eficaz el aprendizaje de los alumnos.

Este concepto de evaluación es muy parecido al de evaluación formativa, que es más tradicional en el campo de la enseñanza. La semejanza consiste en que ambos tipos de evaluación tienen la misma finalidad, es decir, mejorar los aprendizajes. La diferencia reside en que el concepto de enseñanza para el aprendizaje trasciende el concepto de evaluación formativa, ya que esta última se centra en estrategias empleadas por el profesor como responsable por el aprendizaje y, en la evaluación para el aprendizaje, la responsabilidad es compartida entre el profesor y el alumno, el cual toma consciencia de sus logros y dificultades y participa en la toma de decisiones para regular su aprendizaje.

En la evaluación para el aprendizaje, Figueras y Puig (2013) señalan la importancia de la concienciación del alumno sobre las metas de aprendizaje. En este sentido, el profesor no solo ofrece una retroalimentación a sus alumnos sobre los

²¹ Entiéndase el término “cognitivo” en lo que se refiere al aprendizaje relacionado con ‘los procesamientos de la información y en la conexión lógica entre los diferentes datos almacenados en la memoria; relevancia del significado; importancia de la experiencia como fuerza motriz de nuevos conocimientos’. Ver más detalles en “cognitivism” en el Diccionario de Términos Clave de ELE, en línea.

resultados de sus evaluaciones sino que les ofrece herramientas para que ellos puedan comprender su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque el profesor cuente con información válida y fiable sobre el trabajo y los logros (y dificultades) de los alumnos, esta información no servirá para aprender si el alumno:

- *no tiene noción clara del objetivo de aprendizaje y del nivel de consecución del mismo que se espera de él;*
- *no puede comparar su actuación con la que se espera que produzca y*
- *no se compromete a acortar distancias entre su actuación presente y la deseada. (op.cit, 42)*

Asimismo, estas autoras señalan la necesidad de ofrecer criterios claros y bien ejemplificados para que se produzca el impacto positivo anunciado.

El aspecto de mayor relevancia en esta propuesta de evaluación reside en el hecho de que el profesor no solo comparta con los alumnos los criterios de evaluación sino que les forme y oriente en el proceso de autoevaluarse y regular su aprendizaje. Esta concepción se trata de manera expresa por parte de Wiliam y Black (1996) y coincide con los principios de autonomía del alumno (*learner autonomy*) de David Little (1991); y también con las características de evaluación orientada hacia el aprendizaje (*Learning-oriented assessment - LOA*) de Turner y Purpura. Recientemente, Little y Erickson (2015) han relacionado claramente estas tres formas de categorizar una evaluación que contribuya a la mejora de los aprendizajes.

La evaluación diagnóstica

El concepto de evaluación diagnóstica suele caracterizarse por la función de verificar las condiciones de los alumnos al inicio de un curso o etapa de la enseñanza para adecuar el programa de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Figueras y Puig (2013:38) destacan un aspecto que particulariza la evaluación diagnóstica frente a la evaluación inicial:

Aunque puede confundirse con la evaluación inicial, el grado de detalle y vinculación con los objetivos y contenidos del currículo la hace más próxima al proceso de docencia-aprendizaje, y sus resultados inciden en cada uno de los alumnos que la han realizado.

Esta concepción de evaluación, que se considera parte de la evaluación formativa por centrarse en las necesidades de aprendizaje de los alumnos (profesores en formación en el caso de este estudio), se aproxima en gran medida a los intereses de esta investigación. Además de la finalidad reguladora para las necesidades de aprendizaje, otro aspecto que se identifica con la finalidad de la evaluación que se estudia en esta tesis es el hecho de que el objeto de la evaluación (*el dominio o la maestría de la lengua española con referencia a un criterio*²²) trata de competencias previas y necesarias para la etapa del curso que se inicia (las *Prácticas de Enseñanza*).

La autoevaluación

Otro tipo de evaluación que suele estar relacionado con la evaluación para el aprendizaje, especialmente la enseñanza centrada en el alumno, es la autoevaluación. Se trata del proceso donde el alumno valoriza su propia actuación y le permite reconocer sus posibilidades, limitaciones y cambios necesarios para mejorar su aprendizaje.

Sanmartí, relaciona la autoevaluación con la capacidad para aprender a través de la autorregulación del aprendizaje, dado que la autoevaluación es un proceso que se desarrolla a través de la práctica de la autorregulación.

Los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades y pedir y encontrar las ayudas significativas para superarlas. (Sanmartí, 2007:54)

Fernández López (1998:2) cita algunas de las finalidades de la autoevaluación respecto a las habilidades del aprender a aprender, que son las siguientes:

- *Potenciar la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje.*
- *Desarrollar la autonomía y conseguir así mayor rentabilidad en el aprendizaje.*

No obstante, esta autora advierte que para que la autoevaluación funcione es fundamental que los profesores y alumnos reciban formación sobre cómo hacerlo y sobre los criterios de la evaluación. Además, sugiere que se utilice la autoevaluación “para completar y contrastar los resultados de otros tipos de pruebas, o la evaluación del

²² En términos de los tipos de evaluación.

profesor- coevaluación- y se puede practicar en el proceso y al final de un periodo o de un curso” (op. cit., 8).

La evaluación de dominio

En lo que se refiere a la evaluación de dominio, el MCER (2002: 178) la define como: *la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido.*

Asimismo, el MCER destaca la necesidad de aproximar el dominio lingüístico (centrado en la capacidad para desenvolverse en el mundo real) al aprovechamiento de un programa de enseñanza de LE. Este tipo de evaluación, generalmente, se utiliza para medir las competencias en el ámbito profesional.

La evaluación con referencia a un criterio

En un programa de enseñanza para la actuación profesional, existen unas competencias claves que hace que muchas asignaturas se desarrollen para alcanzarlas. Para contribuir con el desarrollo de las competencias a lo largo de varias etapas, es necesario que en todas las etapas de la formación los alumnos no pierdan de vista los criterios de evaluación sobre las competencias (y su actuación) meta. Para ello, se hace necesario pensar en evaluaciones con referencia a un criterio.

La *referencia a un criterio* es la característica de una evaluación que no lleva en cuenta los factores internos de la enseñanza, como el aprovechamiento de un alumno o del conjunto, sino que se basa simplemente en identificar el alcance del alumno o candidato respecto a un nivel de referencia. Un ejemplo de niveles de referencia de dominio son los descriptores ilustrativos de competencia.

2.3.2 La relevancia de los descriptores en la evaluación para el aprendizaje

Un mismo instrumento de evaluación puede ser utilizado con diversas finalidades. No obstante, según la finalidad de la evaluación, se requieren instrumentos con determinadas especificidades.

La presente tesis tiene especial interés por los descriptores de competencias del uso de la lengua debido a los objetivos de la investigación (ver el capítulo 3). En este sentido, las escalas de los descriptores del MCER revelan una gran utilidad como base

para elaborar un instrumento de evaluación con función formativa, siempre que el estudiante sea orientado por el profesor sobre cómo utilizar esta herramienta para realizar su autoevaluación y que el profesor utilice las escalas como una guía de lo que él debe intentar hacer para que sus alumnos adquieran los objetivos de aprendizaje.

Creado a partir de una política lingüística para una Europa multilingüe y multicultural, para la mejora de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas en todos sus Estados miembros, el MCER es un estándar que puede servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Establece una serie de niveles para todas las lenguas a partir de los cuales se favorece la comparación u homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas.

Una de las funciones que permiten las escalas del MCER es utilizar sus contenidos para desarrollar una metodología de evaluación centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que, en gran medida, corresponden a la evaluación formadora. Ello se hace posible por el hecho de que las escalas tienen una estructura analítica que permite evaluar cada una de las habilidades comunicativas que se emplean al usar la lengua meta en diferentes etapas de la evolución del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Aunque sean utilizadas en evaluaciones sumativas, de diagnóstico o de dominio, la naturaleza analítica de las escalas del MCER permite describir e interpretar, en niveles, cada uno de los diferentes elementos que componen las habilidades de dominio de una lengua.

Puesto que los contenidos de enseñanza de la lengua son muy amplios y se aplican a diferentes contextos, el MCER puede utilizarse y adaptarse a diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, incluso con fines específicos, como es el caso de la formación de profesores extranjeros de una lengua.

La formación de profesores de lenguas supone el dominio de la lengua que el profesor va a enseñar. Sin embargo, este dominio resulta algo difícil para los profesores cuando se trata de una lengua que para ellos también es una lengua extranjera. Por ello, aunque el proceso de adquisición ocurra durante la formación académica y, en especial en el aula, se considera la necesidad de ofrecer instrumentos de aprendizaje a los

profesores en formación para que puedan desarrollar o complementar esta adquisición fuera del ámbito académico.

La contribución del MCER para el aprendizaje de la LE del futuro profesor de esta misma LE consiste en por lo menos dos vertientes principales: para apoyar la continuación de su aprendizaje fuera del ámbito académico, y; para reforzar los conocimientos y reflexiones sobre cuestiones del aprendizaje, enseñanza y evaluación desde la perspectiva de una profesor de LE.

Por sus contenidos y orientaciones didácticas, el MCER también puede contribuir en el currículo para la formación de profesores, tanto en las competencias didácticas como en las competencias para el uso de la lengua, cuando se trata de la formación de profesores extranjeros de una lengua.

El MCER presenta una actitud clara de fomento a la reflexión a lo largo de todo el documento, siempre lanzando preguntas sobre el uso de la lengua, sobre su enseñanza y sobre su aprendizaje. Y es esta actitud de reflexión que se considera adecuada ante cualquier proceso de evaluación y valoración y, en especial, en un programa de formación de profesores de una LE, como es el caso de los cursos de *Letras Espanhol* en Brasil.

Con la finalidad de apoyar o complementar el aprendizaje autónomo del usuario o alumno que aprende una lengua segunda/extranjera, el MCER da origen al Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y también en versión electrónica, el ePEL. Además de que puede servir de herramienta de apoyo a la evaluación del aprendizaje, el PEL puede ser de gran utilidad para los futuros profesores de una LE, especialmente por fomentar la reflexión y autonomía del aprendizaje, características indispensables a un profesor.

El hecho de que el MCER ofrezca unos descriptores para los diversos aspectos de las competencias para el uso de la lengua, constituye otra razón que atiende a uno de los objetivos de la presente investigación: la elaboración de un instrumento de apoyo a la evaluación para ser usado durante la formación de profesores de ELE en Brasil.

Aunque existen otros criterios de evaluación de dominio con sus respectivas cualidades, para la presente investigación se han elegido las escalas de descriptores de competencias del MCER por el hecho de que éstas facilitan, a los profesores y a los

propios usuarios o alumnos, el acompañamiento de la evolución de las competencias lingüísticas, lo que favorece no solo a la adquisición de la lengua sino al desarrollo de las competencias pedagógicas de enseñanza de una lengua segunda/extranjera.

El MCER presenta dos tipos de descriptores:

- (1) los que especifican *el uso de la lengua y el usuario o alumno* (MCER, 2002: 47-98), que se refieren a las actividades comunicativas en las diversas situaciones y finalidades de uso de la lengua, y;
- (2) los que especifican *las competencias del usuario o alumno* (MCER, 2002: 99-127), que se refieren a los diversos aspectos del dominio de la lengua.

Como se explicita en el capítulo nueve del MCER, los descriptores que especifican los diferentes usos de la lengua son muy útiles para el diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje y de tareas de evaluación, una vez que estos descriptores están basados en tareas de usos de la lengua en las diversas situaciones comunicativas de la vida real.

Dadas las características específicas requeridas sobre la competencia lingüístico-comunicativa del profesor de una LE (véase el apartado 2.2 de este capítulo), se hace necesario identificar cuáles son los requisitos de competencia para el uso específico del uso de la lengua del profesor en el aula.

Cabe destacar la relevancia de los descriptores de las competencias para el uso de la lengua para especificar los aspectos de la competencia lingüístico-comunicativa de individuos que utilizan la lengua como parte de sus actuaciones profesionales. Por ejemplo, el uso de la lengua por el profesor de una LE en el aula requiere unos criterios de valoración de su actuación lingüístico-comunicativa acordes con las funciones y finalidades del referido uso de la lengua. Cabe a los diseñadores de los instrumentos de evaluación seleccionar y adaptar los descriptores de competencia a los objetivos de la evaluación que pretenden realizar.

Entre los instrumentos de evaluación que se pueden elaborar basados en las competencias especificadas en los descriptores de competencia, se destaca la parrilla de evaluación para realizar una evaluación con *referencia a un criterio*.

Una de las principales utilidades de una evaluación de *referencia a un criterio*, realizada con una parrilla con ítems basados en los descriptores que especifican el criterio de referencia, es que mientras más el evaluador (profesores y alumnos) utilice la parrilla más se familiariza con los elementos cuidadosamente seleccionados para atender a las necesidades para las cuales ha sido elaborada (el criterio de referencia).

Además, facilita que diferentes profesores realicen una evaluación basada en los mismos criterios de referencia (los requisitos mínimos) para unos objetivos comunes. Por ejemplo, la enseñanza de la lengua en un programa de formación de profesores tiene diversas asignaturas de lengua todas con la misma meta, es decir, todos los alumnos deben alcanzar las competencias mínimas necesarias para que tengan la certificación del referido programa. Por lo tanto se hace necesario que esta meta común constituya un nivel de referencia.

Así como todo instrumento de evaluación, la parrilla puede servir para distintas finalidades. En el contexto de este estudio, la finalidad y función de esta *evaluación de referencia a un criterio* depende del momento en que se realice.

Si se tratara de una etapa de la licenciatura en que los profesores en prácticas terminan la última asignatura de lengua española que es prerrequisito para realizar las *Prácticas de Enseñanza*, se podría realizar una evaluación de dominio. En este caso, la parrilla apoyaría una prueba que certificaría la aptitud, en la lengua española oral, para inscribirse en la asignatura Práctica de Enseñanza 1. Una prueba con el apoyo de este instrumento sería útil, por un lado, para certificar la aptitud y garantizar que los profesores en formación que acceden a las *Prácticas de Enseñanza* tienen los requisitos mínimos de competencia de la lengua meta. Por otro lado, el acceso a las *Prácticas de Enseñanza* no será simplemente impedido sino que con el dispositivo de evaluación en el que el profesor en formación tiene acceso a los criterios de evaluación y su actuación es grabada en vídeo/audio (y él ya debe estar acostumbrado a autoevaluarse) le permite comprender cuáles son los aspectos que necesita mejorar y seguir trabajando para alcanzar las metas requeridas.

Si la evaluación se realiza en un momento inicial de las *Prácticas de Enseñanza*, aunque el profesor en formación ya haya alcanzado los requisitos mínimos, siempre podrá observarse y reflexionar sobre los aspectos que puede mejorar aún más.

Si la evaluación se realiza durante el proceso de las *Prácticas de Enseñanza*, el profesor en formación y también el profesor formador podrán verificar y reflexionar en qué aspecto (si ocurre) la competencia lingüístico-comunicativa influye en la actuación didáctica.

Si la evaluación se realiza al final de las *Prácticas de Enseñanza*, puede tener la función de evaluación de dominio con referencia al criterio de los requisitos mínimos.

Son muchos los momentos y las maneras en que se puede realizar una evaluación como apoyo a la enseñanza y en beneficio del aprendizaje. Cabe a los profesores y responsables por el desarrollo de los programas de enseñanza que adecuen los diversos recursos de enseñanza y evaluación para que se logren unos aprendizajes útiles y adecuados.

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Desde el principio de la investigación, el objetivo general ha consistido en elaborar un dispositivo de evaluación del uso de la lengua oral para el profesor en formación que le ayude a tener conciencia de las habilidades lingüístico-comunicativas necesarias y de los problemas de corrección y adecuación que necesita superar para alcanzar la suficiencia en el referido uso de la lengua. Dicho objetivo es el eje conductor de la investigación y por ello se mantuvo sin cambios durante toda la investigación.

A partir de este objetivo, se desprenden tres objetivos que giran en torno a diferentes ejes o temas. El tema del primer objetivo reside en identificar los *requisitos mínimos*, en forma de descriptores, para evaluar la suficiencia de la competencia del uso de la lengua hablada, para que el profesor de ELE pueda realizar las *Prácticas de Enseñanza* en la fase final de su formación en un curso de *licenciatura* de Letras-Español. El segundo objetivo gira en torno a elaborar y validar un instrumento de evaluación que refleje aquella suficiencia de la competencia de la lengua. Y el tercer objetivo específico, se enmarca en la realización de la experimentación de este instrumento de evaluación.

El presente capítulo se compone de dos apartados. En el primer apartado, 3.1, se explica como al principio de la investigación los objetivos estaban enfocados de una manera y por qué después de realizar los procedimientos del primer objetivo, se decidió hacer un ajuste en los siguientes objetivos. En el segundo apartado, 3.2, se expone la versión final de los objetivos y de las preguntas que orientaron los procedimientos de la presente investigación.

3.1 Evolución de los objetivos y preguntas

Los objetivos de la fase inicial de la investigación tal y como se presentaron en la memoria para conseguir la suficiencia investigadora eran los siguientes:

- *Objetivo 1:* Especificar los requisitos mínimos necesarios, en el ámbito de la lengua oral, en términos del MCER, para que el profesor en prácticas pueda realizar las *Prácticas de Enseñanza 1*.

- *Objetivo 2:* Elaborar un modelo de prueba de lengua española oral que cubra los requisitos mínimos para la Práctica de ELE establecidos por los profesores de *Letras Español* y que permita identificar los alumnos que cumplen los requisitos.
- *Objetivo 3:* Verificar si existen las condiciones para implantar la prueba de prerrequisito de la lengua española oral para realizar la Práctica de Enseñanza 1, y en caso de que no existan, proponer medidas para subsanarlo.

A continuación, se reproducen las preguntas que concretaban los objetivos iniciales del estudio:

- *Pregunta 1:* ¿Cuáles son los requisitos mínimos necesarios de competencia de lengua española oral, en términos del MCER, para que los profesores en prácticas puedan empezar a impartir clases en las *Prácticas de Enseñanza 1*?
- *Pregunta 2:* ¿Qué características debe tener una prueba que permita discernir que alumnos cumplen los requisitos mínimos?
- *Pregunta 3:* ¿Las competencias requeridas para realizar las *Prácticas de Enseñanza 1* se cumplen con las asignaturas actuales del curso de Letras-Español? En el caso que no sea así, ¿qué medidas deberían tomarse para conseguirlo?

Los procedimientos para la identificación de los requisitos mínimos se realizaron como estaba planificado en el proyecto inicial y se describen en el capítulo 5. Para validar los descriptores de los requisitos mínimos se elaboró una parrilla, con la idea de que fuera también un instrumento para ayudar a evaluar la realización de las tareas de la prueba. La prueba consistiría en una serie de tareas a realizar por los profesores en formación. Con el apoyo de la parrilla, el profesor formador verificaría si las tareas se cumplían de acuerdo con los descriptores de los requisitos mínimos.

No obstante, a partir del análisis de los resultados de la validación de los requisitos mínimos, se percibieron dos aspectos que fueron decisivos para la redefinición de los objetivos de la investigación.

Por un lado, se percibió la importancia de realizar la evaluación en el contexto real de los profesores en prácticas, ya que ésta es la mejor forma de observar el grado de suficiencia de las competencias alcanzado en la actuación real de los profesores en prácticas en el aula. Además, esta situación elimina la necesidad de buscar tareas que simulen el uso real y arriesgarse a que éstas no lleguen a contemplar las condiciones reales de la actuación que se pretende evaluar.

Por otro lado, se visualizó la ventaja de cambiar la prueba por una evaluación formativa apoyada por el uso de la parrilla de los requisitos mínimos. La ventaja de la evaluación formativa consistía en que el profesor formador interviniera de forma directa e inmediata para que los profesores en prácticas realizaran actividades de autoevaluación y regulación de su nivel de suficiencia. Y que, a medio plazo, este sistema de evaluación de suficiencia y formativa fuera utilizado a lo largo del programa del curso de Letras-Español para mejorar cada vez más el nivel de competencia de los profesores en formación al empezar la asignatura *Prácticas de Enseñanza*.

Además, la desventaja de la prueba era que requería muchas exigencias para empezar a implementarla, como cambios en el currículo para asegurarse que existían las condiciones ideales para las exigencias de la prueba, y la demora para verificar sus efectos retroactivos (el efecto rebote).

Dadas las potencialidades percibidas en el uso de la parrilla en una evaluación de suficiencia y formativa, se tomó la decisión de cambiar de un modelo de prueba con sus instrumentos de especificación a un modelo más amplio de evaluación que permitiera también la autoevaluación.

3.2 Versión final de los objetivos y preguntas

Los objetivos de investigación que finalmente han guiado este trabajo, en versión redefinida, son los siguientes:

- *Objetivo 1:* Identificar unos descriptores que especifiquen los requisitos mínimos de competencia para el uso de la lengua hablada por el profesor en prácticas en el aula de ELE.
- *Objetivo 2:* Elaborar un dispositivo de evaluación que ayude al profesor en formación a tener conciencia de su dominio de la lengua respecto a los requisitos

mínimos para que le permita autoevaluarse, a partir de los requisitos mínimos identificados en el objetivo 1.

- *Objetivo 3:* Experimentar un protocolo de uso de la parrilla como instrumento de evaluación con la finalidad de ayudar a que los profesores en formación tengan conciencia de sus dificultades de uso de la lengua respecto a los requisitos mínimos y a la capacidad de autoevaluarse, a partir del uso del dispositivo de evaluación diseñado en el objetivo 2.

Juntamente con el refinamiento de los objetivos de la investigación, las preguntas han pasado por un proceso de perfilamiento hasta que se llegó a una versión que concretara los objetivos de un modo más preciso y específico. La versión final de las tres preguntas que van a orientar los procedimientos de este estudio son las siguientes:

- *Pregunta 1:* ¿Cuáles son los *requisitos mínimos* de suficiencia en la competencia de la lengua española oral que deben tener los profesores en prácticas de ELE en el aula?
- *Pregunta 2:* ¿Cómo ayuda el dispositivo de evaluación a que los profesores en formación tomen conciencia de sus dificultades respecto a los requisitos mínimos, y cómo les ayuda también a aumentar su capacidad para autoevaluarse?
- *Pregunta 3:* ¿El dispositivo de evaluación ayuda a que los profesores en formación tengan conciencia de sus dificultades de uso de la lengua respecto a los requisitos mínimos y también les ayuda a aumentar su capacidad para autoevaluarse?

En los próximos capítulos se puede seguir con detalle el proceso seguido en la investigación en los que se va a intentar dar respuesta a las preguntas que concretan los objetivos que se pretenden alcanzar en este estudio.

Cabe destacar que para concretar los objetivos y contestar las preguntas aquí descritos, se llevan a cabo procedimientos distintos en fases que corresponden a momentos diferentes. Por este motivo, a cada uno de los tres objetivos le corresponde un capítulo por separado de la tesis que a su vez incluye también descripciones

pormenorizadas de sus respectivos contextos, participantes, procedimientos y resultados.

El trabajo realizado para identificar los requisitos mínimos (Objetivo 1) se describe en el capítulo 5, la elaboración de la parrilla (Objetivo 2) se describe en el capítulo 6, y la experimentación de la parrilla (Objetivo 3) se describe en detalle en el capítulo 7.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Si deseamos conocer cómo transcurren los procesos de aprendizaje en cualquier área curricular es necesario evaluarlos. En este sentido, la evaluación se convierte en una actividad educativa que consiste en recoger datos, valorarlos y tomar decisiones para intervenir en el currículo y cambiarlo en la dirección que se considere oportuna. (Madrid, 1997:1)

El presente estudio siguió una orientación etnográfica dentro de la línea de la investigación en acción, en la cual una profesora asume una actitud crítica sobre su realidad de enseñanza-aprendizaje y decide centrarse en la búsqueda de soluciones para un problema que identifica en su contexto en el aula. La evaluación cobra dos papeles en el plan de acción. Por un lado, es el centro operacional del plan de acción donde se elabora un dispositivo de evaluación. Y, por otro lado, el objetivo principal del dispositivo de evaluación es lograr que los implicados en el problema identificado adquieran una actitud de conciencia crítica sobre su realidad educativa a la vez que reflexionen sobre qué cambios son necesarios para solucionar los problemas y mejorar su contexto de enseñanza y aprendizaje.

Las siguientes citas ilustran la afinidad entre el interés de la investigadora y la metodología en la cual se podría inscribir.

Los principales beneficios de la investigación acción son la mejora de la práctica, la mejora de la comprensión de la práctica por parte de sus participantes, y la mejora de la situación en el lugar donde se realiza la práctica. Zuber-Skerritt, 1992:110 (Traducción de la investigadora).

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. J. Eliot, 1990: 5.

La experiencia de la investigadora como profesora de asignaturas relacionadas con la metodología de enseñanza de ELE²³, han contribuido a despertar su interés en observar y reflexionar sobre su contexto de enseñanza y buscar formas para mejorar, no solo su contexto de enseñanza, sino también el proceso de su formación continuada como profesora formadora. De ahí su motivación para realizar estudios de doctorado en

²³ Fue profesora tutora del *prácticum (Prácticas de Enseñanza Supervisada de Lengua Española)* de la licenciatura de Letras-Español de 2002 a 2005 y de 2010 a 2014.

la Didáctica de la Lengua y la Literatura y en realizar una investigación centrada en los procesos de enseñanza en el contexto del aula de ELE.

La idea fundamental del plan de acción fue utilizar la evaluación como un recurso para mejorar la corrección y la adecuación de la lengua hablada por los profesores en formación al iniciar la asignatura de *Prácticas de Enseñanza* donde tenían que impartir clases de ELE.

La acción de evaluación fue planificada para ser realizada en tres fases:

- 1ª fase: Identificación de los requisitos mínimos.
- 2ª fase: Elaboración de un dispositivo de evaluación basado en los requisitos mínimos.
- 3ª fase: Experimentación del dispositivo de evaluación.

Aunque los objetos de estudio atienden a un único plan de investigación, este plan se compone de la búsqueda de tres objetos distintos, que se realizan con unos procedimientos metodológicos propios a las características de cada uno.

No obstante, el hecho de que los tres objetos atienden a un objetivo más amplio, hace que todos estén relacionados entre sí y que los resultados del estudio de cada objeto sirva a la etapa siguiente, a la vez que esta etapa siguiente también retroalimenta a los resultados de la fase anterior.

A partir de esta identificación, la secuencia de los procedimientos metodológicos de la presente investigación se identificó con el modelo cíclico de Eliot (1993), que prevé una redefinición del plan inicial a partir de la evaluación de los resultados de un ciclo, tal como puede observarse en la siguiente ilustración *Ciclo de la investigación-acción*.

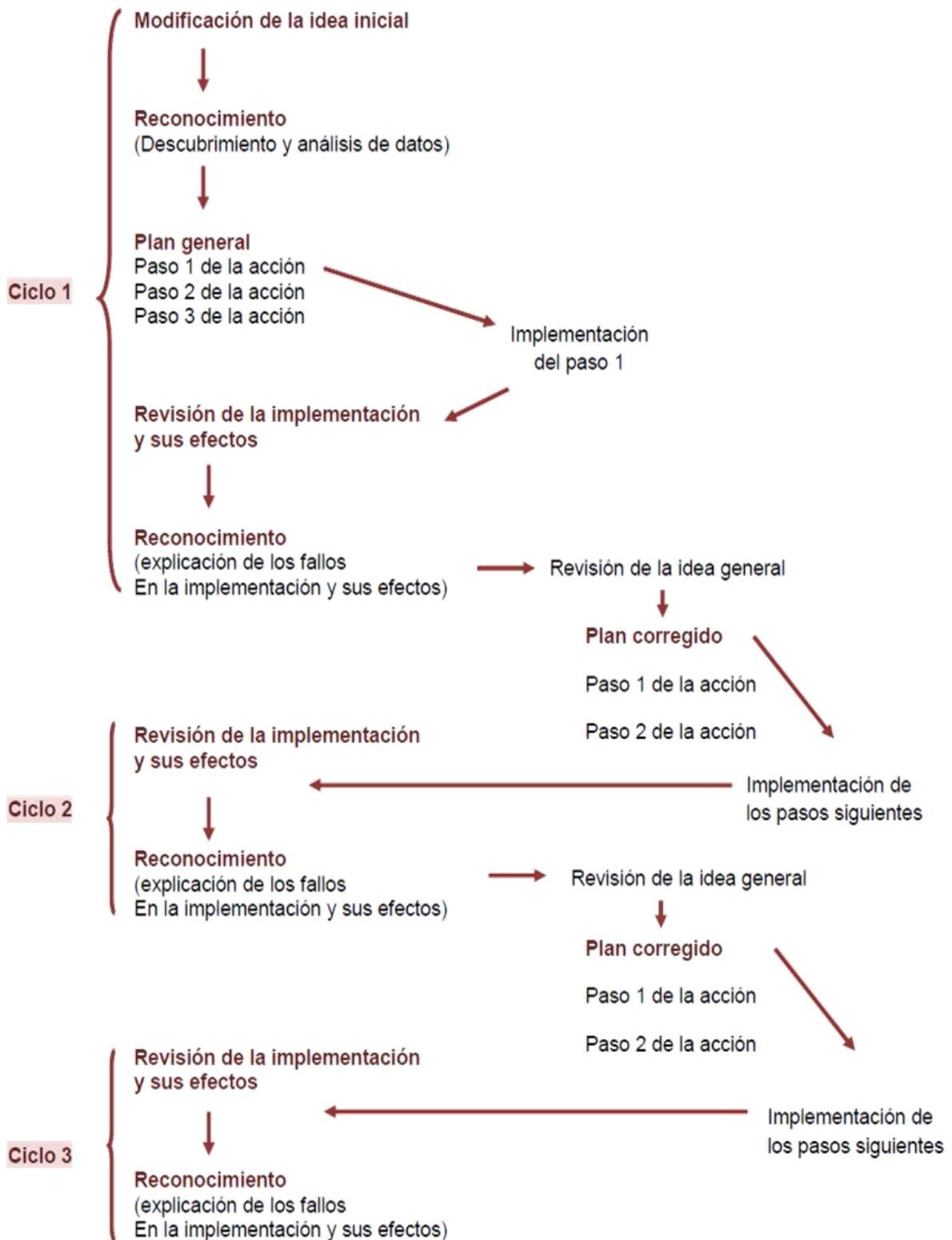


Ilustración 1. Ciclo de la investigación-acción (Eliot, 1993)

Una vez realizada la primera fase (la identificación de los requisitos mínimos), se utilizan sus resultados para dar inicio a la segunda fase (elaboración de un dispositivo de evaluación).

Al finalizar la segunda fase, sus resultados retroalimentan la primera fase y sirven de base para dar inicio a la tercera fase: la experimentación del dispositivo de evaluación.

Al finalizar la tercera fase del estudio, se analizan sus resultados y se indican caminos para seguir con nuevos ciclos de investigación.

Dada la naturaleza de la investigación, cada fase constituye un estudio propiamente dicho, que se describe de forma íntegra en cuanto a la metodología llevada a cabo, y también en las distintas etapas de desarrollo. El lector encontrará en los capítulos que corresponden a cada estudio la descripción detallada de la metodología seguida. Cada una de las fases, por su extensión, se detalla en capítulos aparte.

En el Capítulo 5, se describirá el contexto, los participantes, la base teórica y los procedimientos que se realizaron para identificar los descriptores de los requisitos mínimos.

En el Capítulo 6, se describirá la fase de la elaboración del dispositivo de evaluación. Esta nueva fase de la investigación se centra en la creación de una parrilla de evaluación, como el principal instrumento de un dispositivo de evaluación. El contexto, los participantes y los procedimientos de esta fase de la investigación son independientes de los de la primera fase de la investigación. Por ello, la segunda fase presentará su propia metodología como parte del Capítulo 6, con detalles de su contexto, participantes, procedimientos y resultados. A partir de la validación de la parrilla de evaluación, se evalúan los resultados y se verifica la necesidad de rectificar los datos de la presente fase y de la anterior, es decir, después de la validación se rectifican tanto la parrilla de evaluación como los descriptores de los requisitos mínimos.

En el Capítulo 7, se describirán los detalles de la metodología seguida para la experimentación del dispositivo de evaluación, es decir, el contexto, los participantes y los procedimientos de la experimentación del dispositivo de evaluación. Así como

ocurrió al final de la segunda fase, en la fase de experimentación también se valoran los usos de cada uno de los distintos usuarios de la parrilla de evaluación.

CAPÍTULO 5: IDENTIFICACIÓN DE LOS REQUISITOS MÍNIMOS

En el presente capítulo se presentan los procedimientos metodológicos que se siguieron para identificar lo que en esta investigación se denomina **requisitos mínimos**, es decir, el dominio de la lengua española oral que un profesor en prácticas debe tener cuando empieza a impartir clases de ELE .

Este capítulo se compone de los siguientes apartados:

- Metodología
- Análisis y selección de los descriptores del MCER que especifiquen la competencia en la lengua oral del nivel mínimo necesario para el profesor de ELE en formación.
- Identificación de los elementos propios del discurso académico oral (recursos discursivos verbales y fónicos) para complementar los descriptores seleccionados.
- Adaptación y complementación de los descriptores seleccionados.
- Consulta de los descriptores y niveles a profesores formadores de profesores de ELE.
- Rectificación de los descriptores posterior a la consulta.

Los contenidos que dan base a los descriptores de los requisitos mínimos se originan a partir de dos tipos de uso de la lengua, el general y el con fines específicos (académico oral).

Se da por sentado que antes de dominar un uso de lengua específico, es necesario tener una base de dominio general de la lengua, cuyo nivel mínimo se trata de verificar en esta investigación.

5.1 Metodología

La identificación de los requisitos mínimos consta de dos etapas distintas. Cada una de estas etapas se realizó con procedimientos y participantes distintos.

La primera etapa consta de una consulta al MCER y a una bibliografía específica para seleccionar y adaptar unos descriptores de competencia que pudiesen constituir los

requisitos mínimos de competencia para el uso de la lengua hablada por el profesor de ELE en el aula.

En la segunda etapa, se realiza una consulta sobre los requisitos mínimos a un grupo variado de profesores formadores de profesores de ELE, la mayoría con mucha experiencia en la elaboración y aplicación de exámenes del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) y autores de diversos materiales de enseñanza de ELE. A partir del análisis de las respuestas de los profesores consultados se realiza la rectificación de los descriptores teniendo en cuenta las aportaciones de dicha consulta.

Cada una de estas dos etapas se realizó con una metodología propia al tipo de objeto de la investigación.

La etapa de la selección y adaptación de los descriptores de los requisitos mínimos se describe en tres apartados del presente capítulo:

- en el apartado 5.2, el análisis y selección de los descriptores del MCER que especifiquen la competencia en la lengua oral del nivel mínimo necesario para el profesor de ELE en formación;
- en el apartado 5.3, la identificación de los elementos propios del discurso académico oral (recursos discursivos verbales y fónicos) para complementar los descriptores seleccionados;
- en el apartado 5.4, la adaptación y complementación de los descriptores seleccionados.

Estos tres apartados constituyen los procedimientos metodológicos de esta etapa de la investigación. Dichos procedimientos fueron realizados por la investigadora, utilizando criterios basados en su experiencia como profesora formadora y en la consulta a una variada fuente bibliográfica.

Una vez seleccionados los descriptores de competencia y adaptados para especificar las características que debe tener el uso de la lengua hablada por los profesores de ELE principiantes, la investigadora pasó a realizar una consulta a otros profesores formadores de profesores de ELE.

La etapa de la validación y rectificación de los descriptores se describe en dos apartados del presente capítulo:

- en 5.5, se detallan los procedimientos, participantes, instrumentos y resultados de la validación;
- en 5.6, se realiza la discusión de los resultados y la rectificación de los descriptores con la incorporación de las aportaciones de los profesores consultados.

Como se ha señalado en el Capítulo 4, el proceso de cada una de estas fases no termina en sí mismo, ya que da base a las fases siguientes y éstas retroalimentan las anteriores. Por lo tanto, esta fase de identificación de los requisitos mínimos será revisada y rectificada al final de cada una de las fases siguientes de la investigación.

A continuación se presentan cada uno de los procedimientos que compusieron las dos etapas de esta fase de la investigación.

5.2 Análisis y selección de los descriptores del MCER

En este apartado se exponen los procedimientos de selección de los descriptores del MCER que van a permitir especificar las competencias de la lengua oral en el nivel mínimo.

La siguiente selección tiene la finalidad de verificar qué competencias y en qué niveles se basa el dominio mínimo necesario de la lengua hablada por el profesor en el aula para que realice su labor docente de modo que no presente errores que perjudiquen el aprendizaje de los alumnos por la falta de suficiencia lingüística en los diversos planos de la lengua (lingüístico, pragmático y sociolingüístico).

Con la finalidad de aclarar los procedimientos descritos en este apartado de la investigación, a continuación se explican los diferentes tipos de descriptores que se presentan en el MCER, a partir de los cuales se realizó la selección para dar base a la elaboración de los descriptores de los requisitos mínimos de esta investigación.

Descriptores del nivel – En el MCER, se identifican descriptores de niveles en tablas que se denominan *Cuadros* y *Escalas*. Todos los cuadros y escalas de niveles de referencia están distribuidos entre los capítulos 3, 4 y 5 del MCER, según sus contenidos y finalidades.

Cuadros de niveles de referencia – Los cuadros presentan descriptores para especificar los niveles de dominio lingüístico que sirven de referencia para facilitar las comparaciones en diferentes tipos de evaluación, ya sean con finalidades certificativas o para organizar los programas de enseñanza de una lengua extranjera (europea). En el capítulo 3 del MCER se presentan tres cuadros de niveles de referencia (ver en el *Anexo 4: Cuadros de niveles de referencia*). El *Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global* presenta seis descriptores de nivel a partir de una síntesis de las competencias y usos de la lengua para describir lo que puede hacer comunicativamente el usuario o alumno en cada nivel. El *Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación* presenta un conjunto de descriptores de evaluación de la competencia desde la perspectiva del usuario o alumno. Es un cuadro más detallado que el Cuadro 1 pues describe las cinco destrezas de la lengua en los seis niveles de referencia. Y, finalmente, el *Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada* presenta una propuesta de evaluación de la lengua hablada con cinco criterios o *aspectos cualitativos (alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia)*.

Categorías y Escalas – En los capítulos 4 y 5 del MCER se presentan otros descriptores que presentan, de forma detallada, los contenidos o aspectos que dan base a los cuadros de niveles de referencia (que se presentan en el capítulo 3 del MCER). Estos contenidos (aspectos, actividades o estrategias) de la lengua se denominan *Categorías* y se presentan en *Escalas* con seis descriptores para ilustrar los contenidos de cada nivel de la respectiva categoría.

Aspecto cualitativo – Así como el término *categoría*, el término *aspecto cualitativo* denomina contenidos de descriptores que se presentan en seis niveles de complejidad de la actividad o de competencia del uso de la lengua. No obstante, el término *aspecto cualitativo* se refiere a un criterio de evaluación para una determinada situación de uso de la lengua, como es el caso del Cuadro 3 para evaluar la lengua hablada. Cada aspecto cualitativo se aplica a uno o más contenidos lingüístico-comunicativos que se utilizan en el uso determinado de la lengua a ser evaluado.

El capítulo 4, *El uso de la lengua y el usuario y el alumno*, expone las diversas *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias*, es decir, los diversos tipos de

texto o discursos existentes en una lengua. Entre los tipos de actividades de expresión oral (MCER, 2002:61), un hablante puede, por ejemplo:

- *realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.);*
- *dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).*

Y el capítulo 5, *Las competencias del usuario o alumno*, expone diversas competencias del individuo antes de llegar a *Las competencias comunicativas de la lengua*.

Para la etapa de la identificación de los requisitos mínimos de competencia del uso de la lengua hablada del profesor, la selección se centró en las categorías y descriptores de nivel presentes en el capítulo 5 del MCER, o sea, en los que ilustran las competencias comunicativas de la lengua y que se pueden relacionar con las competencias del uso de la lengua hablada por el profesor en prácticas en el aula de ELE.

Los procedimientos de esta selección se desarrollaron en dos etapas. En la primera etapa, se recopilaron todas las *categorías* relacionadas con las competencias de lengua hablada en general y se justificó el motivo de cada selección (ver el *Anexo 5: Categorías seleccionadas del capítulo 5 del MCER*).

En la segunda etapa, se seleccionó el descriptor del nivel, acorde con los requisitos mínimos, para cada categoría seleccionada en la primera etapa. En esta etapa, también se incluyó el *Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada* (en adelante, Cuadro 3), del cual se seleccionó un descriptor de nivel para cada uno de sus cinco *Aspectos cualitativos*.

Para realizar la selección del descriptor de nivel del Cuadro 3 y de las categorías seleccionadas previamente, se recopilaron los descriptores del B1 al C2 (ver *Anexo 6: Selección del nivel de cada descriptor*). No se seleccionaron los descriptores de niveles inferiores al B1 por considerarse que un profesor necesita tener un dominio notable de la lengua que enseña.

En esta selección, se muestra el descriptor seleccionado y un nivel inferior y otro superior. Se presenta el nivel inferior para poder ver que éste ya no cumple los

requisitos mínimos, por lo que la selección de nivel es la mínima necesaria. Por otro lado, se presenta el nivel superior pues, aunque se trate de determinar el nivel mínimo necesario, se debe siempre tomar como parámetro la competencia máxima como la meta.

Dado que los requisitos mínimos tienen la finalidad de constituir una referencia para los profesores formadores y los profesores en formación, solo es necesario un descriptor por categoría. Por lo tanto, se organizan las categorías con un único descriptor que corresponde a su nivel de competencia mínimo necesario para dar base a lo que pretende representar los requisitos mínimos.

Tras analizar las categorías y respectivos descriptores de *Las competencias del usuario o alumnos* (capítulo 5 del MCER) fueron identificadas 12 categorías relacionadas con el uso de la lengua hablada en general.

No obstante, dos de estas categorías fueron descartadas: *Competencia lingüística general* y *Turnos de palabra*. La primera por presentar descriptores para una evaluación muy holística de la expresión lingüístico-comunicativa, lo que va en contra de la intención de detallar los contenidos del uso de la lengua que se quieren identificar. Y la segunda porque, en principio, la competencia lingüística comunicativa de los alumnos de ELE es inferior a la del profesor. Este último no tiene que interactuar con hablantes nativos y por lo tanto no necesitará tener una habilidad alta en el turno de palabra. No obstante, debe tener un buen conocimiento sobre esta destreza para preparar a sus estudiantes a desarrollar la interacción en la lengua meta. Para la práctica docente el requisito mínimo debe ser la capacidad de poder expresarse sobre temas conocidos, pudiendo de esta forma estimular debates en el aula.

Cabe destacar que si se tuviera que elegir un nivel global de competencia de la lengua española hablada por el profesor en prácticas, este nivel sería un B2+, debido a que las asignaturas de *Prácticas de Enseñanza* se realizan en el penúltimo semestre, cuando todavía están teniendo otras asignaturas que tienen el objetivo de alcanzar un nivel más avanzado de la lengua y que en las primeras prácticas docentes va a trabajar con la enseñanza del nivel básico de la lengua española.

Por lo tanto, para dar base a la elaboración de los requisitos mínimos se utilizan los descriptores del nivel elegido en cada una de las 10 categorías seleccionadas del

capítulo del MCER (ver *Anexo 7: Justificación de los niveles de las 10 categorías seleccionadas*).

Al analizar las 10 categorías, se pudo observar que son similares a los cinco aspectos cualitativos del Cuadro 3. Incluso algunos de los aspectos cualitativos del Cuadro 3 tienen la misma denominación que algunas de las 10 categorías. Para ver si existía alguna relación entre ambos, se elaboró una tabla donde se compararon los aspectos cualitativos con las categorías (ver *Anexo 8: Relación Aspectos cualitativos del Cuadro 3 - categorías capítulo 5*) y otra tabla donde se pueden observar las semejanzas entre los descriptores de los aspectos cualitativos del Cuadro 3 y de los descriptores de las categorías del capítulo 5 (ver *Anexo 9: Relación descriptores del MCER: Cuadro 3 – categorías del capítulo 5*).

A partir de estas comparaciones, se constató que los descriptores de los aspectos cualitativos del Cuadro 3 sintetizan, de algún modo, los descriptores de varias categorías relacionadas con las competencias de la lengua hablada. No obstante, el Cuadro 3 tiene la función de dar base a la evaluación de la lengua hablada en contextos generales.

Una vez que uno de los objetivos de los requisitos mínimos es dar base a un mecanismo de evaluación del uso específico de la lengua hablada por el profesor de ELE en el aula, se hace necesario reconstruir el proceso de identificación de los componentes de la competencia para aquel uso específico de la lengua. En consecuencia, en esta etapa, se decidió descartar el Cuadro 3 y utilizar solo las 10 categorías seleccionadas del capítulo 5.

Al buscar los elementos de competencia del uso de la lengua hablada por el profesor en el aula, el énfasis recae en el contenido de la descripción (descriptores) de los elementos y aspectos del uso de la lengua y no en la denominación (categorías) de cada apartado descrito. Por ello, por lo general se hace referencia a los descriptores más que a las categorías.

5.3 Identificación de elementos del discurso académico oral

Terminada la etapa de la selección de los elementos de competencia general de la lengua a partir de los descriptores del MCER, estaba claro que había que adaptar y

complementar estos descriptores con los elementos que especificaran el habla del profesor en prácticas para poder identificar los requisitos mínimos.

Para precisar los aspectos específicos del habla del profesor de ELE, se destaca la importancia de comprender las reglas de los actos de habla y las unidades del discurso. Tal como propone Hymes (1971 y 1974 – en Bordón, 2006: 29-31; 201-202), en este estudio se pretende enfocar aspectos del contexto discursivo como elementos que intervienen en la forma lingüística en su totalidad.

Respecto al uso de la lengua hablada por el profesor de lengua extranjera en el aula²⁴, la base teórica para complementar los elementos discursivos específicos para describir los requisitos mínimos se apoyó en Martins (2005) y Elder (2001) y en las descripciones encontradas en *El discurso académico oral* (Vázquez, 2001) y estudios de González (2008; 2010).

El estudio que dio la base inicial para describir aspectos específicos del habla del profesor en el aula fue el de Vázquez (2001). Aunque la descripción del discurso académico oral de la obra de Vázquez no es específico para la docencia de una lengua segunda/extranjera, presenta muchos contenidos que detallan las unidades discursivas del profesor en el aula. A la luz de otros estudios sobre la estructura de la sesión de clase de ELE, especialmente de González (2008 y 2010), se observó que la presentación de una información y la acción de dar instrucciones consisten en las principales unidades específicas del discurso pedagógico del profesor de lengua extranjera. Para ambas funciones comunicativas, el profesor necesita utilizar una serie de *estrategias discursivas*, como manejar diferentes tipos de preguntas, uso de reiteración, la ejemplificación, la aclaración y los recursos fónicos, ya sean para mantener la atención de sus alumnos o para facilitar la transmisión de las informaciones y de las instrucciones.

La relevancia de la obra de Vázquez (*op. cit.*) para la identificación de los elementos del discurso académico oral, que es lo mismo que el habla del profesor de ELE en el aula, reside en la ventaja de presentar, detalladamente, las estrategias discursivas y los recursos fónicos para presentar la información (y demás funciones

²⁴ Ver la descripción de la base teórica de la estructura discursiva del habla del profesor de lengua extranjera en el aula en el apartado 2.2 *La competencia lingüístico-comunicativa del profesor de LE* de la presente tesis.

didáctico-discursivas). A continuación se presentan algunas de las principales estrategias discursivas (1) y algunos recursos fónicos (2) (con función semántico-discursiva) descritos en la referida obra:

- (1) *las preguntas, la reiteración, la ejemplificación, el contraste, la argumentación, y el resumen;*
- (2) *las pausas, el volumen de la voz, la entonación y la precisión en la articulación.*

5.4 Adaptación y complementación de los descriptores seleccionados

La inclusión de los elementos del discurso académico oral (o del habla del profesor de ELE en el aula) se realiza a través de dos maneras: modificando y complementando los descriptores de competencia de la lengua hablada de las 10 categorías seleccionadas en el apartado anterior y, creando una nueva categoría con sus respectivos descriptores.

En esta etapa, la investigadora hizo pequeñas modificaciones en los descriptores seleccionados y elaboró una categoría para destacar las unidades discursivas básicas del habla del profesor en el aula de ELE: presentar una información y dar instrucciones.

La nueva categoría se centró en la función de llamar la atención de los usuarios de los requisitos mínimos sobre la importancia del dominio de las estrategias discursivas para presentar una información y para dar instrucciones. Sus respectivos descriptores ponen énfasis en el contexto (sus participantes, las intenciones comunicativas del hablante, etc.) razón por la cual esta nueva categoría se insiere entre las competencias pragmático-discursivas de la lengua.

Así como los descriptores adaptados de las 10 categorías de las competencias comunicativas de la lengua, del capítulo 5 del MCER, la categoría 11 (ver *Anexo 10: Categoría 11 – Escala de descriptores creada para los requisitos mínimos*) creada para este estudio presenta descriptores y niveles que siguen el mismo modelo de las 10 categorías del MCER.

La selección y adaptación de las categorías y sus respectivos descriptores del nivel elegido del MCER, junto con la categoría elaborada en este apartado, fueron realizadas por la profesora investigadora.

5.5 Consulta de los descriptores y niveles a profesores formadores de profesores de ELE

Después de obtener las 11 categorías para determinar los requisitos mínimos, el siguiente paso fue realizar una consulta a profesores formadores de diversas instituciones sobre el nivel de competencia y contenido de sus descriptores (ver *Anexo 11: Descriptores y nivel*).

El motivo de la realización de la consulta a profesores expertos y experimentados en la formación de profesores de ELE tuvo la finalidad de respaldar la selección de descriptores y niveles propuestos por la investigadora. Al consultar varios profesionales idóneos por su experiencia y pericia en la labor de la formación de profesores de ELE, la investigadora esperaba obtener opiniones con diversas perspectivas para poder descubrir aspectos que pudieran contribuir en la compleja labor de precisar los pretendidos requisitos mínimos (de competencia del uso de la lengua hablada por el profesor en prácticas).

El documento de consulta entregado a los profesores formadores (ver *Anexo 12: Documentos de la consulta a profesores formadores de profesores de ELE*) está compuesto por dos apartados.

El primer apartado consta de siete preguntas sobre su perfil de conocimientos lingüísticos y experiencia en la docencia de la lengua española, con la finalidad de encontrar alguna correlación con sus respuestas. No obstante, no se divulgarán detalles que puedan revelar la identidad de los profesores consultados por una cuestión de ética y derecho al anonimato de los participantes.

En el segundo apartado, se presentan las 11 categorías en una escala de tres niveles con sus respectivos descriptores. Los niveles de los tres descriptores se presentan en función del nivel propuesto por la investigadora, siendo que expone uno de nivel inferior y otro de nivel superior. Por ejemplo, si el nivel en una determinada categoría es el C1, se presentará una escala con los niveles B2, C1 y C2. Pero, si el nivel elegido es el B2, la escala estará compuesta por los niveles B1, B2 y C1. Abajo del nivel elegido por la investigadora hay dos casillas para que el profesor consultado justifique si está de acuerdo con el nivel propuesto por la investigadora y su respectiva justificativa. En el caso de que no esté de acuerdo, deberá indicar otro nivel y si no está

de acuerdo en algo, lo tiene que justificar en el mismo espacio donde contesta *Sí* o *No*. Por ejemplo, la escala de *Dominio del vocabulario*, a continuación:

DOMINIO DEL VOCABULARIO (COMP. LINGÜÍSTICA)	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
Just.	El profesor es una referencia para el alumno, por lo que el dominio del vocabulario activo debe ser alto. Además, la mayor parte de sus discursos puede ser planificada. Un profesor en su práctica docente puede cometer algunos errores léxicos, especialmente en contenidos no previstos en clase, sin que por ello afecte su práctica.

La consulta fue dirigida, primeramente, a los profesores del Área de Español del Departamento de Lenguas Extranjeras y Traducción (LET) de la *Universidade de Brasília* (UnB). Después se amplió a profesores formadores de otras instituciones educativas de Brasil y de otros países hispánicos.

Todas las respuestas concordantes o divergentes respecto a los niveles o a los contenidos del descriptor fueron justificadas.

Algunos profesores consultados hicieron comentarios adicionales sobre las respuestas en las que concordaban. No obstante, lo contestaron aparte. Éstas están transcritas integralmente en el *Anexo 13: Respuestas afirmativas al cuestionario de los profesores*.

La justificativa de las respuestas que discordaban en algo se observan en el mismo documento de la consulta, en el espacio dedicado para ello. Puede verse un resumen de todas ellas en el *Anexo 14: Divergencias, justificativas y comentarios al cuestionario de los profesores*.

5.5.1 Perfil de los profesores consultados

La consulta se realizó a 16 profesores. Los profesores consultados se dividen en dos grupos, Grupo 1 y Grupo 2, que para facilitar la lectura se denominarán G1 y G2, respectivamente. El G1 constó de siete profesores y el G2 de nueve.

El grupo G1 fue constituido por los profesores del Área de Lengua Española del Departamento de Lenguas Extranjeras y Traducción del curso de Letras-Español de la UnB. A los profesores de este grupo se les denomina PL1, PL2 y así sucesivamente, hasta PL7.

De estos siete profesores, tres suelen trabajar directamente en la formación didáctica de la enseñanza del ELE, y cuatro suelen impartir asignaturas de lengua o sobre la lengua española.

En el G1 hay dos profesores que han tenido su formación inicial en el curso de Letras Español en Brasil, tres estudiaron Filología hispánica en España, uno estudió en Argentina y uno en EE.UU. Todos tienen estudios de máster en lengua española.

El tiempo de trabajo en la enseñanza de ELE en general varía entre 6 y 20 años y en el curso de Letras Español varía entre 3 y 15 años.

Las asignaturas que el G1 imparte se dividen entre asignaturas de ELE y las didáctico-metodológicas (*Prácticas de Enseñanza 1 y 2*).

Las asignaturas de ELE son: *Teoría y Práctica del Español Oral y Escrito 1, 2 y 3 y; Expresión de la Lengua Oral*.

Las asignaturas sobre ELE son: *Civilización Española; Civilización Hispano Americana; Historia de la Lengua Española; Usos Especializados del Español; Gramática de la Lengua Española; Gramática Comparada Portugués-Español y; Metodología de Análisis de Textos*.

Las asignaturas didáctico-metodológicas son: *Métodos de Enseñanza de Español; Prácticas de Enseñanza 1 y; Prácticas de Enseñanza 2*.

En lo que se refiere a la lengua materna del G1, seis son hispanohablantes y 1 tiene el portugués de Brasil como primera lengua.

Sobre los estudios en su formación de grado, seis tienen Letras-Español o Filología Hispánica. En los estudios de posgrado, cinco tienen *Mestrado*²⁵ en

²⁵ El *mestrado* brasileño en el área de Lingüística Aplicada de la UnB se caracteriza como un *máster académico*, con énfasis en la investigación, diferente del máster profesional, que se hace generalmente en el área de negocios. Este es uno de los motivos por los que no se convalidan como *mestrado* a muchos másteres de otros países en Brasil.

Lingüística Aplicada de la UnB, uno tiene Máster (en Estados Unidos) y otro tiene doctorado, todos dentro del área de Lengua Española.

Según las respuestas obtenidas del documento de consulta, las líneas de investigación y el respectivo número de profesores son los siguientes: uno en Adquisición de una L2, dos en Pragmática, dos en Literatura y cultura, dos en Interculturalidad/Enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y uno en Lexicología.

Sobre la experiencia en exámenes, todos tienen experiencia como examinadores en oposiciones para cargos de profesores de español en la enseñanza pública y dos tienen práctica como evaluadores del DELE.

Respecto al MCER, tres tienen conocimientos de los niveles y los descriptores y conocen un poco del MCER en general. Y cuatro profesores del G1 tienen algún conocimiento sobre el MCER y sus descriptores.

El grupo G2 lo compusieron nueve profesores externos a la UnB. A los profesores de este grupo se les denominará PE1, PE2 y así sucesivamente, hasta PE9. Uno de los criterios utilizados para invitar a estos profesores es que tuvieran experiencia en la formación de profesores de ELE.

En este G2, tenemos seis profesores que actúan en instituciones educativas en diferentes regiones de Brasil: tres en *Brasilia (DF)*, dos en *Campo Grande (Mato Grosso do Sul)* y uno en *Goiânia (Goiás)*. Los demás profesores actúan en España: uno en Madrid y dos en Barcelona.

Los profesores de Brasil actúan en cursos de *licenciatura* de Letras Español en diferentes universidades²⁶. Hay cuatro de éstos que han sido profesores de asignaturas similares a la *Prácticas de Enseñanza* como mínimo durante 15 años. Los otros dos profesores han trabajado de cuatro a seis años en otras asignaturas.

Los tres profesores de España han trabajado en cursos de formación de profesores de ELE durante un periodo de 22 a 25 años. Las líneas de investigación de estos profesores son: *Análisis de materiales didácticos; Análisis del discurso del aula, tipos de texto y géneros de discursos en la enseñanza de ELE* y; *La evaluación*

²⁶ *Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Centro Universitário de Brasília (UNICEUB).*

certificativa y la evaluación en el aula. Tienen una vasta experiencia como examinadores de exámenes de dominio de ELE, como miembros de Comisiones de Exámenes en Escuelas Oficiales de Idiomas o del DELE (Instituto Cervantes). Todos conocen bastante bien el MCER.

5.5.2 Resultado de la consulta

La categoría que tuvo más discordancias de nivel fue la de *Corrección gramatical*, con tres respuestas divergentes. En una, *Flexibilidad*, hubo total concordancia y los 16 profesores mostraron acuerdo. Y en las demás categorías, hubo solamente una discordancia frente a quince respuestas afirmativas. En el siguiente gráfico pueden observarse los resultados de los niveles elegidos en cada categoría.

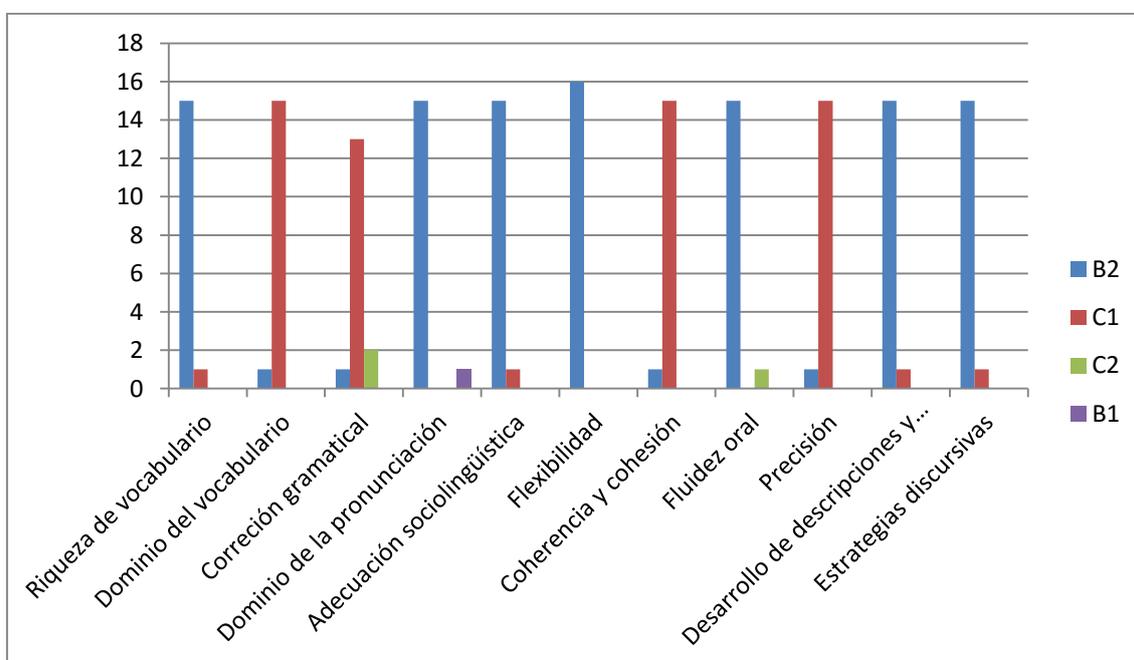


Gráfico 1. Resultados de los niveles por categoría

Respecto a las concordancias o divergencias de los niveles y contenidos de los descriptores, no se ha observado ningún patrón de respuestas basadas en su perfil de conocimientos lingüísticos o experiencia en la docencia de la lengua española, ya que tanto PEs como PLs han propuesto nuevos niveles, justificativas o cambios en cada uno de los puntos.

De las doce respuestas divergentes, en cinco de ellas se sugirió aumentar el nivel de B2 a C1 o C2. No obstante, la mayoría de los profesores consultados eligió los

niveles entre el B2 y el C1, coincidiendo con los niveles propuestos por la investigadora.

En la siguiente *Tabla 2. Resultados de los niveles por categoría*, se realiza una comparación entre los niveles inicialmente seleccionados por la investigadora, y los seleccionados por los profesores consultados.

Categoría	Nivel propuesto	¿De acuerdo?		
		Sí	No	
(1) RIQUEZA DE VOCABULARIO (Comp. Lingüística)	B2	15	C1 = 1	PE1
(2) DOMINIO DEL VOCABULARIO (Comp. Lingüística)	C1	15	B2 = 1	PL4
(3) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Comp. Lingüística)	C1	13	C2 = 2 B2 = 1	PE4, PE7 PL4
(4) DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN (Comp. Lingüística)	B2	15	B1 = 1	PL4
(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (Comp. Sociolingüística)	B2	15	C1 = 1	PE4
(6) FLEXIBILIDAD (Comp. Pragmáticas)	B2	16		
(7) COHERENCIA Y COHESIÓN (Comp. Pragmáticas)	C1	15	B2 = 1	PL4
(8) FLUIDEZ ORAL (Comp. Pragmáticas)	B2	15	C2 = 1	PE7
(9) PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)	C1	15	B2 = 1	PL3
(10) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES (Comp. Pragmáticas)	B2	15	C1 = 1	PL6
(11) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)	B2	15	C1 = 1	PE1

Tabla 2. Resultados de los niveles por categoría

5.6 Discusión sobre los resultados e incorporación de cambios en los descriptores

Tras realizar la consulta a los profesores, la investigadora efectuó algunas rectificaciones en los descriptores de las 11 categorías y, en una ocasión, su nivel.

La mayoría de las respuestas de la consulta sobre los niveles y contenidos de los descriptores de las categorías consultadas han coincidido con la investigadora y se han mantenido entre el B2 y el C1, razón por la cual se decidió mantener el nivel de todas las categorías, con excepción de (11) *Estrategias discursivas para presentar una información y para dar instrucciones (Comp. Pragmáticas)*.

La razón por la cual se decidió cambiar de nivel de competencia de este descriptor, de B2 a C1, se debe a que esta categoría constituye la competencia específica para el uso de la lengua hablada de un profesor y de la cual depende, en gran medida, la eficacia de su labor docente. Con lo cual, se considera fundamental que el profesor, aunque en prácticas, no presente dificultades en las estrategias discursivas para presentar una información y para dar instrucciones.

Aunque se consideran válidos los argumentos de los profesores que contestaron que eligen el nivel C2 para la corrección gramatical, lo que el descriptor en esta categoría pretende es contribuir a la habilidad del profesor en prácticas para autoevaluarse. Y dado que el nivel C2 no menciona la admisión de errores, se consideró que el nivel C1 es aceptable para el profesor en prácticas, siempre que sus errores escasos no sean repetitivos y él sea capaz de reconocerlos al auto observarse.

Muchas de las sugerencias de rectificación en el contenido de las descripciones fueron aplicadas en el descriptor integral o parcialmente.

Como puede observarse a continuación, los descriptores que tuvieron cambios se destacan en letra cursiva. Es decir, casi todos se modificaron, a excepción del descriptor *6. Flexibilidad* y del descriptor *10. Desarrollo de descripciones y narraciones*.

(1) RIQUEZA DE VOCABULARIO (Comp. Lingüística)	
B2	<i>Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales, especialmente los que se van a tratar en clase. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.</i>

(2) DOMINIO DEL VOCABULARIO (Comp. Lingüística)	
C1	<i>Pequeños y esporádicos deslices de vocabulario ajeno al contenido previsto de la clase y que ello afecte su práctica de enseñanza.</i>

(3) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Comp. Lingüística)	
C1	<i>Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente. Pueden ocurrir escasos errores y sobretodo no repetitivos. Reconoce y corrige sutiles faltas gramaticales.</i>

(4) DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN (Comp. Lingüística)	
B2	<i>Domina los patrones básicos de entonación en la lengua meta. Su pronunciación es muy clara y próxima a la de un hablante nativo culto, aunque se note su acento de extranjero.</i>

(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (Comp. Sociolingüística)	
B2	<i>En su práctica un profesor debe distinguir los registros de formalidad e informalidad, los registros cultos y vulgares y saber el correcto comportamiento social y lingüístico entre nativos. Reconoce las</i>

	<i>características culturales de las variedades lingüísticas presentes en los textos que lleve a la clase, aunque sean diferentes de la variedad que utiliza. Sabe utilizar las formulaciones adecuadas a las situaciones que estén contempladas en los contenidos comunicativos de la clase, especialmente de las situaciones del cotidiano para los profesores de niveles básicos.</i>
--	--

	(6) FLEXIBILIDAD (Comp. Pragmáticas)
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.

	(7) COHERENCIA Y COHESIÓN (Comp. Pragmáticas)
C1	<i>Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada.</i>

	(8) FLUIDEZ ORAL (Comp. Pragmáticas)
B2	<i>Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables, ya que el profesor de niveles iniciales solo tiene que producir discursos cortos y sencillos. Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones. Aunque generalmente no interactúa con hablantes nativos en el aula, se nota que tiene un grado de fluidez y espontaneidad en las conversaciones informales de la clase, como los saludos iniciales, la socialización informal con los alumnos o la despedida.</i>

	(9) PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)
C1	<i>Sabe cómo poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad, aunque se restrinja a explicar solo los aspectos principales de una idea. Sus explicaciones deben ser claras, cortas y objetivas.</i>

	(10) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES (Comp. Pragmáticas)
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.

	(11) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)
C1	<i>Utiliza la mayoría de las estrategias para presentar una información en los momentos precisos con bastante dominio de los recursos verbales y no verbales de la comunicación expositiva.</i>

Estas 11 categorías con sus respectivos descriptores y niveles, pasaron a representar los requisitos mínimos y, por lo tanto, pasaron a servir como base para realizar la primera versión del dispositivo de evaluación.

Uno de los aspectos más positivos a partir de los descriptores de los requisitos mínimos fue la posibilidad de vincular cada elemento con un área de conocimiento de la enseñanza de la lengua española en el programa curricular de la *licenciatura* Letras-Español. Y aunque el objetivo directo no sea relacionar cada componente con una

asignatura, se puede suponer que los profesores interesados en el uso de los referidos descriptores reconozcan mejor el origen de sus dificultades y ello les ayude a buscar formas de subsanarlo.

Por otro lado, en lo que se refiere a la especificación de los elementos específicos de la competencia de la lengua del profesor en el aula, se ha identificado que se centran en las competencias pragmática discursiva y pragmática sociolingüística.

Cabe destacar que la identificación de los requisitos mínimos trata de un proceso que, por un lado fue el que motivó la presente investigación, y por otro lado, su complejidad y relevancia han sido reveladas en la medida que se realizaron los procedimientos de la investigación en acción.

CAPÍTULO 6: ELABORACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN BASADO EN LOS REQUISITOS MÍNIMOS

En este capítulo se expone todo el proceso de la elaboración de un dispositivo para evaluar a profesores de ELE en formación sobre la competencia de los requisitos mínimos.

Cuando el propósito de la investigación era elaborar un modelo de prueba para evaluar los requisitos mínimos, estaba previsto utilizar una parrilla para apoyar la medición de la suficiencia de dominio de la lengua del profesor en prácticas como una de las exigencias para iniciar sus prácticas docentes. La parrilla tendría que guiar la valoración de la competencia del desempeño, de manera que para que el evaluado fuera considerado apto, tendría que tener un determinado tipo de respuestas, y la puntuación de la nota final estaría relacionada al tipo de respuestas de los ítems que tienen variación (matización) de corrección o de comisión de faltas.

El cambio del principal instrumento de evaluación de los requisitos mínimos de una prueba de dominio a un dispositivo de evaluación y de autoevaluación, no alteró las finalidades de la referida evaluación. Más bien se ampliaron las funciones a la evaluación y se mantuvo la finalidad del uso del instrumento, ya que pasó a ser un instrumento diseñado para el uso de los profesores formadores y para los profesores en formación. No obstante, esta fase de la investigación se centra en la elaboración de la parrilla de evaluación como principal instrumento del dispositivo para evaluar los requisitos mínimos y se presentan los criterios para su estructura, para sus contenidos y su forma de valoración.

Inicialmente, cabe destacar algunas de las funciones que se espera que el dispositivo de evaluación pueda cumplir:

- Ofrecer a los profesores en prácticas y a los profesores formadores un instrumento de evaluación que refleje, de manera clara y precisa, en qué consiste la propuesta de los requisitos mínimos.
- Servir de instrumento de apoyo al profesor formador para realizar una evaluación diagnóstica sobre la competencia de la lengua oral de cada uno de los profesores en prácticas que él orienta.

- Servir de instrumento de autoevaluación que permita a los profesores en prácticas tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles respecto a los requisitos mínimos y que les ayude a regular sus errores e inadecuaciones en el uso de la lengua meta durante sus prácticas de enseñanza.
- Permitir a los profesores formadores ofrecer un *feedback* de los aspectos más graves en la falta de la competencia de la lengua oral de los profesores en prácticas a todos los implicados en la *licenciatura* de etapas previas a las *Prácticas de Enseñanza*.

Cabe recordar que el dispositivo de evaluación son todos los procedimientos de uso que se deben realizar para usar la parrilla de evaluación de acuerdo con unos criterios que atiendan las finalidades de la evaluación para la cual se ha elaborado el dispositivo de evaluación. Aunque todos los procedimientos del dispositivo de evaluación son fundamentales para que se alcancen los objetivos funcionales del presente estudio, esta fase de la investigación se centra en la creación de su principal instrumento, es decir, la parrilla de evaluación de los requisitos mínimos.

6.1 Metodología

Los procedimientos de esta segunda fase de la investigación se realizan, básicamente en dos etapas: la elaboración de la parrilla de evaluación y su validación.

La elaboración de la parrilla para evaluar los requisitos mínimos se basó en una serie de criterios para atender a las finalidades de su uso, relacionados con los objetivos de la investigación. Por lo tanto, al definir los criterios del uso de la parrilla de evaluación, consecuentemente se determinan los procedimientos que conforman el dispositivo de evaluación. Los elementos que se llevaron en cuenta para la elaboración de la parrilla de evaluación como el principal instrumento del dispositivo de evaluación de los requisitos mínimos se describen en los siguientes apartados de este capítulo:

- En el apartado 6.2 se describen los criterios de elaboración de la estructura y contenidos del instrumento.
- En el apartado 6.3 se presentan los usos de la parrilla de evaluación proyectados para su posterior experimentación.

Una vez elaborada la primera versión de la parrilla de evaluación, se procedió a realizar su validación. Esta validación tuvo dos finalidades principales. Por un lado, fue verificar la viabilidad del instrumento de evaluación basado en una referencia de dominio que pudiera ser utilizada por diferentes profesores y compartida también con los profesores en formación. Por otro lado, se pretendía que los resultados del uso de la parrilla por los profesores formadores que realizaran la validación señalaran si había necesidad de mejorar la propia estructura de la parrilla.

La validación de la parrilla se detalla en los siguientes apartados del presente capítulo:

- En el apartado 6.4 se describe el contexto, los participantes y los procedimientos de la validación.
- En el apartado 6.5 se describen los resultados del uso de la parrilla.
- En el apartado 6.6 se describe cómo y por qué se agrupan los descriptores de los requisitos mínimos.
- En el apartado 6.7 se describe cómo y por qué se rectifica el primer modelo de la parrilla de evaluación.

Cabe destacar que la finalidad del uso de la parrilla es evaluar a los profesores en formación en el contexto real de su actuación como profesores de ELE. Para ello, se elaboró un protocolo para evaluar a los profesores en formación a partir de grabaciones en audio y/o vídeo de la sesión de clase del profesor en formación, con lo cual el evaluador podía verificar detenidamente y tomar notas de cada parte de la actuación del evaluado.

Al final de las referidas etapas, se analizan los resultados de la validación de la parrilla para valorar y realizar los cambios de la parrilla, para utilizarla en una nueva fase de la investigación.

A continuación se presentan cada uno de los apartados que detallan cada una de las etapas de la elaboración de la parrilla de evaluación, de un protocolo para su uso y de los procedimientos que se siguieron para validar como instrumento de evaluación de los requisitos mínimos.

6.2 Criterios de elaboración de la estructura y contenidos del instrumento

Para evaluar la competencia del profesor en prácticas en cada uno de los componentes o categorías de los requisitos mínimos, hace falta que el evaluador tenga en mente cada uno de los descriptores y analice en qué medida el discurso del profesor en prácticas los cumple. Esto, sin embargo, no es tan viable, si no se tiene en consideración los siguientes inconvenientes:

- Si el evaluador tuviera que depender exclusivamente de su memoria, no cabría esperar que recordase literalmente cada categoría y su correspondiente nivel mínimo exigido.
- Si se le entregara una lista con todas las categorías y el nivel mínimo exigido, no recordaría qué se espera de ese nivel, porque carecería de sus correspondientes descriptores.
- Si se le entregara una lista con todas las categorías y descriptores de cada nivel, no sería manejable, ya que durante la observación de la actuación del profesor en prácticas tendría que estar leyendo los descriptores y estar pensando si cumple ese requisito o no.
- Si apenas se le informase al evaluador sobre los requisitos mínimos y este los interpretara libremente, posteriormente tendría que realizar una correlación de estos con cada categoría, nivel y descriptor. Este proceso, aparte de tedioso y engorroso, con toda seguridad añadiría diferentes problemas, entre ellos la posibilidad de resultar en diferentes interpretaciones.

Ante esta problemática, se ha decidido crear un instrumento de evaluación que satisfaga los siguientes aspectos:

- El instrumento del evaluador debe ser sencillo, práctico y sin ambigüedades.
- El evaluador no tiene que tener en mente en todo momento cada detalle de los requisitos mínimos.
- El resultado de la evaluación no puede quedar a expensas de la libre interpretación que el evaluador dé a cada descriptor.

- El instrumento de evaluación debe presentar mecanismos que requieran respuestas objetivas.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se establece que el dispositivo de evaluación tenga el formato de una parrilla de evaluación que refleje los descriptores de los requisitos mínimos de manera práctica y, al mismo tiempo, minuciosa.

Dado que la parrilla se elabora para distintos tipos de evaluación, entre los cuales se destaca la evaluación para el aprendizaje, se hace necesario que tanto el profesor formador como los profesores en formación identifiquen las faltas y dificultades presentes en el habla del profesor en formación evaluado.

Es importante mencionar que en este estudio no se pretende discutir la diferencia entre lo que es *error*, *faltas o deslices*, *inadecuación e interferencias*. De manera general, se denominan problemas lingüístico-comunicativos. Sin utilizar una base teórica para los referidos términos, en esta investigación se les atribuyen diferentes significados según dos aspectos: Si reconoce o no la incorrección y sobre el tipo de incorrección.

Respecto a si reconoce o no la incorrección, se utilizan los siguientes términos y significados:

- el término '*error*' se refiere a las incorrecciones que los profesores en prácticas cometen, en especial, cuando son usos frecuentes de la lengua, y que al observar la grabación de su propia actuación no son capaces de identificarlos;
- las *faltas o deslices* se refieren a incorrecciones o inadecuaciones que los profesores en prácticas cometen sobre aspectos que ellos son capaces de identificar solos al observar la grabación de su propia actuación;

Respecto al tipo de incorrección, se utilizan los siguientes términos y significados:

- las *inadecuaciones* se refieren a los usos que no atienden las necesidades comunicativas del enunciado frente al contexto discursivo en que ocurre la comunicación, y;

- las *interferencias* aluden a los problemas causados por la influencia de la lengua materna sobre los enunciados en la lengua meta y que, según su alcance, pueden constituir un error o una inadecuación lingüístico-comunicativa.

6.2.1 Elaboración de los ítems

Los ítems de evaluación consisten en preguntas implícitas que, en su mayoría, describen un aspecto de la competencia o dominio de la lengua, a partir de los descriptores de los requisitos mínimos. Cada uno de estos ítems de evaluación requiere, a priori, una de las dos posibles respuestas: *Sí* o *No*. El evaluador las irá contestando según observe al profesor en prácticas evaluado.

En algunos casos, hay más de dos opciones de respuesta, pero en este caso hay una que indica que no alcanza los requisitos mínimos y las otras dos indican diferentes grados de alcance.

Por otro lado, también es necesario que los ítems faciliten al profesor formador la retroalimentación para los profesores en prácticas y a éstos que les ayuden a regular los requisitos mínimos en el momento de autoevaluarse. La referencia a las faltas o inadecuaciones se debe a que, al tratarse de la lengua oral, es normal que se cometan faltas o deslices. Además, las faltas están previstas, en mayor o menor grado, en la actuación lingüístico-comunicativa de los profesores en prácticas y el nivel de los descriptores de los requisitos mínimos (entre el B2 y el C1) pues, de no ser así, no habría razón para realizar el presente instrumento.

Por lo tanto, se han elaborado dos tipos de ítems: (1) los ítems sobre las habilidades, los que describen de manera positiva los componentes y aspectos de la competencia de la lengua oral, y; (2) los ítems sobre las dificultades, que se refieren a elementos o aspectos que caracterizan la falta de competencia de la lengua oral, como por ejemplo las faltas y errores o la ausencia de un componente de la competencia de la lengua.

En la primera parrilla (ver *Anexo 15: Primera parrilla de evaluación de requisitos mínimos*), se han elaborado un total de veinticinco ítems. De éstos, dieciocho son sobre habilidades y siete sobre dificultades.

Para ilustrar el desarrollo de ítems sobre habilidades, tomamos como ejemplo la categoría (4) *DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN (Comp. Lingüística)*, donde se ha escogido como nivel mínimo el B2 y su descriptor es “*Domina los patrones básicos de entonación en la lengua meta. Su pronunciación es muy clara y próxima a la de un hablante nativo culto, aunque se note su acento de extranjero.*”. A partir del descriptor se han propuesto los siguientes ítems de verificación:

- Domina los patrones básicos de entonación en la lengua meta.
- Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.

Por tratarse de ítems sobre habilidades, las opciones de respuesta son () *Sí* o () *No*. Como se trata de una habilidad, la opción () *Sí* va a ser la respuesta que indica que el evaluado cumple este componente de los requisitos mínimos y la opción () *No* el no cumplimiento de requisitos mínimos.

El hecho de que una de las funciones de la parrilla es su utilización como instrumento de autoevaluación para el profesor en prácticas, hace que sea necesario matizar (identificar un grado entre el sí y el no) las respuestas de los ítems que se refieren a:

- la precisión formal
- la eficacia de la función comunicativa
- el reconocimiento de los errores y/o inadecuaciones

Por este motivo, y pese a que esto va en contra de la precisión de la respuesta *Sí* o *No*, se han incluido opciones de respuestas como ‘*precisa*’, ‘*mediana*’ o ‘*débil*’; o ‘*no se observa*’, ‘*pocas veces*’, entre otras matizaciones, sobre todo para los ítems de los componentes de competencias lingüísticas (gramática, vocabulario y pronunciación). Por ejemplo, el ítem 3.2, a continuación:

(3) ELEMENTOS FÓNICOS (dominio de la pronunciación y fluidez oral) (Comp lingüística y pragmática)

3.2. Su articulación (vocalización) por lo general es: () *precisa* () *mediana* () *débil*

Las opciones de respuesta en los ítems sobre las dificultades pueden tener distintas funciones, según el momento, la finalidad y el tipo de evaluación que se realice.

En las evaluaciones para la mejora del aprendizaje del profesor en formación (evaluación diagnóstica, evaluación formativa, autoevaluación y regulación de los errores), estas matizaciones tienen la finalidad de llevar al profesor en prácticas a reflexionar sobre la funcionalidad de los diferentes grados de precisión de su actuación y permite que el profesor en prácticas pueda comparar sus respuestas con las de su profesor formador y aprenda a regular su habilidad para autoevaluarse.

En las evaluaciones en las que el profesor formador tiene que conferir una nota, esta matización permite que se atribuya una valoración entre *inferior al mínimo (MI)*, *mínimo (MM)*, *medio superior (MS)* o *superior (SS)*. En el apartado 6.3.1 se detallará más el sistema de valoración para las evaluaciones de dominio.

6.2.2 Estructuración de la parrilla: apartados y secciones

Para que la estructura de la parrilla de evaluación atendiera las necesidades de practicidad, por los motivos expuestos anteriormente, se decidió agrupar los ítems referidos a los 11 descriptores en siete apartados. La siguiente tabla muestra la correspondencia entre los componentes (categoría) de los requisitos y los apartados de la primera versión de la parrilla de evaluación:

Los 11 descriptores referidos a las categorías de los requisitos mínimos	Apartados de la parrilla de evaluación
(1) Vocabulario; (2) Dominio del vocabulario	(1) Vocabulario
(3) Corrección Gramatical	(2) Corrección Gramatical
(4) Dominio de la pronunciación; (8) Fluidez	(3) Elementos fónicos
(7) Coherencia y cohesión	(4) Coherencia y cohesión
(5) Adecuación sociolingüística; (6) Flexibilidad	(5) Adecuación sociolingüística y flexibilidad
(10) Desarrollo de descripciones y narraciones; (9) Precisión.	(6) Desarrollo de descripciones y narraciones y precisión
(11) Estrategias discursivas para presentar una información y dar instrucciones	(7) Estrategias discursivas para presentar una información y dar instrucciones

Tabla 3. Correspondencia categorías requisitos mínimos - apartados 1ª versión de la parrilla

Los apartados de la parrilla tienen la finalidad de permitir al evaluador verificar si hay un área de la competencia lingüístico-comunicativa del profesor en prácticas que necesita más mejoras, y cómo éstas afectan a otras. Esta información también va a ser útil al profesor en prácticas, aunque su nivel de percepción va a ir mejorando en la medida que realice muchas autoobservaciones y regulaciones con el apoyo de la retroalimentación recibida de su profesor formador.

Respecto a las agrupaciones de los descriptores en siete apartados, no implica que se deje de especificar los diversos aspectos de los once descriptores. Por ejemplo, el apartado 5. *Adecuación sociolingüística y flexibilidad* se compone de dos ítems sobre adecuación sociolingüística (5.1 y 5.3) y un ítem sobre flexibilidad (5.2) (ver *Anexo 15: Primera parrilla de evaluación de requisitos mínimos*).

El hecho de que una de las principales finalidades de la parrilla es que el profesor en prácticas pueda comprender los resultados de la evaluación que los profesores formadores realizan sobre su actuación y que la parrilla sirva de apoyo a su capacitación para autoevaluarse y mejorar su aprendizaje, hizo que al final de cada uno de los siete apartados se dejara un espacio para registrar muestras y notas de los errores e inadecuaciones, así como, de los puntos positivos destacables.

Sin embargo, serán los errores los que ocuparán la mayor parte de los registros en este espacio para que el profesor en prácticas pueda realizar la regulación, es decir, seguir los pasos del dispositivo de evaluación reguladora, en el cual se observa en la grabación de su clase, reflexiona y procura comprender sus faltas (error y/o inadecuaciones) para que esté más preparado para una nueva actuación, con más conciencia, corrección y adecuación.

El resultado de la elaboración de la parrilla de evaluación completa se puede ver en el *Anexo 15: Primera parrilla de evaluación de requisitos mínimos*.

6.3 Usos de la parrilla de evaluación

Para poner en práctica las diversas funciones para las cuales la parrilla ha sido diseñada (evaluaciones para el apoyo al aprendizaje y evaluaciones para atribuir una

nota), es necesario llevar a cabo distintos procedimientos por parte del profesor formador y por parte del profesor en prácticas.

El profesor en prácticas deberá impartir una o más sesiones de clase, grabándose o siendo grabado por otra persona.

Debido a la importancia que se le da al reconocimiento del error o falta por parte del profesor en prácticas, si es el profesor formador el que realiza la evaluación será necesario realizar algunos procedimientos para saber si el evaluado es capaz de reconocer las incorrecciones que presentó en su habla al impartir la clase.

La investigadora propuso cuatro pasos:

- El primer paso es que los profesores en prácticas realicen la evaluación de su grabación.
- El segundo paso es que el profesor formador evalúa la misma grabación de cada profesor en prácticas.
- El tercer paso es que el profesor en prácticas entrega su autoevaluación al profesor formador, y el profesor formador observa las divergencias entre los dos resultados.
- El cuarto paso es una sesión individual con cada profesor en prácticas en la que el profesor formador le ofrece una retroalimentación de los resultados de la comparación entre la autoevaluación y la evaluación.

En los dos subapartados siguientes se exponen los criterios de uso para las principales funciones de la parrilla.

6.3.1 Como instrumento de apoyo al profesor formador

La primera motivación para la elaboración de la parrilla de evaluación de los requisitos mínimos es ofrecer a sus usuarios (profesores formadores y profesores en prácticas) un instrumento que oriente su evaluación sobre los aspectos que constituyen los requisitos mínimos.

Como instrumento de apoyo al profesor formador, tiene dos funciones: facilitar la tarea del profesor formador al realizar la evaluación de dominio del profesor en prácticas, y; facilitar la tarea del profesor formador de ofrecer una retroalimentación detallada al profesor en prácticas para ayudarlo a realizar su autoevaluación.

En este contexto de formación de profesores, en el que el objetivo de la adquisición de la lengua española implica el desarrollo de una competencia fundamental para el ejercicio profesional, es muy importante decidir los criterios de evaluación: ‘por puntos’ o ‘por competencia’ de los requisitos.

En la *Universidade de Brasília* ya existe un sistema de calificación que puede perfectamente ser aplicado a la evaluación por competencia. Es un sistema de evaluación por desempeño en el que se expresa la calificación utilizando uno de los niveles de “nota por desempeño” (traducción mía de la palabra original *menção*²⁷) y que también tiene su correspondencia a la calificación por puntos. Por ejemplo, la nota por desempeño máxima es el SS (superior) y en una escala de cero a diez equivale entre el nueve y el diez (ver *Anexo 16: Avaliação de desempenho acadêmico - UnB*).

En el curso de Letras-Español, generalmente, se realizan las evaluaciones por puntos y posteriormente se transforman a la “nota por desempeño”.

Al utilizar este sistema de valoración, con una nota de corte en el 50%, para evaluar la competencia del uso de la lengua del profesor de ELE en formación, es posible que el evaluado apruebe el examen sin dominar contenidos imprescindibles para desempeñar satisfactoriamente las funciones que dependen de ese dominio. Por ejemplo, si en una asignatura de lengua en que son importantes de los requisitos A, B, C, D, E, F, G, H, I y J, el nivel para aprobar es 50%, el estudiante podrá aprobar con el dominio de A, B, C, D y E, sin saber nada de F a J.

Lo que se quiere señalar en el criterio de evaluación mencionado, es el inconveniente de realizar una sumatoria de puntos de todas las tareas de evaluación, en la cual no importa si el evaluado no domina algún requisito de competencia, una vez que haya alcanzado el número de la nota de corte. Por lo expuesto anteriormente, se pretende que el dispositivo de evaluación a ser elaborado en la presente investigación presente cuáles son los aspectos fundamentales para el dominio del uso de la lengua y atribuirles una valoración integral, de modo que si el profesor en formación no alcanza

²⁷ Definición término *MENÇÃO*: (traducción y negrita de la investigadora) - s.f. Acción de **hacer referencia a alguien o a alguna cosa**; acto de mencionar; citación. Acción de registrar; tomar nota; registro. Comportamiento, dicho o acción que indica intención o deseo de realizar alguna cosa. (*Etm. do latim: mentio.onis*) Consulta en línea: <http://www.dicio.com.br/mencao/>

el nivel mínimo (según la etapa o nivel correspondiente a su formación) en un aspecto fundamental, no puede estar apto aunque alcance la nota de corte con los demás aspectos.

Por una cuestión de practicidad, se adoptarán siglas similares a las de las notas de desempeño de la *Universidade de Brasília*. Las calificaciones de la parrilla de evaluación tendrán las mismas siglas, pero con denominaciones adaptadas al español: II equivale a ‘inferior total’; MI equivale a ‘inferior a la mínima’; MM equivale a ‘mínima mediana’; MS equivale a ‘mediana superior’; y SS equivale a ‘sobresaliente’. La sigla SR se descarta porque en el sistema de notas de desempeño equivale a ‘sin rendimiento’, lo cual no se aplica a la parrilla.

A cada uno de los siete apartados de la parrilla de evaluación le corresponde una calificación.

La calificación II indica que el profesor en prácticas no cumple la mayoría de los ítems de la parrilla y, claramente se nota que tiene un nivel inferior al B1 en la habilidades lingüístico comunicativas generales y discursivo-didácticas.

La calificación MI indica que el profesor en prácticas no ha cumplido con todas las habilidades de los ítems de evaluación, en la mayor parte de su actuación. Y además, que sus errores son repetitivos y en ningún momento demuestra habilidad de uso de un elemento de un determinado ítem, demostrando que no tiene condiciones de autocorregirse.

La calificación MM indica que el profesor en prácticas ha cumplido todas las habilidades de los ítems de evaluación, en la mayor parte de su actuación. Antes de contestar *Sí* o *No*, el profesor formador deberá tomar nota de las incorrecciones que observe y, solo después de verificar si se trata de errores o deslices, podrá contestar si el profesor tiene una habilidad o un problema, según el tipo de ítem. Se emplearán dos formas de determinar si es un desliz o un error:

- (1) que aun cometiendo un error/falta, en otra situación similar actúe con corrección y adecuación;
- (2) que reconozca y describa las incorrecciones que cometió.

La calificación MS indica que el profesor en prácticas ha cumplido todas las habilidades de los ítems de evaluación. Los deslices deben ser escasos y sutiles y, al observarse, el profesor en prácticas debe reconocer sus deslices inmediatamente.

La calificación SS indica que el profesor en prácticas cumple con todos los ítems de evaluación de la parrilla y es capaz de corregirse inmediatamente si comete un desliz. Además, demuestra un dominio lingüístico-comunicativo o discursivo-didáctico con mucha fluidez y una facilidad propia de profesores expertos o con bastante experiencia.

La calificación total del profesor en prácticas referente a la actuación en una sesión de clase se compone por la media de las calificaciones de los siete apartados.

Es importante destacar que el uso de la parrilla está condicionado a que los profesores formadores compartan con sus alumnos los procedimientos de su utilización como instrumento de evaluación. Es decir, el profesor tiene que enseñar al alumno todos los criterios de la evaluación que realiza y hacer prácticas de evaluación compartidas hasta que el alumno sea capaz de comprender cada detalle de los resultados y por qué se le atribuye una nota concreta.

Aunque lo ideal es que el profesor en prácticas adquiriera el dominio de la lengua según los requisitos mínimos antes de empezar la asignatura *Prácticas de Enseñanza 1*, puede ocurrir que algunos profesores en formación no sean completamente conscientes de la necesidad de dicho dominio hasta que empiezan a impartir clases y a observar su propia actuación a través de grabaciones en vídeo. No obstante, dado que la finalidad de la asignatura *Prácticas de Enseñanza 1 y 2* no es enseñar la lengua española, lo único que puede hacer el profesor formador de esta asignatura es ofrecer al profesor en prácticas los detalles de la valoración que hace al observarlo.

6.3.2 Como apoyo al profesor en prácticas

Dado que la competencia de la lengua es fundamental para realizar una práctica de enseñanza eficaz, el profesor formador de la asignatura *Prácticas de Enseñanza 1* observa y evalúa el uso de la lengua del profesor en prácticas en diversos momentos de la asignatura.

Al principio de la asignatura realiza una evaluación diagnóstica de los requisitos mínimos. Su finalidad es indicar a cada profesor en prácticas si tiene el dominio mínimo

necesario. En este caso, el profesor formador no va a enseñarle la lengua, sino ofrecerle el resultado de su valoración respecto a la importancia del uso de la lengua meta en su práctica en la docencia. Y aunque los resultados de la evaluación diagnóstica indiquen que el profesor en prácticas ha logrado el nivel de los requisitos mínimos, los resultados de la evaluación diagnóstica pueden ser útiles para apoyarlo a seguir desarrollando su capacidad para autoevaluarse en búsqueda de una mejor actuación en el aula.

Al final de la asignatura *Prácticas de Enseñanza*, el dominio de la lengua va a constituir una parte importante de los resultados de su evaluación sobre lo que ha demostrado en su actuación como profesor en prácticas. Si el profesor formador, que ya había utilizado la parrilla durante el curso, realiza la evaluación final con la misma parrilla de evaluación, la nota que el profesor formador le atribuya será bastante transparente y de fácil comprensión para el profesor en prácticas.

La ventaja de la parrilla de evaluación sobre una prueba de dominio para el profesor en prácticas es precisamente la función del instrumento para ayudarlos a reflexionar y tomar conciencia de qué saben y qué es lo que necesitan saber en lo que se refiere al uso de la lengua oral cuando imparten una clase de ELE. En este sentido, el uso de la parrilla tiene dos finalidades principales: contribuir para que el profesor en prácticas sea más consciente de su nivel de competencia respecto a los requisitos mínimos, y servir de apoyo para realizar una autorregulación para atender sus necesidades de mejora en el uso de la lengua.

Para estas finalidades, primero el profesor en prácticas necesita la tutoría de un profesor (en principio un profesor formador) que le ayude a realizar la autorregulación, como se ha descrito en el apartado anterior. Pero, la finalidad de la parrilla es contribuir no solo en especificar y facilitar su autoevaluación sino a que el profesor en prácticas adquiera una actitud de autoconocimiento y de reflexión, ya que se considera que esta actitud es fundamental para mejorar su práctica de enseñanza en general.

Es evidente que lo ideal sería que el profesor en prácticas ya hubiese adquirido una actitud de consciencia y reflexión sobre su competencia en la lengua frente a la necesidad para su uso en la enseñanza. No obstante, en una situación que sabemos que ello no ha sido posible, se cree que nunca es tarde para empezar a hacerlo, ya que el proceso de formación del profesor es algo que realiza no solo en una determinada etapa

sino que su propia actuación hace que vaya mejorando cada vez más, siempre que adquiriera la actitud reflexiva y proactiva.

Cabe destacar que la autorregulación depende, en gran medida, de que el evaluado (el profesor en prácticas) comprenda las incorrecciones que haya cometido. Para que el profesor pueda comprender y valorar su propia actuación, lo primero que necesita hacer es observarse a sí mismo para tener consciencia sobre algo que él no podría saber exactamente hasta que se escucha y se ve.

Lo que el profesor en prácticas necesita saber es que este proceso de autorregulación necesita de mucha práctica de autoobservación sobre su actuación, búsqueda del conocimiento de la lengua y vuelta a la práctica. Y aunque esta práctica no sea suficiente en un semestre lectivo, lo importante es dar los primeros pasos con el apoyo de un profesor formador y que se cree un nuevo hábito hacia la práctica reflexiva y autónoma.

6.4 Validación de la parrilla de evaluación

La finalidad de la validación inicial de la parrilla de evaluación fue verificar la viabilidad de su uso como una herramienta de evaluación diagnóstica y también contribuir a la mejora y acabado de su propia estructura.

Por un lado, la intención era verificar si los profesores formadores que no participaron en el estudio de la identificación de los requisitos mínimos y de la elaboración de la parrilla realizarían una evaluación con resultados similares a las de la profesora investigadora, al no verse influenciados por el proceso de elaboración de la parrilla.

Por otro lado, se solicitó a los profesores evaluadores que comentaran alguna dificultad de comprensión de la parrilla y alguna sugerencia para que la misma fuera más precisa y eficaz como instrumento de apoyo a la evaluación del profesor formador.

Para componer la evaluación total de un profesor en prácticas, se debe evaluar su actuación en por lo menos tres sesiones de clases distintas para tener una muestra más fiable de su comportamiento. Asimismo, se deberían descartar sesiones de clase en que hubiese ocurrido alguna situación excepcional que pudiese interferir en la normalidad

de las habilidades del profesor como, por ejemplo, algún suceso alarmante para los alumnos y/o para el profesor en prácticas.

6.4.1 Contexto de la validación

La validación de la parrilla de evaluación se realizó en el marco de un grupo de la práctica en la docencia de lengua española, que forma parte de la asignatura *Prácticas de Enseñanza I*, de 90 horas de clases lectivas con los profesores formadores que accedieron a participar en el estudio. No obstante, la validación no se realizó como parte de las actividades lectivas de la asignatura sino una evaluación que simulaba la función de ofrecer una retroalimentación al profesor en prácticas.

En los semestres lectivos en los que se realizó la validación²⁸ de la parrilla, el programa de la asignatura *Prácticas de Enseñanza I* estaba organizado con tres tipos de actividades: (1) clases didáctico-metodológicas, (2) prácticas en la docencia y (3) tutorías sobre las prácticas en la docencia.

(1) Clases didáctico-metodológicas (30 horas): el profesor de la asignatura *Prácticas de Enseñanza* imparte clases sobre contenidos didáctico-metodológicos y orienta a los profesores en prácticas a planificar un curso y las clases que éstos tendrán que impartir.

(2) Prácticas en la docencia (40 horas): el profesor en formación pasa a ser un profesor en prácticas. A cada dos profesores en prácticas se les asigna un curso de nivel A1, con una carga horaria de 40 horas distribuidas en diez semanas. Por lo tanto, cada profesor en prácticas imparte 20 horas de clase y observa las otras 20 horas que su compañero de grupo imparte.

(3) Tutorías sobre las prácticas en la docencia (20 horas): estas tutorías se realizan para retroalimentar las actuaciones en el aula de cada profesor en prácticas a partir de observaciones presenciales y en vídeo. A estas 20 horas se añaden más horas de atención que cada profesor formador tiene que ofrecer a sus alumnos, de modo que cada profesor en prácticas tiene por lo menos dos sesiones de tutoría individual o en pareja (con el compañero que imparte las clases). El profesor formador también utiliza una parte de las clases didáctico-metodológicas para ofrecer *feedback* general a todos

²⁸ La validación se realizó en el 2º semestre de 2013.

los profesores en prácticas sobre las sesiones de clase que observó de todos, sin especificar nombres.

Desde que la profesora investigadora empezó²⁹ a trabajar con las asignaturas *Prácticas de Enseñanza 1 y 2*, pasó a grabar por lo menos una serie de tres sesiones de clases impartidas por cada profesor en prácticas.

Por un lado, las grabaciones están pensadas para que el profesor en prácticas pueda observar su propia actuación y reflexionar sobre ello. Por otro lado, el profesor formador las utiliza para realizar sesiones de discusión y retroalimentación a los profesores en prácticas como parte de la formación pedagógica para la enseñanza de ELE. Por lo tanto, los profesores formadores de la práctica de *Prácticas de Enseñanza 1* no tuvieron que cambiar nada en su rutina para realizar este procedimiento de investigación.

6.4.2 Participantes de la validación

Profesores formadores evaluadores

Se contó con la participación de cuatro profesores formadores, docentes de la graduación de Letras-Español, siendo la investigadora uno de estos profesores formadores. Dos de estos profesores son docentes de la asignatura *Práctica de Enseñanza 1* y los otros dos, de las asignaturas *Teoría y Práctica del Español Oral y Escrito 2 y 3*, *Fonética de la Lengua Española* y de *Expresión Oral de la Lengua Española*.

Como solo había dos profesores de la asignatura *Prácticas de Enseñanza 1*, incluida la investigadora, se invitó a dos profesores más que impartían clases de lengua española, con la finalidad de contrastar la visión de éstos sobre la competencia lingüístico-comunicativa que debería tener un profesor ELE al iniciar su práctica en la docencia. El número de profesores de lengua fue dos porque se consideró que debía ser el mismo que el de profesores de *Prácticas de Enseñanza 1*.

Para realizar la validación de la parrilla se consideró que era necesario que los profesores evaluadores demostraran su forma de comprender la parrilla sin una

²⁹ Trabajó como profesora de esta asignatura del 2º semestre de 2002 hasta el 1er semestre de 2005. Y del 1er semestre del 2010 hasta el 1º de 2014.

formación específica para su uso, y que solo se guiaran a partir del Protocolo de utilización de la parrilla de evaluación (ver *Anexo 17: Protocolo de utilización de la parrilla de evaluación*)

Se denomina PF-1 a la investigadora, PF-2 al segundo profesor de *Prácticas de Enseñanza*, PF-3 al profesor de *Fonética de la Lengua Española y de Expresión Oral de la Lengua Española* y PF-4 al profesor de *Teoría y Práctica del Español Oral y Escrito 2 y 3*.

Todos los profesores participantes de la validación conocen muy bien los niveles de competencia del MCER. No obstante, aparte de la profesora investigadora que llevaba ocho años de experiencia en la formación de profesores de ELE, los profesores PF-2, PF-3 y PF-4 tenían entre un año y un año y medio de experiencia en la formación de profesores de ELE en cursos de Letras-español.

Había una diferencia apostada sobre su relación con la parrilla de evaluación que se iba a validar. La profesora PF1 era la creadora del instrumento. El profesor PF-2 empezaba a ser profesor de la asignatura *Prácticas de Enseñanza 1*, con lo cual ya la estaba utilizando como herramienta de apoyo para la referida asignatura. Sin embargo los profesores PF-3 y PF-4 solo habían trabajado con asignaturas de lengua durante dos o tres semestres en el curso de *licenciatura* en Letras-Español.

Siendo consciente de que estas diferencias entre los profesores evaluadores podría resultar en variaciones en los resultados de la validación, la investigadora consideró que esta situación era la más próxima a la realidad del contexto de formación de los profesores de ELE del presente estudio, con lo cual tenía su importancia como punto de partida.

Profesores en prácticas evaluados.

Dado que el uso de la parrilla requiere un trabajo laborioso, se pensó que para realizar una evaluación simulada, cuya finalidad era verificar el manejo de la parrilla, sería suficiente con que se evaluaran dos profesores en prácticas de perfiles distintos.

Para seleccionar los dos profesores en prácticas, la investigadora consideró dos criterios.

El primer criterio de selección de los evaluados consistió en que fueran profesores en prácticas, es decir, que estuvieran cursando la asignatura *Prácticas de Enseñanza I* en el curso de Letras-Español.

El segundo criterio para seleccionar a los dos profesores en prácticas, fue que presentaran perfiles, a primera vista, muy diferentes en cuanto a su competencia lingüístico-comunicativa. Es decir, el profesor en prácticas-A fue seleccionado por ser el que demostraba tener menos dominio de la lengua española. Y el profesor en prácticas-B fue seleccionado por parecer que tenía una competencia lingüística bastante mejor.

6.4.3 Procedimientos de la validación

Al inicio de la asignatura *Prácticas de Enseñanza I* los profesores formadores les sugieren a los profesores en prácticas que, si pueden hacerlo, graben todas sus clases, preferentemente, en vídeo o, por lo menos, en audio. Gracias a la facilidad que ofrece la tecnología actualmente, los profesores en prácticas se graban con sus móviles, con sus cámaras de vídeo y/o con sus propios ordenadores. Además de utilizar estas grabaciones para autoobservarse, las comparten con sus profesores supervisores (el profesor responsable por su grupo de *Prácticas de Enseñanza*). Cada profesor tiene aproximadamente un promedio de diez alumnos bajo su supervisión y tutoría.

Por otro lado, los profesores de la asignatura *Prácticas de Enseñanza* también realizaron sus grabaciones. Para hacerlo, solían dejar una cámara de vídeo o grabadora de audio en cada aula donde dos profesores impartían las clases. La profesora investigadora contaba con dos cámaras de vídeo y dos de audio. De este modo, podía grabar las sesiones de clases de ocho profesores. Así como los profesores que podían grabarse compartían sus grabaciones con su profesor formador, éste también compartía su grabación con el profesor en prácticas que había grabado.

Por lo tanto, al final se podían grabar prácticamente todas³⁰ las horas de clases impartidas por cada uno de los profesores en prácticas. No obstante, no todas se utilizan para evaluarlos, sino que seleccionan aquellas en las que el profesor en prácticas ya no está tan nervioso por ser observado. Además, cuando la intención es evaluar la

³⁰ Durante el curso de 40 horas, impartida por dos profesores en prácticas, el número real de clases que imparte cada estudiante es de 16 pues, del total del curso, ocho horas se utilizan para las actividades de evaluación formal, quedando 32 horas que se dividen entre los dos profesores en prácticas.

competencia lingüístico-comunicativa del profesor en prácticas, se seleccionan las grabaciones de clases en las que el profesor demuestra un mayor uso de la lengua, ya que hay clases que son los alumnos de los profesores en prácticas los que hablan casi toda la clase.

Antes de iniciar la práctica de validación, la investigadora entregó a cada uno de los profesores formadores la parrilla de evaluación, el *Protocolo de utilización de la parrilla de evaluación* y los enlaces³¹ a los audios y vídeos de los dos profesores en prácticas que serían evaluados.

La investigadora fue quien hizo la selección de un par de clases de cada profesor en prácticas a evaluar. Esta selección llevó en consideración solo las clases que no ocurrieran situaciones excepcionales que pudiesen interferir en la normalidad de las habilidades del profesor como, por ejemplo, algún suceso alarmante para los alumnos y/o para el profesor en prácticas.

Todos los profesores formadores realizaron la evaluación sobre la misma sesión de clase grabada en audio y vídeo.

6.5 Resultados de la validación

En este apartado se presentan, en forma de gráficos, las respuestas de las evaluaciones para la validación de la parrilla de evaluación de los requisitos mínimos realizadas por los profesores formadores. Las evaluaciones completas pueden verse en los anexos *Anexo 18: Validación inicial del dispositivo – Evaluaciones del profesor en prácticas A* y *Anexo 19: Validación inicial del dispositivo – Evaluaciones del profesor en prácticas B*.

El siguiente *Gráfico 2. Resultado de las evaluaciones por número de respuestas* muestra la concordancia y discordancia de respuestas entre la investigadora (PF1) y los profesores formadores (PF2, PF3 y PF4).

³¹ El acceso a los audios y vídeos se hace a través de un enlace por Internet. Son almacenados temporalmente en una carpeta de una cuenta de *4shared* cuyo acceso se ofreció a los profesores formadores para que los descargaran.

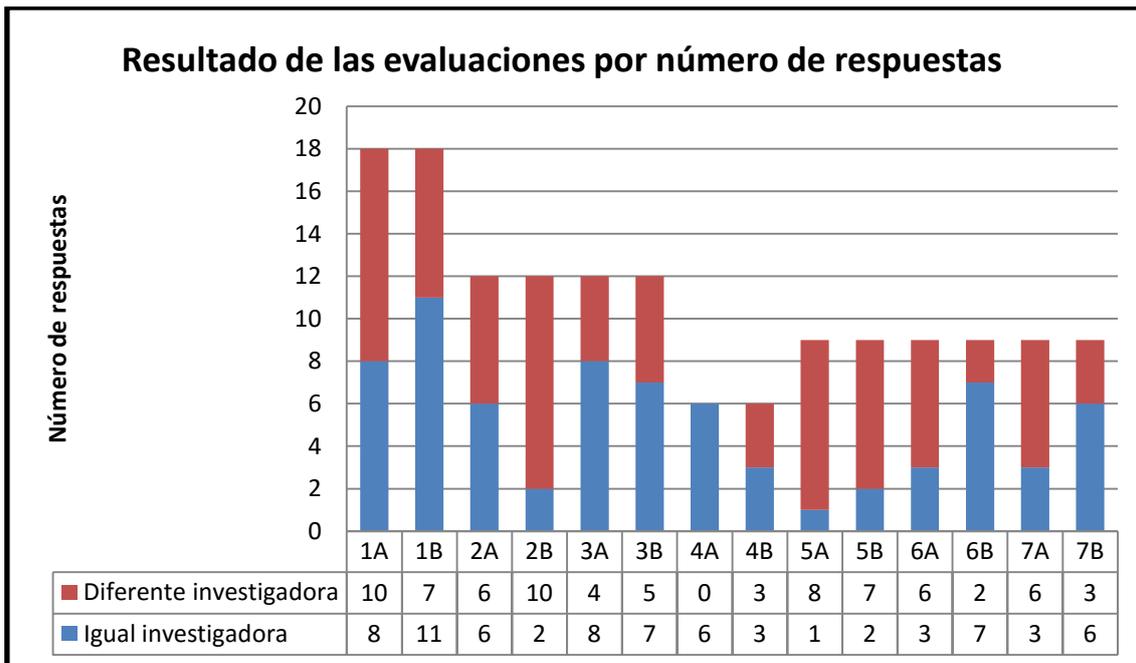


Gráfico 2. Resultado de las evaluaciones por número de respuestas

Tomando como base las respuestas de la investigadora para cada ítem, se contabiliza la respuesta de un ítem como *igual* si el profesor formador ha contestado, para un ítem concreto, exactamente la misma opción. En caso contrario, incluyendo no haber contestado el ítem, se considera *diferente*.

Cada columna del gráfico representa la concordancia (azul) y discordancia (rojo) de respuestas en un apartado determinado de la parrilla para cada profesor en prácticas evaluado. Así, por ejemplo, la columna 1A significa que en el apartado (1) *VOCABULARIO* evaluando al profesor en prácticas A, ha habido 8 ítems contestados igual que la investigadora y 10 diferentes.

El resultado total de las respuestas de las evaluaciones con las parrillas, incluyendo a los dos profesores en prácticas, es el siguiente:

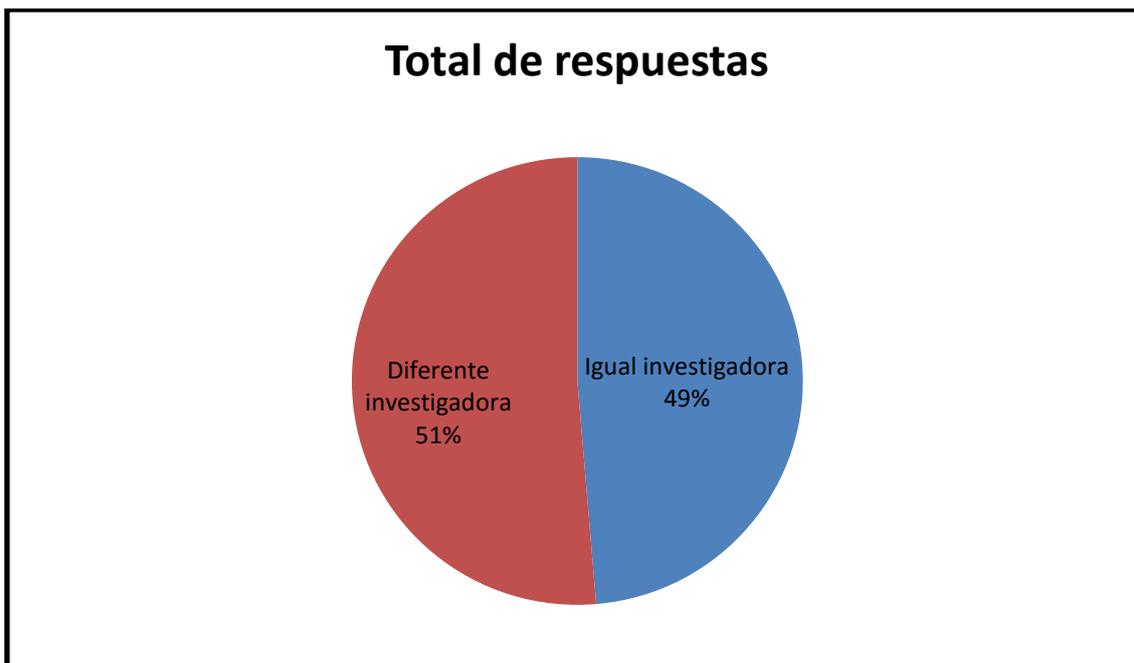


Gráfico 3. Total de respuestas

Respecto al apartado de la parrilla de evaluación destinado a registrar notas y muestras de lengua para corroborar las respuestas (especialmente indicando los errores), los resultados presentaron mucho menos registros de lo que era esperado por la investigadora.

A continuación, se refleja el análisis pormenorizado de las validaciones de cada profesor formador, PF2, PF3 y PF4. Recuérdese que el PF1 es la investigadora, por lo que no se incluye en este análisis.

El PF2 presentó ejemplos para corroborar sus respuestas en quince de los veinticinco ítems sobre el profesor en prácticas A y en catorce ítems sobre el profesor en prácticas B. Además hizo varios comentarios sobre la estructura e ítems de la parrilla.

Comentarios de PF2:

Como ya he indicado, los aspectos que realiza favorablemente, en ocasiones serían muy amplios de comentar en las muestras.

Las posibles opciones a marcar por el profesor en ocasiones podían ser más (frecuentemente, escasamente). Incluso, podría haber una opción de que "No se observa en este vídeo" para dar abertura para que el profesor contemplase cómo lo suele hacer en otras ocasiones en sus comentarios.

En varios apartados yo he colocado los números de los ítems en las muestras, no sé si era para no recogerlas o descuido. En cualquier caso no siempre se puede colocar muestras, por ejemplo, usa una variedad, o sí o no, en el caso de no, no hay muestras que colocar.

Colocar las muestras a continuación de cada ítem de cada apartado, resultaría más sencillo para la anotación.

La estructura de la parrilla podría estar formateada de alguna forma más reducida porque cuatro páginas resulta un poco extenso a la hora de realizar las anotaciones.

El PF3 presentó ejemplos de muestras de lengua con errores de vocabulario y de gramática en tres ítems sobre el profesor en prácticas A y cuatro ítems sobre el profesor en prácticas B. Sobre la estructura de los ítems, presentó un comentario en el ítem 3.3 *Se nota su acento de extranjero*, y otro comentario sobre el ítem 5.3 *Por lo general mantiene coherencia en la variedad lingüística regional que utiliza*. Además, entendió que registrar notas sería una nota de calificación y lo hizo en cada ítem, con una escala del 1 al 10.

El PF4 presentó muestras en ocho ítems para el profesor en prácticas A y en cuatro ítems del profesor en prácticas B.

Los ítems en los que no se registraron ni notas ni muestras y que no coincidieron con la profesora investigadora, se interpretaron como una de estas tres posibilidades:

(1) no se dio cuenta del error, cuando el ítem se refiera a la corrección de un elemento lingüístico y la respuesta indica que no hay problemas o errores en el aspecto descrito.

(2) la poca precisión del contenido de ese ítem, lo que puede hacer que el evaluador no comprenda a qué se refiere el aspecto a evaluar.

(3) cuando el ítem se refiere a un aspecto que envuelve toda la estructura del discurso, como los ítems del apartado de ‘Elementos fónicos’.

Aunque no registraron muchas notas, las que se refieren a la estructura e ítems de la parrilla fueron muy constructivas para entender las diferencias entre las contestaciones de la profesora investigadora y los otros profesores formadores.

Por un lado, se pueden observar las respuestas objetivas, es decir, una respuesta fija entre dos o más opciones. Como se puede observar en los gráficos *Gráfico 2*.

Resultado de las evaluaciones por número de respuestas y Gráfico 3. Total de respuestas, las respuestas objetivas de la investigadora se distinguen mucho de las respuestas de los demás profesores formadores.

Por otro lado, al analizar las muestras de lengua que corroboran las respuestas, se observa que aunque las muestras sean las mismas, las respuestas objetivas no coinciden. Por ejemplo, las respuestas del PF2 con las respuestas de la investigadora PF1 en el apartado 2 *Corrección Gramatical*:

Muestras/observaciones	
PF1	PF2
2.1, 2.2 y 2.3 – Vamos hacer una dinámica para nos conocer. Ricardo, quiero que hablas para los alumnos algunas características de su ciudad, pero no hablas en nombre de la ciudad, ¿sí? <i>Está bueno. Eh,...¿<u>Vosotros</u> ya saben / qué ciudad es de origen de Ricardo?</i>	2.3. a) Vamos (a) hacer ... b) para nos conocer c) quiero que hablas para los alumnos ... d) está bueno, en vez de “bien”. e) ¿vosotros ya saben de qué ciudad es de origen Ricardo?
Repuestas objetivas	
2.2. Faltas gramaticales: (X) sutiles () aceptables coloquialmente () evidentes	2.2. Faltas gramaticales: () sutiles () aceptables coloquialmente (X) evidentes
2.3. Errores: (X) escasos () variados, se corrige () repetitivos	2.3. Errores: () escasos () variados, se corrige (X) repetitivos

Tabla 4. Ejemplo muestras iguales y respuestas objetivas diferentes

Ello demuestra que el principal aspecto de divergencia entre los profesores formadores que participaron de la validación fue la interpretación de los ítems de la parrilla, tal como se apunta, en el mismo apartado del ejemplo anterior por el PF2, con el comentario: *Observaciones: para mí todas las incorrecciones las considero como errores (2.3) porque no consigo entender qué sería una “falta gramatical”*.

El análisis de las respuestas favoreció la reflexión sobre los contenidos de los ítems y ello apuntó a una conclusión: la objetividad de los ítems de evaluación se vio afectada por la preocupación de indicar los diversos aspectos lingüísticos-comunicativos y los posibles problemas en el uso de la lengua hablada por el profesor en prácticas.

El resultado general de esta validación es que tanto los descriptores como los ítems de evaluación tenían muchos aspectos que rectificar, sobretodo en cuanto a la precisión de los matices sobre los errores. Asimismo, ayudó a demostrar que la elaboración de unos requisitos mínimos y de una parrilla de evaluación, con ítems que reflejen aquellos requisitos, requieren un trabajo complejo y laborioso. El proceso de validación de la parrilla de evaluación fue fundamental para indicar los aspectos que necesitaban mejoras en los ítems de la parrilla inicial. Estos aspectos problemáticos sirvieron para emprender una nueva búsqueda hacia una evaluación que reflejara los requisitos de competencia del uso la lengua oral del profesor de ELE en el aula. A partir de esta validación se visualizó que esta etapa de la investigación merece, cuantas veces sean necesarias, la realización de prácticas empíricas y reformulaciones para conseguir que la parrilla sea una herramienta de evaluación que cumpla con los criterios de validez, fiabilidad y viabilidad.

La validación de la parrilla fue fundamental para producir un gran cambio en la selección del principal instrumento de evaluación de los requisitos mínimos, que pasó de ser una prueba de dominio a un dispositivo de evaluación y de autoevaluación. La posibilidad de reflejar los descriptores de los requisitos mínimos y diversos aspectos cualitativos en los ítems de evaluación hicieron que la investigadora visualizara en la parrilla un instrumento de evaluación con muchas más posibilidades de contribuir a los objetivos pedagógicos de la investigación.

Asimismo ha posibilitado, no solo una retroalimentación para la estructura del instrumento de evaluación en sí, sino que se ha mostrado útil para retroalimentar los descriptores de los requisitos mínimos, que inicialmente dieron origen a los ítems de la parrilla de evaluación. Este ciclo de retroalimentación es la concretización de la elaboración de unos descriptores a través de este tipo de procedimientos empíricos.

6.6 Agrupación de los descriptores

A partir de la validación de la parrilla de evaluación, se decidió organizar los descriptores en una especie de cuadro de aspectos cualitativos del habla del profesor de ELE en el aula, con un aspecto estructural similar al Cuadro 3 (ver *Anexo 4: Cuadros de niveles de referencia*).

El cambio realizado consistió en estructurar el formato de los requisitos mínimos en apartados en vez de categorías. Para ello se agruparon las categorías, con sus respectivos descriptores, en apartados, con lo que se pasó de once categorías a seis apartados. En la siguiente tabla puede verse la agrupación realizada.

(1) GRAMÁTICA (COMP. LINGÜÍSTICA)
(3) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Comp. Lingüística) (C1)
(2) VOCABULARIO (COMP. LINGÜÍSTICA)
(1) RIQUEZA DE VOCABULARIO (Comp. Lingüística) (B2) (2) DOMINIO DEL VOCABULARIO (Comp. Lingüística) (C1)
(3) PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA (COMP. LINGÜÍSTICA)
(4) DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN (Comp. Lingüística) (B2)
(4) FLUIDEZ, COHERENCIA Y COHESIÓN DISCURSIVAS (COMP. PRAGMÁTICAS)
(7) COHERENCIA Y COHESIÓN (Comp. Pragmáticas) (C1) (8) FLUIDEZ ORAL (Comp. Pragmáticas) (B2)
(5) PRESENTACIÓN DE INFORMACIONES Y EXPLICACIONES (COMP. PRAGMÁTICAS)
(9) PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas) (C1) (10) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES (Comp. Pragmáticas) (B2) (11) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas) (B2)
(6) FLEXIBILIDAD Y ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (COMP. SOCIOLINGÜÍSTICA)
(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (Comp. Sociolingüística) (B2) (6) FLEXIBILIDAD (Comp. Pragmáticas) (B2)

Tabla 5. Agrupación de descriptores

En los apartados en los que se llevó a cabo una agrupación, se juntaron las categorías afines. En ese caso, el apartado recibe el nombre del principal elemento constitutivo de las categorías en él agrupadas y ocurre lo mismo para determinar el nivel del nuevo descriptor, es decir, se mantiene el de la categoría predominante.

A la vez que se realizó este cambio en la estructura del formato de los requisitos mínimos, también se modificaron sus descriptores para acompañar los cambios que se pretendían realizar en la parrilla.

El resultado de la nueva tabla de seis apartados con sus respectivos descriptores da como resultado el *Cuadro 1. Cuadro de los descriptores de los requisitos mínimos*, como puede observarse a continuación:

(1) GRAMÁTICA (COMP. LINGÜÍSTICA)
--

C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo general, sobre todo en las estructuras de uso frecuente del discurso magistral. Emplea correctamente los conectores, las formas verbales y sus complementos. Pueden ocurrir deslices (no repetitivos). Reconoce sus faltas gramaticales al analizar su propio discurso.
(2) VOCABULARIO (COMP. LINGÜÍSTICA)	
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre términos relativos a temas generales y sobre todo de expresiones de uso frecuente en la enseñanza. Utiliza el vocabulario de modo preciso y adecuado. Puede tener deslices esporádicos y no repetitivos de palabras ajenas al tema central de la clase.
(3) PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA (COMP. LINGÜÍSTICA)	
B2	Domina los patrones básicos de entonación de la lengua meta. Su pronunciación es muy clara y próxima a la de un hablante nativo culto, aunque se note su acento de extranjero. Utiliza los recursos prosódicos (pausas, entonación, dicción, volumen de voz, etc.) combinados con los recursos verbales y no verbales en su discurso académico oral.
(4) FLUIDEZ, COHERENCIA Y COHESIÓN DISCURSIVAS (COMP. PRAGMÁTICAS)	
C1	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando mucha fluidez. Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones. Produce un discurso bien estructurado, con el que demuestra un uso correcto de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada.
(5) PRESENTACIÓN DE INFORMACIONES Y EXPLICACIONES (COMP. PRAGMÁTICAS)	
C1	Al presentar informaciones y explicaciones, utiliza recursos fónicos y estrategias discursivas como las preguntas retóricas, la reiteración o la ejemplificación para llamar y mantener la atención de sus oyentes. Sus exposiciones son claras y objetivas. Explica de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
(6) FLEXIBILIDAD Y ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (COMP. SOCIOLINGÜÍSTICA)	
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor. Emplea estructuras lingüísticas adecuadas a los registros de formalidad e informalidad y a la variedad lingüística que adopta. Reconoce las variaciones semánticas de textos de diversas variedades lingüísticas, siempre que pueda prepararlos previamente.

Cuadro 1. Cuadro de los descriptores de los requisitos mínimos

En el apartado 1, el cambio consistió en complementar el descriptor sobre los aspectos de la corrección gramatical, los deslices con matizaciones que puntualizan la corrección y los errores en estructuras en las que se han observado frecuentes problemas en el habla del profesor brasileño en su fase inicial de la docencia.

En el apartado 2 se realizó una síntesis de las dos categorías sobre el vocabulario, enfatizando el aspecto del dominio relativo a la situación específica de las sesiones de clase. El nivel B2 en este nuevo apartado vocabulario se justifica por el hecho de que el profesor en formación brasileño está expuesto a muchas variedades (sobre todo regionales y sociales) de la lengua española en las cuales el vocabulario representa gran parte de la variación lingüística, lo que dificulta que tenga un dominio

C1 en un vocabulario amplio o general. No obstante, se enfatizan los aspectos de la precisión y adecuación sobre el tema de las clases que imparte.

En el apartado 3, sobre pronunciación y prosodia, se hizo una complementación del descriptor con la inclusión de elementos de la prosodia que desempeñan funciones comunicativas no verbales, complementarias a la comunicación verbal.

En el apartado 4 se agruparon dos categorías, en las que se combinan los elementos constitutivos de la estructura y de la organización discursivas con la aptitud de la fluidez de la exposición oral. El nuevo descriptor recalca la organización textual al servicio de la claridad, asociado a la espontaneidad de un hablante con extensa práctica y habilidad en la exposición oral. En este apartado predominó el nivel C1 de la organización y claridad textual frente a la fluidez, aunque se mantiene el aspecto del B2 cuando hace la concesión de que “*puede dudar mientras busca estructuras y expresiones*”.

En el apartado 5 se agruparon las categorías que se centran en las estrategias discursivas que caracterizan las tareas comunicativas del profesor de lengua extranjera en el aula: presentar informaciones y explicaciones. El descriptor de la categoría 11 fue reformulado con la finalidad de precisar los recursos discursivos. De la categoría 10, *Desarrollo de descripciones y narraciones*, se utilizó el aspecto de la claridad y objetividad de la exposición. Y los contenidos de la categoría 9, *Precisión*, fueron utilizados para matizar las funciones de las explicaciones. Prevalció el C1 como el nivel de competencia del uso de la lengua.

Y finalmente en el apartado 6 se agruparon las categorías relacionadas a la competencia sociolingüística, matizada por la aptitud de la flexibilidad en la adecuación de los interlocutores y del contexto del uso de la lengua. Un aspecto que se explicita más en este nuevo descriptor es la referencia al conocimiento de aspectos de la variación lingüística, ya que al utilizar el español como lengua extranjera los profesores en prácticas han estado expuestos a diversas variedades del español y es frecuente que se confundan respecto a esa cuestión, especialmente sobre la adecuación de algunas estructuras y significados.

6.7 Rectificación de la parrilla de evaluación

Con la finalidad de avanzar un paso más hacia los objetivos del estudio, se procedió a la rectificación de la parrilla de evaluación.

La validación de la primera parrilla no solo cumplió la función de viabilidad de uso de la parrilla por diferentes profesores, sino fue parte de la evolución de la experiencia y conocimiento sobre los procesos de elaboración de una parrilla basada en descriptores de competencia de la lengua. Después de esta experiencia de validación, la investigadora vio la necesidad de rectificar la estructura y los ítems de la parrilla para poder obtener mejores resultados. En consecuencia, su estructura fue completamente replanteada. Los contenidos de los ítems también fueron modificados para ajustarse a las necesidades identificadas en la validación y para ajustarse a los cambios ocurridos en el cuadro de los requisitos mínimos (ver *Cuadro 1. Cuadro de los descriptores de los requisitos mínimos* en el apartado 6.6).

A partir de los nuevos apartados del cuadro de los requisitos mínimos, se crearon cuatro apartados, agrupando aquellas categorías que son del mismo dominio. La siguiente tabla muestra la correspondencia entre los apartados del cuadro de los requisitos mínimos y los apartados de la nueva parrilla de evaluación:

Apartados del Cuadro de los Requisitos Mínimos	Apartados de la parrilla de evaluación
(1) GRAMÁTICA (COMP. LINGÜÍSTICA); (2) VOCABULARIO (COMP. LINGÜÍSTICA)	(1) Gramática y vocabulario
(3) PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA (COMP. LINGÜÍSTICA)	(2) Elementos fónicos
(4) FLUIDEZ, COHERENCIA Y COHESIÓN DISCURSIVAS (COMP. PRAGMÁTICAS); (5) PRESENTACIÓN DE INFORMACIONES Y EXPLICACIONES (COMP. PRAGMÁTICAS)	(3) Competencia pragmática discursiva
(6) FLEXIBILIDAD Y ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (COMP. SOCIOLINGÜÍSTICA)	(4) Competencia pragmática y sociolingüística

Tabla 6. Correspondencia entre apartados del cuadro de los requisitos mínimos y los apartados de la parrilla

Estos cuatro apartados de la parrilla se relacionan con las tres subcompetencias de la competencia comunicativa: *las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas* (MCER, 2002, p.106).

No obstante, la estructura de la nueva parrilla y de los contenidos de sus ítems de evaluación respondió a un intento de llamar la atención de profesores formadores y de

los profesores en prácticas sobre los problemas ya mencionados. Por ello, se ha dedicado un apartado separado para *Elementos fónicos*, ya que este aspecto presenta una gran fuente de interferencias en la lengua hablada por los profesores en prácticas, tenidos en cuenta en la investigación. Además de la pronunciación, se ha dado énfasis a los aspectos prosódicos ya que, aunque son muy importantes para el habla del profesor, éstos quedan fuera de muchos programas de enseñanza de la lengua extranjera. Además, los elementos fónicos (aspectos de la prosodia) del habla tienen funciones fundamentales en el discurso oral del profesor en el aula. En las clases de lengua con finalidad comunicativa, generalmente, el énfasis recae en que el mensaje sea transmitido. Siendo así, se suele dar menos importancia a aspectos como el acento o el estilo del habla. Sin embargo, cada uno de los aspectos prosódicos como la entonación, la vocalización, el volumen de voz, el ritmo y las pausas tienen funciones importantes en la enseñanza, ya que pueden provocar impactos sobre el aprendizaje de los alumnos tales como la motivación y la seguridad de los alumnos sobre la fiabilidad que transmite el profesor.

Tener una buena pronunciación es siempre digno de admiración y elogio, lo que resulta beneficioso para el aprendiente; contribuye a aumentar su autoestima y supone también una buena tarjeta de presentación ante los nativos. (Bartolí Rigol, 2005:4)

Por lo tanto, de los cuatro apartados de la nueva parrilla (ver *Anexo 20: Parrilla de evaluación de requisitos mínimos*), los dos primeros se refieren a la competencia lingüística y los otros dos a las competencias pragmáticas discursivas y sociolingüísticas.

La parrilla de evaluación, en principio, tiene la finalidad de evaluar con preguntas de respuesta objetiva, con dos o más opciones limitadas. De este modo, se pretende que el evaluador verifique si el profesor en prácticas cumple o no cumple un aspecto. No obstante, se consideró necesario crear algunos ítems para complementar o especificar la respuesta, como la intensidad, la frecuencia, el modo, etc.

Debido a que una de las funciones fundamentales de la evaluación con la parrilla es ayudar al profesor en prácticas a tener conciencia de la calidad lingüístico-comunicativa de los discursos que genera en el aula, se ha incluido un espacio para registrar muestras de lengua que corroboren las respuestas o para registrar comentarios que complementen la opción objetiva elegida.

En el apartado *Gramática y vocabulario*, los ítems destacan el dominio de las estructuras en las cuales los profesores en prácticas tuvieron mayores incidencias en errores de forma y/o significado en los cursos observados por la profesora investigadora durante sus años de docencia. Esta primera sección de la parrilla de evaluación se refiere al aspecto morfológico y semántico del uso oral que hacen los profesores en práctica.

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.	
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Muchas		
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos ³² para presentar informaciones o dar instrucciones	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión			
<input type="checkbox"/> de formas verbales			
<input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente			
<input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada)			
<input type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno			
<input type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos			
<input type="checkbox"/> Evidentes <input type="checkbox"/> Sutiles			
<input type="checkbox"/> En contenidos previstos <input type="checkbox"/> En contenidos no previstos			
<input type="checkbox"/> No se corrige <input type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores			

Así, el ítem *1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos* recalca la importancia en la corrección lingüística que tiene que mantener el profesor, como un hablante culto por su función de profesor de la lengua en

³² Conectores y expresiones para enfatizar, contrastar, argumentar, reiterar, ejemplificar, aclarar y resumir.

el aula. Además, la flexión de los verbos y sus complementos en español puede ser muy parecida al portugués, lo que hace que algunos profesores en formación tengan la falsa idea de que ya dominan estos elementos.

En este sentido, se ha incluido el ítem 1.2. *Vocabulario preciso y adecuado*, ya que este es un aspecto en que los profesores en prácticas también han presentado muchos errores en su discurso en el aula. La cuestión del vocabulario en lenguas próximas incluye tanto aspectos sobre la morfología de las palabras como también sobre la adecuación semántica en el discurso. Muchas veces el profesor en prácticas produce frases que, aunque están correctas gramaticalmente y con un vocabulario ‘válido’, tienen un significado diferente de lo que él le atribuye debido a los falsos cognados³³.

El ítem 1.3. *Pausas de vacilación por falta de vocabulario* tiene la función de resaltar la falta de fluidez y de precisión en el discurso debido a la pobreza del vocabulario. La finalidad de este ítem es que el propio profesor en prácticas reflexione sobre las causas y posibles soluciones de esta limitación ya que el profesor formador solo puede verificar que existe una pausa inadecuada, pero no la causa de ello.

El ítem 1.4. *Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones* confiere una atención especial al dominio del uso de los conectores y expresiones para preguntar, reiterar, explicar, ejemplificar o resumir. En este ítem, lo que se quiere evaluar es la capacidad de utilizar la lengua con una función discursiva propia del profesor en el aula que es la producción del discurso magistral, con las expresiones características de varias secciones de una clase.

El ítem 1.5. *Errores lingüísticos* tiene la utilidad de matizar los errores, ya que la situación de tensión del profesor novicio de hablar en público y de estar siendo observado y evaluado, puede hacer que cometa algunos deslices.

Dada la importancia de la conciencia del error en el aprendizaje de una segunda lengua, se presentan nueve variables sobre los errores lingüísticos. En realidad son ítems de matización de los errores, que tienen la función de describir algún aspecto del error lingüístico-comunicativo cometido. Los cuatro primeros ítems de matización indican que existe una determinada característica del error.

³³ Ejemplos de frases con falsos cognados frecuentes: Voy a conferir (por: Voy a **verificar**.); Está en la apostilla. (por: Está en el **cuadernillo**.); Pueden concertar (por: Pueden **corregir**.), entre otros.

Que afectan la comprensión

De formas verbales

De conectores de uso frecuente

De contenido (información equivocada)

Los demás expresan dos alternativas que varían el grado de la característica del error.

Muchos - Escasos o ninguno

Repetidos - No repetidos

Evidentes - Sutiles

En contenidos previstos - En contenidos no previstos

No se corrige - Se corrige/reconoce los errores

Aunque muchas de estas matizaciones pueden observarse a través de todos los registros del apartado *Notas*, el ítem 1.5 funciona como un resumen sobre la situación del dominio de este aspecto de la competencia de la lengua. Este resumen tiene gran importancia en la autoevaluación para que los profesores en prácticas (e incluso el estudiante de Letras-Español en fases iniciales de su formación) obtengan un mapa de los principales problemas que necesitan mejorar.

El apartado 2. *Elementos fónicos* tiene la función de evaluar los recursos fónicos que el profesor es capaz de utilizar al producir su discurso magistral en su clase de español como lengua extranjera. Los ítems de este apartado prestan especial atención a las interferencias de la lengua materna que el profesor en prácticas no nativo pueda presentar.

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	() Sí	() No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	() Sí	() No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	() Sí	() No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	() Sí	() No	
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre	() Sí	() No	

distintos tipos de información.			
2.6. En su pronunciación , articula de manera	() precisa mediana	() () débil	

Los ítems 2.1. *Realiza una entonación adecuada*, 2.3. *Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta* y 2.4. *Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto* tienen la función de insistir sobre la necesidad de que el futuro profesor de lengua española sea consciente sobre los aspectos que son importantes de la pronunciación de la lengua que va a enseñar. Estos 3 ítems se refieren a los aspectos suprasegmentales de la producción oral, los cuales son requisitos fundamentales en la competencia lingüístico-comunicativa del profesor de ELE.

El habla está constituida por sonidos, como hemos visto, pero también por otros fenómenos que relacionan y se superponen a los sonidos: los llamados fenómenos suprasegmentales. Los medios que permiten esta organización de los sonidos en el habla son, precisamente, los fenómenos suprasegmentales (también llamados hechos prosódicos o, simplemente, prosodia) (Cantero, 2003: 560).

Cabe resaltar la importancia del dominio de la pronunciación del profesor por ser una referencia como hablante de la lengua que enseña. Un profesor que comete desvíos importantes en la pronunciación podría tener dificultades en hacerse comprender por hablantes nativos y llevar estas limitaciones a sus alumnos. Otro problema que suele ocurrir a raíz de una pronunciación muy marcada por la lengua materna es el impacto psicológico en los alumnos, que hace que pierdan la confianza en su profesor, especialmente cuando perciben diferencias muy evidentes.

El acento y la entonación cumplen tres funciones; la función principal es la de integrar el discurso en bloques significativos (función prelingüística), cada uno con un núcleo (el acento de frase). La función lingüística de la entonación permite distinguir frases declarativas, interrogativas, suspendidas y enfáticas. Por último, mediante la función expresiva de la entonación pueden transmitirse una gran variedad de emociones (Cantero, 1998 y 2002, in Bartolí Rigol, 2005:6).

El ítem 2.2. *Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo* es un aspecto que está en este apartado debido a que estas habilidades solo se logran cuando se dominan los diversos elementos suprasegmentales de la pronunciación,

especialmente el acento, el ritmo y la entonación. Aunque la fluidez no garantiza que el contenido del discurso tenga coherencia, su falta puede perjudicar la comprensión de los interlocutores.

Muchos profesores en prácticas tienen una buena competencia lingüístico-comunicativa cuando interactúan en una conversación entre pocas personas, sin embargo, no ocurre lo mismo cuando hablan delante de un grupo de más de diez alumnos. A veces, ni el propio profesor en prácticas entiende lo que ha dicho cuando se observa a través de la grabación de vídeo y/o audio.

Los ítems 2.5. *Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información* y 2.6. *En su pronunciación, articula de manera* hacen hincapié en la claridad del mensaje emitido por el profesor en el aula, ya que lo que va a ocurrir en la sesión de clase y cómo se va a interpretar dependen de lo bastante que se comprenda el habla del profesor en el aula.

Respecto al apartado 3. *Competencia pragmático-discursiva*, los ítems destacan la adecuación de la estructura discursiva para lograr claridad y objetividad en la emisión de las informaciones e instrucciones. Para ello, se pone de relieve la importancia de la cohesión, de la coherencia y de la forma en que presenta las explicaciones.

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

ambigüedad.			
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	() Sí	() No	

El ítem 3.1. *Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia* está relacionado con el ítem 3.4. *Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro*, ya que la cohesión y la coherencia del discurso son aspectos que contribuyen en la organización, objetividad y claridad del mensaje.

El ítem 3.4 enfatiza que las instrucciones sean breves, ordenadas y objetivas pues estos aspectos han constituido las carencias más frecuentes en los discursos de los profesores en prácticas, según las observaciones de la profesora investigadora. Muchas veces los profesores en prácticas realizan explicaciones largas que han resultado confusas ya que es difícil para el interlocutor (el alumno) seguir el hilo de un enunciado oral demasiado largo.

El ítem 3.2. *Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información*, subraya el énfasis que se da a la información principal de la explicación. Este ítem se refuerza en parte en el ítem 3.6. *Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad*, aunque en este último las situaciones (explicación, exposición e instrucciones) están más ampliadas y las finalidades (enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad) están especificadas. Por tanto, juntando los ítems 3.2 y 3.6 se identifican “el qué”: subrayar la información principal en la explicación, exposición e instrucciones; y “el para qué”: para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. Los ítems 3.3. *Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto* y 3.7. *Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral* constituyen “el cómo”: explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto; y combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.

Y por último, el apartado 4. *Competencia pragmática y sociolingüística* señala el aspecto del uso de la variación lingüística del profesor en prácticas que debería consistir en un registro oral, un lenguaje académico y un discurso informal. Además, la competencia de este apartado también se refiere a la corrección y adecuación de

significados de los discursos aportados al aula que el profesor en prácticas transmite a sus alumnos. Muchas veces, da explicaciones equivocadas sobre significado de vocabulario o aspectos culturales por no haberlos estudiado o preparado previamente. Pero algunas veces también se nota que no tiene conciencia de aspectos básicos generales sobre la variación lingüística³⁴.

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	() Sí	() No	
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	() No	
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	() Sí	() No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	() No	

El ítem 4.1. *Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales*, refleja una parte de los contenidos del apartado 6 del cuadro de los requisitos mínimos (ver *Cuadro 1. Cuadro de los descriptores de los requisitos mínimos* en el apartado 6.6). Este ítem fue elaborado debido a que muchos profesores en prácticas han presentado inadecuaciones y errores de concordancia entre el uso de los pronombres sujeto y las formas verbales y/o complementos de persona en la interacción con sus alumnos. Por ejemplo: Uso de expresiones del español peninsular y del español de América: *Vosotros acá, ... Porque vosotros hablan demasiado, cuando están juntas.*

El ítem 4.2. *Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta* es muy similar al 4.1, aunque en este caso no solo se refiere a la concordancia entre los pronombres sujeto y los verbos y complementos, sino al vocabulario y a la adecuación de la interpretación de aspectos culturales presentes en los textos escritos y orales del material didáctico.

³⁴ Aspectos de las variedades diafásicas, diastráticas y diatópicas.

El ítem 4.3. *Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase* está relacionado a la tipología textual (interacción, exposición, etc.) y las estrategias de comunicación propias del discurso magistral. Por ejemplo: *Como el tiempo está casi **al fin**, ... Debería **ter fijado** atención.*

Finalmente, el ítem 4.4. *Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase* es una extensión del ítem 4.2, pues se refiere al reconocimiento de las variaciones del español que suelen ser tan diversas como el número de comunidades hispanohablantes en cada país o región con sus características propias. Se parte del principio de que para llegar a tener un nivel C1 o C2 es necesario conocer las variaciones de por lo menos una variedad diatópica de la lengua meta. No basta que el profesor en prácticas sepa que existen diversas variaciones de la lengua que enseña si no es capaz de reconocerlas en sus contextos, ya que en la clase se trabaja con textos escritos y orales de tipología variada (periodísticos, literarios, de canciones, de vídeos diversos, etc.).

Por último, la última columna de cada ítem de la parrilla está destinada para que el evaluador registre comentarios y apunte errores o muestras de habilidades para corroborar sus respuestas. Este apartado es de suma importancia tanto para la evaluación de dominio como para la evaluación formativa. En la evaluación de dominio, este ítem puede conferir una mayor validez a las respuestas sobre la calidad del error, sobre todo si repite el error y si lo corrige o no. Por otro lado, en las evaluaciones formativas puede ayudar al profesor en formación a obtener un mapa de los principales problemas que necesita mejorar.

CAPÍTULO 7: EXPERIMENTACIÓN DEL DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN

El presente capítulo está compuesto por seis macro apartados. En el apartado 7.1, se presenta la metodología de la experimentación de la parrilla. En el apartado 7.2, se describen los resultados de la experimentación de la parrilla como instrumento de apoyo al profesor formador de ELE, en un caso concreto de la asignatura de *Prácticas de Enseñanza*. En el apartado 7.3, se presentan los resultados del uso de la parrilla por los profesores en prácticas, como instrumento de autoevaluación. En el apartado 7.4, se realiza una comparación de los datos recogidos entre las respuestas de cada evaluación con su respectiva autoevaluación, para verificar si el profesor en prácticas comprendió los ítems y su capacidad de autoevaluación. En el apartado 7.5 se discuten los datos recogidos con las sesiones de tutorías individuales realizadas a cada profesor en formación por la profesora formadora. En el apartado 7.6, se discuten los resultados de cada forma de utilización de la parrilla, las posibles mejoras del instrumento y cómo obtener mejores resultados.

7.1 Metodología

Una vez identificados los requisitos mínimos y elaborada una parrilla de evaluación como el instrumento para evaluarlos, se procedió a la experimentación de dicho instrumento en busca de las respuestas a los objetivos pedagógicos y de investigación.

La investigadora, en su papel de profesora formadora, utilizó la parrilla como instrumento de apoyo para evaluar el dominio de la lengua de cada profesor en prácticas. Por otro lado, los profesores en prácticas tendrían que utilizar la parrilla como instrumento de autoevaluación con el apoyo de la retroalimentación de la profesora formadora.

Por lo tanto, la experimentación se realizó teniendo en cuenta las dos funciones principales de la parrilla de evaluación: como instrumento de autoevaluación para ayudar al profesor en prácticas en su proceso de reflexión y toma de conciencia sobre su competencia lingüístico-comunicativa oral, y; como instrumento de evaluación para apoyar didácticamente al profesor de la asignatura *Prácticas de Enseñanza*, en sus

funciones de profesor formador de profesores de ELE, tanto desde el punto de vista del análisis del discurso del profesor en prácticas como de su nivel de dominio respecto al nivel de los requisitos mínimos.

Para una mejor comprensión de la realización de la experimentación, a continuación se presenta la descripción del contexto y de los participantes de esta etapa de la investigación.

7.1.1 Contexto

El contexto amplio de la investigación se enmarca en el ámbito de la formación de profesores de ELE del curso de *licenciatura de Letras-Español* de la *Universidade de Brasília*, como ya se ha descrito en el apartado 1.3, del Capítulo 1 de este estudio.

En este apartado, se detalla cómo era el funcionamiento de la asignatura de *Prácticas de Enseñanza 1* durante el periodo en que la experimentación de la parrilla se llevó a cabo para la presente investigación.

La investigación se llevó a cabo en dos semestres lectivos consecutivos de la asignatura *Práctica de Enseñanza 1*: segundo de 2013 y primero de 2014.

En los referidos semestres, la profesora investigadora organizó el programa del curso de la referida asignatura de la siguiente forma:

Distribución de las 90 horas-clase:

- Clases didáctico-metodológicas (30 horas).
- Práctica docente (40 horas).
- Sesiones de retroalimentación: reuniones y orientaciones individuales (20 horas).

Por lo tanto, el contexto de la investigación se realiza como parte de una asignatura que tiene una parte de clases en que los profesores en prácticas son alumnos de la profesora formadora; una segunda parte del curso destinada a la planificación de clases y elaboración de materiales que se realiza fuera del aula pero con la tutoría de la profesora formadora, y; una tercera parte, en la que se realiza la práctica en la docencia con la supervisión de la profesora formadora.

Así como en semestres lectivos anteriores, durante la experimentación de la parrilla, las prácticas docentes se realizaron en un proyecto de extensión creado para esta finalidad. En este proyecto se ofrecen cursos de lengua española a estudiantes de escuelas públicas de la enseñanza fundamental y media. Los cursos son gratis y los alumnos tienen derecho a estudiar 120 horas en el nivel A1, que se divide en tres etapas dentro del semestre lectivo de los cursos *licenciatura* de Letras-Español de la *Universidade de Brasilia*.

En el currículo del curso de *licenciatura* de Letras-Español (ver *Anexo 3: Currículo do curso Letras Espanhol – Disciplinas Obrigatórias*), la realización de la asignatura *Práctica de Enseñanza* está programada para los dos últimos semestres lectivos del curso. De este modo, cuando el profesor en formación empieza sus prácticas en la docencia de la lengua española, ya debe haber adquirido todos los conocimientos y habilidades del programa curricular, incluido el dominio de la lengua española.

7.1.2 Participantes

Entre los dos semestres lectivos de la asignatura *Prácticas de Enseñanza* en que se realizó la experimentación, la profesora investigadora tuvo veintidós profesores en formación matriculados en los dos grupos de la referida asignatura, siendo doce en el segundo semestre de 2013 y diez en el primer semestre de 2014. Los veintidós profesores en prácticas fueron invitados a realizar una actividad de monitoreo sobre su uso de la lengua oral en el aula. De los veintidós, diecisiete realizaron todas las actividades.

Las características de los profesores en prácticas son las siguientes:

- Edad: entre 21 y 29 años.
- Sexo: 2 hombres y 15 mujeres
- Nacionalidad: todos brasileños
- Tiempo que hace que estudia español: entre 4 y 10 años
- Por lo general, nunca han tenido oportunidad de pasar un tiempo en un país de lengua española para estudiar y practicar la lengua en un contexto de inmersión.

El curso de *licenciatura* Letras-Español en la UnB se realiza en el periodo nocturno de lunes a viernes de las 19:00 a las 22:30 horas, y en algunos semestres puede

haber alguna asignatura los sábados por la mañana, como es el caso de *Prácticas de Enseñanza*, los sábados de las 8:00 a las 12:00 horas. Este horario permite que muchos estudiantes, en este caso los profesores en formación, puedan trabajar de día en una media de 8 horas antes de ir a la universidad por la noche.

En el plan de curso de la asignatura, se puede observar el papel destacado del dominio de la lengua. Dada la importancia de la lengua meta para el profesor de una LE, se le atribuye una nota destacada en la calificación general de la asignatura.

<i>SS</i> → 9,5; <i>MS</i> → 8,0; <i>MM</i> → 6,5; <i>MI</i> → 4,9; <i>SR</i> → = +25% de faltas	
<i>1. Asiduidad y puntualidad en las clases prácticas.</i>	
<i>2. Calidad progresiva en los planes de clase y actividades de evaluación</i>	
<i>3. Elaboración y adecuación de materiales para la enseñanza de ELE</i>	
<i>4. Competencias lingüístico-comunicativa en el uso de la lengua española por parte del profesor en prácticas en el en el aula</i>	
<i>5. Actuación del profesor en prácticas en el aula de las prácticas de enseñanza (competencia didáctico-metodológica)</i>	
<i>6. Portfolio (materiales complementarios, informes y reflexiones)</i>	
<i>Total (promedio)</i>	

Tabla 7 - Evaluación del profesor en prácticas – pautas para la calificación

Los ítems 4 (competencia de la lengua española) y 5 (competencia didáctica) están en negrita pues significa que la nota de cada uno se suma dos veces y, en vez de seis notas, se obtienen ocho notas que se suman y el total se divide por ocho para tener el promedio final.

7.2 El uso de la parrilla como dispositivo de evaluación para el profesor formador

A continuación, se presentan los resultados de la experimentación de la parrilla utilizada por la profesora investigadora (en su papel de profesora formadora) para evaluar a los profesores en prácticas (ver *Anexo 21: Parrillas evaluadas por el profesor formador*).

Tanto si se utiliza como instrumento de evaluación o de autoevaluación, la parrilla está pensada para generar dos tipos de información a partir de los distintos datos que se recogen. Por un lado, las respuestas objetivas de los ítems de evaluación y, por otro, los exponentes de los errores e inadecuaciones del habla del profesor en prácticas en el aula.

La parrilla tiene la característica de presentar listas de ítems que describen aspectos de la competencia lingüístico-comunicativa con los cuales el evaluador va a verificar si el evaluado los cumple o no los cumple. Estos ítems son los que generan las respuestas objetivas de la parrilla de evaluación. La mayoría de los ítems de evaluación están seguidos por dos opciones de respuesta que son, en la mayoría de las competencias descritas en la parrilla, *Sí* o *No*. Pero, hay un ítem que se refiere a la falta de un aspecto de la competencia lingüístico-comunicativa, cuyas opciones de respuesta son: () *No* () *Pocas* () *Muchas*. Y también hay otro ítem, sobre la pronunciación, que tiene tres opciones: () *precisa* () *mediana* () *débil*. En cualquier caso, todos los ítems requieren una respuesta cerrada, de la cual el evaluador solo tiene que elegir de entre las opciones la más adecuada a la actuación del profesor en prácticas evaluado. Por otra parte, cada ítem tiene un apartado de *Notas*, donde se anotan los exponentes positivos o negativos, según el caso, de la actuación del profesor en prácticas. Es decir, cuando el ítem describe una habilidad positiva de un aspecto de la competencia lingüístico-comunicativa y la respuesta es *Sí*, el evaluador anota los exponentes positivos de la actuación del profesor en prácticas evaluado. Por el contrario, en los ítems donde la respuesta sea *No*, anota los errores o inadecuaciones recogidos del habla del profesor en prácticas que corroboren esa respuesta negativa.

Los exponentes de los errores e inadecuaciones del habla del profesor en prácticas son tan importantes como las respuestas objetivas de la parrilla. Los exponentes de la actuación del profesor en prácticas tienen la finalidad de apoyar al profesor supervisor a realizar una actividad pedagógica, que puede tener el carácter de una evaluación formativa o conferir una calificación sobre la competencia del uso de la lengua meta del profesor en prácticas en el aula.

Los resultados de la experimentación de la parrilla como instrumento de apoyo al profesor formador se presentan en dos sub apartados: en el sub apartado 7.2.1, se presentan los resultados de las respuestas objetivas de los ítems, siguiendo el orden de los cuatro apartados de la parrilla, y; en el sub apartado 7.2.2, se recogen los exponentes de los errores e inadecuaciones del habla del profesor en prácticas que la profesora investigadora registró en las secciones *Notas* de la parrilla.

Cabe recordar que para alcanzar los requisitos mínimos será necesario que el profesor en prácticas cumpla afirmativamente todos y cada uno de los ítems que

especifican positivamente las habilidades requeridas en el discurso del profesor en el aula.

7.2.1 Respuestas objetivas

Las respuestas objetivas corresponden a las que se dieron a cada ítem de la parrilla. En este sub apartado, la profesora investigadora realizó la contabilización de las respuestas objetivas para los 17 profesores en prácticas que participaron de la experimentación de la parrilla de evaluación de dos maneras: a) respecto al alcance individual de los requisitos mínimos y; b) respecto a los resultados generales del grupo sobre el alcance de los requisitos mínimos

a) *Resultados respecto al alcance individual de los requisitos mínimos.*

Las tablas mostradas a continuación, *Resultados individuales detallados*, recogen los resultados de los 17 profesores en prácticas sobre cada uno de los ítems de evaluación de la parrilla.

Cada una de las cuatro tablas está organizada de la siguiente manera:

- en la primera fila:
 - primera columna: número y nombre del apartado;
 - resto de columnas: acrónimos de cada profesor en prácticas;
- resto de filas:
 - primera columna: ítem;
 - resto de columnas: respuesta de cada profesor en prácticas;
- las respuestas son indicadas por la letra inicial de la opción elegida. Por ejemplo, si la opción elegida es *Sí*, la letra será *S*;
- cuando el resultado cumple los requisitos mínimos, la letra es en color negro;
- al contrario, cuando el resultado no fue alcanzado totalmente, la letra es en color rojo;
- en el apartado *1. Gramática y vocabulario*, los subítems del 1.5 no requieren respuesta *Sí* o *No*. Los cuatro primeros [*que afectan la comprensión, de formas verbales, de conectores de uso frecuente, de contenido (información equivocada)*] se refieren a los errores e inadecuaciones. Si se contestara *Sí*, esta respuesta (*Sí*) sería negativa respecto a las competencias lingüístico-

comunicativas. Para evitar alguna confusión, se anota una **X** cuando comete un error o equivocación o, se deja **en blanco**, sin anotar nada, **si no comete el error/equivocación descrito en el respectivo subítem;**

- el resto de subítems del ítem 1.5 presentan dos opciones de respuesta. Una corresponde al cumplimiento de los requisitos mínimos y la otra opción significa que no alcanzó el resultado suficiente. Cuando la respuesta es de alcance de los requisitos mínimos, se anota una **X** en color negro. Cuando la respuesta es que no alcanzó el resultado suficiente, se anota una **X** en color rojo;
- El ítem 2.3, se compone mayoritariamente de un signo de interrogación (?). Esto es debido a que la investigadora decidió no considerar este ítem a la hora de analizar los datos por razones expuestas más adelante en este mismo apartado.

1. Gramática y vocabulario	AB	AL	BT	CM	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG
Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N
Vocabulario preciso y adecuado	N	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	N	S	S	N
Pausas de vacilación por falta de vocabulario	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	M	P	P	P	P
Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)																	
que afectan la comprensión																	
de formas verbales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
de conectores de uso frecuente	X		X			X					X			X		X	
de contenido (información equivocada)							X			X							X
Muchos		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Escasos o ninguno	X			X											X		
Repetidos	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X
No repetidos								X							X		
Evidentes		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X
Sutiles	X								X						X		
En contenidos previstos	X			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			
En contenidos no previstos		X	X				X								X	X	X
No se corrige		X	X			X	X	X		X		X		X			X
Se corrige/reconoce los errores	X			X	X				X		X		X		X	X	

Tabla 8. Resultados individuales detallados en los ítems de Gramática y vocabulario

2. Elementos fónicos	AB	AL	BT	CM	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG
2.1. Realiza una entonación adecuada	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	S	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	N	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N

2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
2.6. En su pronunciación, articula de manera	M	P	M	P	P	D	P	M	P	M	M	P	M	M	P	M	P	

Tabla 9. Resultados individuales detallados en los ítems de Elementos fónicos

3. Competencia pragmática discursiva	AB	AL	BT	CM	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N	N	S	S	S
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	N	S	S	N
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	S	N	S	S	S	N	S	S	N	S	N	N	N	N	S	S	S
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S	S
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	S	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	N	S	S	S
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Tabla 10. Resultados individuales detallados en los ítems de Competencia pragmática y discursiva

4. Competencia pragmática y sociolingüística	AB	AL	BT	CM	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales.	S	S	S	N	N	S	N	N	S	S	S	S	N	N	S	N	S
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Tabla 11. Resultados individuales detallados en los ítems de competencia pragmática y sociolingüística

Con estos resultados la profesora investigadora, en su rol de profesora formadora, puede prepararse para realizar una sesión individual de retroalimentación con la finalidad de ayudar al profesor en prácticas a tener más conciencia sobre los puntos fuertes y los puntos débiles de su competencia lingüístico-comunicativa. Esta práctica de concienciación sobre su discurso oral generado en el aula, pretende que el profesor en prácticas verifique y reflexione cómo los aspectos cualitativos de su habla pueden afectar su actuación general en las *Prácticas de Enseñanza*.

Con la finalidad de identificar el alcance y el posible impacto de los requisitos mínimos de una manera más amplia, se sintetizan los resultados de cada uno de los cuatro apartados de la parrilla. La *Tabla 12. Síntesis de los resultados individuales* está organizada de la siguiente forma:

- en la primera fila, están los acrónimos ficticios de los 17 profesores en prácticas;
- los números del 1 al 4 de la primera columna corresponden a los cuatro apartados de la parrilla, donde: 1 corresponde a *Gramática y vocabulario*; 2 a *Elementos fónicos*; 3 a *Competencia pragmática discursiva*, y; 4 a *Competencia pragmática y sociolingüística*.

	AB	AL	BT	C M	DB	EB	FB	GB	JN	LL	M C	M R	PC	RB	SR	SL	VG
1	N 7/ 6	N 7/ 6	N 6/ 7	N 8/ 5	N 7/ 6	N 5/ 8	N 5/ 8	N 6/ 7	N 8/ 5	N 4/ 9	N 6/ 7	N 6/ 7	N 6/ 7	N 4/ 9	N 11/ 2	N 8/ 5	N 5/ 8
2	N 4/ 1	S	N 3/ 2	S	S	N 2/ 3	S	S	S	S	S	S	N 4/ 1	N 3/ 2	N 4/1	N 4/ 1	N 4/ 1
3	S	N 2/ 5	N 6/ 1	N 6/ 1	N 5/ 2	N 5/ 2	S	N 6/ 1	N 2/ 5	N 6/ 1	N 4/ 3	N 2/ 5	N 2/ 5	N 2/ 5	S	S	N 6/ 1
4	S	S	S	N 1/ 1	N 1/ 1	S	N 1/ 1	N 1/ 1	N 1/ 1	S	S	S	N 1/ 1	N 1/ 1	S	N 1/ 1	S

Tabla 12. Síntesis de los resultados individuales

En cada uno de estos apartados el profesor en prácticas ha obtenido una S (Sí) grafiado en color negro o una N (No) en color rojo. La letra S significa que la competencia fue alcanzada totalmente. Cuando el resultado no fue alcanzado totalmente, aparece la letra N con la cantidad de respuestas a continuación, donde el número en color negro representa la cantidad de ítems cuyas competencias descritas fueron alcanzadas y el número en color rojo significa lo contrario, o sea, la cantidad de ítems de ese apartado cuyas competencias descritas no demostraron el resultado

requerido para los requisitos mínimos. De este modo, se considera que alcanza los requisitos mínimos solo el profesor en prácticas que obtiene todas las respuestas positivas en los cuatro apartados de la parrilla de evaluación.

A continuación, se presenta una síntesis sobre los resultados de cada profesor en prácticas evaluado, a partir del análisis de las parrillas que pueden consultarse en el *Anexo 21: Parrillas evaluadas por el profesor formador*. En el inicio de esta síntesis, la profesora investigadora presenta el dictamen de cumplimiento o no cumplimiento de los requisitos mínimos y, a continuación, se describen con más detalle los aspectos concretos de la competencia de cada profesor.

El profesor en prácticas AB no cumple los requisitos mínimos. Aunque ha demostrado suficiencia en los ítems de los apartados *Competencia Pragmático-discursiva* y *Competencia Pragmática y Sociolingüística*, no alcanza los requisitos mínimos en los otros dos apartados. En *Gramática y vocabulario*, presenta errores frecuentes en algunas formas verbales. No obstante, está próximo a alcanzar los requisitos mínimos pues, excepto una pequeña lista de errores, tiene un dominio de gramática y vocabulario equivalente a un nivel B2. En *Elementos fónicos*, utiliza muchos fonemas equivocados, con interferencia del portugués, y estos errores perjudican su enseñanza. Se nota que tiene interferencias fosilizadas en la pronunciación de algunos fonemas, característicos de un nivel A2.

El profesor en prácticas AL no cumple los requisitos mínimos. Exceptuando los *Elementos fónicos* y la *Competencia pragmática y sociolingüística*, en los que cumple los requisitos mínimos, en los demás apartados su dominio no es del todo suficiente. En *Gramática y vocabulario*, presenta muchas interferencias, pese a tener un notable dominio de la sintaxis y uso de las reglas gramaticales. En *Competencia pragmático-discursiva* es donde más se distancia de cumplir los requisitos mínimos (3.1, 3.3, 3.4, 3.5 y 3.7).

El profesor en prácticas BT no cumple los requisitos mínimos. Exceptuando el apartado de *Competencia pragmática y sociolingüística*, en los demás apartados no ha demostrado un uso adecuado de los aspectos evaluados. Los elementos lingüístico-comunicativos que más necesita mejorar para cumplir los requisitos mínimos están relacionados con las formas lingüísticas, ya que mantiene muchas interferencias con las palabras parecidas al portugués. En *Elementos fónicos*, lo único que impide que alcance

los requisitos mínimos es la precisión en las formas y la entonación en algunos momentos de su habla. En *Competencia pragmática discursiva*, aunque el ítem 3.5. *Sintetiza el tema para finalizar su exposición* está marcado como *No*, en realidad no significa una falta en su discurso ya que no realizó una exposición sino más bien explicaciones de usos de la lengua seguidos de instrucciones para la realización de actividades de práctica. Por lo tanto, sí que alcanza el nivel de los requisitos mínimos en el apartado 3 y apunta a una necesidad de modificación de la parrilla para una próxima versión.

El profesor en prácticas CM no cumple los requisitos mínimos. Solo cumple totalmente con los ítems de *Elementos fónicos*. Aunque se podría considerar que cumple con *Competencia pragmática discursiva* porque es el mismo caso que el profesor en prácticas BT. No obstante, en *Gramática y vocabulario* comete muchos errores en la conjugación y la concordancia de verbos, y es precisamente esta deficiencia la que impide que tenga un uso adecuado en la *Competencia pragmática y sociolingüística* ya que algunos errores en las formas lingüísticas y la falta de vocabulario impiden que utilice adecuadamente la lengua en los diversos contextos de uso de la lengua, principalmente respecto a la concordancia entre los pronombres personales sujeto y las formas verbales correspondientes.

El profesor en prácticas DB no cumple los requisitos mínimos. No alcanza los requisitos mínimos, principalmente, por la falta de dominio de las formas verbales y de algunos conectores. En vocabulario no presenta problemas ya que los errores son escasos y en palabras no previstas en los contenidos de la clase. Respecto a *Elementos fónicos* cumple los requisitos mínimos para el nivel de un profesor principiante. Por lo general, está próximo a cumplir los requisitos mínimos, pero lo que más destaca como necesidad de mejora es el dominio de *Gramática y vocabulario* y algunos aspectos de *Competencia pragmática discursiva* y de *Competencia pragmática y sociolingüística*.

El profesor en prácticas EB no cumple los requisitos mínimos. Exceptuando la *Competencia pragmática y sociolingüística*, no alcanza los requisitos mínimos en los otros tres apartados. Los elementos que más necesita mejorar para cumplir los requisitos mínimos están relacionados con las formas lingüísticas, ya que mantiene muchas interferencias con las palabras parecidas al portugués. En *Elementos fónicos*, su mayor problema es la falta de corrección en fonemas que presentan dificultades típicas del

hablante del portugués. Otra insuficiencia de dominio es respecto a la entonación adecuada de la lengua española. Los elementos de los apartados *Competencia pragmática discursiva* son insuficientes en gran medida por los errores de gramática y vocabulario.

El profesor en prácticas FB no cumple los requisitos mínimos. Tiene un buen dominio en los ítems de *Elementos fónicos* y de *Competencia pragmática discursiva*. No obstante, en *Gramática y vocabulario* comete muchos errores en la conjugación y la concordancia verbal y nominal de las frases. En *Competencia pragmática y sociolingüística*, además de los errores en las formas lingüísticas, no utiliza adecuadamente el vocabulario según las variaciones de los diversos contextos de uso de la lengua.

El profesor en prácticas GB no cumple los requisitos mínimos. Tiene un buen dominio en los ítems de *Elementos fónicos* y de *Competencia pragmática discursiva*. En esta última, ocurre el mismo caso que el profesor en prácticas BT. No obstante, en *Gramática y vocabulario* comete muchos errores en la conjugación y la concordancia de verbos, y en *Competencia pragmática y sociolingüística* los errores en las formas lingüísticas impiden que utilice adecuadamente las variaciones en los diversos contextos de uso de la lengua.

El profesor en prácticas JN no cumple los requisitos mínimos. Aunque demuestra dominio notable en la conjugación de verbos y de la gramática y vocabulario en general, presenta interferencias típicas de hablantes del portugués que aprenden español. Por lo general, está próximo a cumplir los requisitos mínimos, pero lo que más destaca como necesidad de mejora es el dominio de los elementos de *Competencia pragmática discursiva* y de *Competencia pragmática y sociolingüística*.

El profesor en prácticas LL no cumple los requisitos mínimos. Tiene un buen dominio en los ítems de *Elementos fónicos* y de *Competencia pragmática y sociolingüística*. En *Competencia pragmática discursiva* ocurre el mismo caso que el profesor en prácticas BT. No obstante, en *Gramática y vocabulario* comete muchos errores en la conjugación y la concordancia de verbos.

El profesor en prácticas MC no cumple los requisitos mínimos. Tiene un buen dominio en los ítems de *Elementos fónicos* y de *Competencia pragmática y*

sociolingüística. No obstante, en *Gramática y vocabulario* comete muchos errores en la conjugación de verbos, en la concordancia verbal y nominal de las frases, sobretodo en interferencias típicas de hablantes del portugués que aprenden español. En *Competencia pragmática discursiva*, los errores en las formas lingüísticas son los que impiden un uso adecuado a la finalidad comunicativa.

El profesor en prácticas MR no cumple los requisitos mínimos. A excepción de los ítems de *Elementos fónicos* y de *Competencia pragmática y sociolingüística*, tiene muchos elementos que mejorar para alcanzar los requisitos mínimos. En *Gramática y vocabulario* comete muchos errores en la conjugación de verbos, en la concordancia verbal y nominal de las frases, sobre todo en interferencias típicas de hablantes del portugués que aprenden español. Los elementos de *Competencia pragmática discursiva* quedan afectados por los errores en las formas lingüísticas y la falta de vocabulario.

El profesor en prácticas PC no cumple los requisitos mínimos. En *Gramática y vocabulario* comete muchos errores en la conjugación de verbos, en la concordancia verbal y nominal de las frases, sobre todo en interferencias típicas de hablantes del portugués que aprenden español. Los ítems de *Elementos fónicos*, de *Competencia pragmática discursiva* y de *Competencia pragmática y sociolingüística* quedan afectados por los errores de las formas lingüísticas. No obstante, presenta un buen dominio de vocabulario, pese a los deslices que comete. Su nivel de dominio general de la lengua es de un B2 bajo, y de las competencias lingüístico comunicativas específicas del discurso del profesor de ELE es B1.

El profesor en prácticas RB no cumple los requisitos mínimos. En *Gramática y vocabulario* comete muchos errores en la conjugación de verbos, en la concordancia verbal y nominal de las frases, sobre todo en interferencias típicas de hablantes del portugués que aprenden español. Su nivel de dominio de la lengua no pasa de un B1. Los ítems de *Elementos fónicos*, de *Competencia pragmática discursiva* y de *Competencia pragmática y sociolingüística* quedan afectados por los errores de las formas lingüísticas y la falta de vocabulario.

El profesor en prácticas SR no cumple los requisitos mínimos. No obstante, en el apartado 1 el error acometido es un desliz. Respecto al único ítem del apartado 2 que tuvo respuesta negativa, el 2.2. *Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo*, el profesor en prácticas justificó ‘el esfuerzo en pronunciar bien y la lentitud

del ritmo del habla' por el nivel principiante de los alumnos, ya que el esfuerzo y la lentitud (en realidad la vocalización) tenían como objetivo que los alumnos lo entendieran mejor. Por lo tanto se trataba de una estrategia de enseñanza y no de un error. Además, presentó un alto grado de corrección en las formas verbales, los conectores y las formas lingüísticas en general. Tanto en la *Competencia pragmática discursiva* como en la *Competencia pragmática y sociolingüística* cumple todos los requisitos. Por lo tanto, realmente se podría considerar que cumple los requisitos mínimos.

El profesor en prácticas SL no cumple los requisitos mínimos. Tiene un buen dominio en los ítems de *Competencia pragmática discursiva*. En *Gramática y vocabulario* comete muchos errores en la conjugación y la concordancia verbal y nominal de las frases. Los ítems de *Elementos fónicos* y de *Competencia pragmática y sociolingüística* quedan afectados por los errores en las formas lingüísticas y la falta de vocabulario.

El profesor en prácticas VG no cumple los requisitos mínimos. Aunque comete algunos deslices tiene un buen dominio en los ítems de *Elementos fónicos*. Algunos aspectos de *Competencia pragmática discursiva* quedan afectados por el hecho de no haber preparado la clase. Su mayor problema son los errores lingüísticos, especialmente de vocabulario, lo que también parece ser debido a la falta de preparación de la clase.

Los resultados de las respuestas objetivas presentados anteriormente tienen dos funcionalidades. Una es indicar el grado de alcance de los requisitos mínimos, el cual puede ser utilizado para atribuir una calificación de dominio de la lengua española que compone la calificación de su actuación global en las *Prácticas de Enseñanza*. La otra funcionalidad de estos resultados es la posibilidad de que el profesor supervisor los utilice en el momento de realizar una sesión individual con cada profesor en prácticas y contrastar estos resultados con los del profesor en prácticas y ayudarlo a tener más conciencia sobre su competencia lingüístico-comunicativa en el aula de ELE. En el apartado 7.6 *Discusión* también se analizan las demás funcionalidades de todos los resultados obtenidos en la experimentación de la parrilla de evaluación y se comparan los resultados individuales de la evaluación de la profesora investigadora con los resultados de la autoevaluación de cada profesor en prácticas.

b) *Resultados numéricos totales del grupo sobre el alcance de los requisitos mínimos*

La segunda forma de presentar los resultados consiste en una contabilización a partir del grupo de los 17 profesores en prácticas sobre cada ítem de la parrilla de evaluación. En cuanto a la presentación de estos resultados generales, se cuantifican los resultados de cada uno de los cuatro apartados de la parrilla de evaluación y también los resultados de cada ítem según el interés en verificar los aspectos que más caracterizan los puntos débiles o fuertes comunes a todo el grupo de los profesores en prácticas.

La finalidad de esta forma de recoger los resultados es verificar dónde se ubican las habilidades positivas y los elementos de insuficiencia de la mayoría de los profesores en prácticas. Esta identificación de la situación general de cada uno de los elementos de su competencia lingüística comunicativa en la lengua oral en la etapa casi final de su carrera de formación de profesores de ELE, permite a la profesora investigadora ofrecer una retroalimentación a los diferentes profesionales involucrados en el programa del curso de Letras-Español. Con ello, se espera que los estudiantes del curso de Letras-Español que cursan asignaturas previas a las *Prácticas de Enseñanza* puedan ser directamente beneficiados, principalmente si la parrilla pasara a ser utilizada como instrumento de evaluación y autoevaluación desde los primeros semestres de la carrera.

A continuación se recogen los resultados cuantitativos de cada ítem en sus respectivos apartados. Además, se hace una breve descripción sobre los ítems de la parrilla de evaluación que, por algún problema en su estructura, dejaron de ser contabilizados o presentaron alguna particularidad.

En las siguientes tablas de resultados, el color rojo en las opciones de respuestas significa que corresponden a una insuficiencia del nivel de los requisitos mínimos.

1. Gramática y vocabulario – Resultados del grupo en el total de respuestas de cada ítem		
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	Sí – 1	No - 16
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	Sí - 12	No - 5
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	No – 0	Pocas - 16 Muchas - 1
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar	Sí - 16	No - 1

informaciones o dar instrucciones		
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		
que afectan la comprensión - 0		
de formas verbales - 17		
de conectores de uso frecuente - 6		
de contenido (información equivocada) - 3		
Muchos - 14	Escasos o ninguno - 3	
Repetidos - 15	No repetidos - 2	
Evidentes - 14	Sutiles - 3	
En contenidos previstos - 11	En contenidos no previstos - 6	
No se corrige - 9	Se corrige/reconoce los errores - 8	

Tabla 13. Resultados de grupo en el apartado Gramática y vocabulario.

En los resultados del apartado *1. Gramática y vocabulario*, se distinguen dos tipos de ítems: los ítems que describen algún aspecto positivo de la competencia lingüístico-comunicativa (1.1, 1.2 y 1.4), el ítem que indica un aspecto asociado a la falta de una habilidad (1.3) y el ítem sobre la matización de los errores (los nueve aspectos del 1.5). Estos nueve aspectos de matización de los errores de este apartado podían referirse a uno o más errores y/o inadecuaciones. Para determinar cuál o cuáles errores eran *repetidos*, *evidentes*, *en contenidos previstos* y que *no se corrige*, los exponentes recogidos en el sección *Notas* han tenido una función fundamental pues fue en este espacio donde se especificó cuáles fueron los problemas señalados en estas opciones de respuesta cerrada.

2. Elementos fónicos - Resultados del grupo en el total de respuestas de cada ítem		
2.1. Realiza una entonación adecuada	Sí - 15	No - 2
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	Sí - 14	No - 3
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	Sí - 1	No - ¿?
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	Sí - 12	No - 5
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	Sí - 16	No - 1
2.6. En su pronunciación, articula de manera	precisa - 8 mediana - 8 débil - 1	

Tabla 14. Resultados de grupo en el apartado Elementos Fónicos.

En el apartado *2. Elementos fónicos*, el ítem 2.3 no ha sido considerado porque la mayoría (con excepción de un profesor en práctica que es argentino) no tiene una variedad definida.

3. Competencia pragmática discursiva - Resultados del grupo en el total de respuestas de cada ítem		
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	Sí - 12	No - 5
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	Sí - 13	No - 4
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	Sí - 10	No - 7
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	Sí - 11	No - 6
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	Sí - 6	No - 11
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	Sí - 14	No - 3
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	Sí - 16	No - 1

Tabla 15. Resultados de grupo en el apartado Competencia pragmática discursiva.

En el apartado 3. *Competencia pragmática discursiva* se recogieron todos los ítems.

4. Competencia pragmática y sociolingüística - Resultados del grupo en el total de respuestas de cada ítem		
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	Sí - 10	No - 7
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	Sí - 1	No - ?
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	Sí - 16	No - 1
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	Sí - 0	No - 17

Tabla 16. Resultados de grupo en el apartado Competencia pragmática y sociolingüística.

Y en el último apartado, el 4. *Competencia pragmática y sociolingüística*, el ítem 4.2, que se refiere a la variedad del español, ha sido descartado por las mismas razones que se anuló el ítem 2.3.

A raíz de los resultados numéricos totales de este grupo específico de 17 profesores en prácticas, la profesora investigadora pudo identificar dónde se ubican las habilidades positivas y los elementos de insuficiencia de la mayoría de los estudiantes de Letras-Español en la etapa casi final de su carrera de formación de profesores de ELE.

Dado que estos profesores en prácticas han tenido su formación en la lengua meta (previa a las *Prácticas de Enseñanza*) en el mismo semestre lectivo, estos

resultados sirven para que el profesor supervisor pueda ofrecer una retroalimentación de esta situación a los demás profesores formadores de la *licenciatura* de Letras-Español que trabajan con las asignaturas de la lengua y sobre la lengua española. Se pretende que esta retroalimentación ayude a los profesores formadores, que trabajan con asignaturas de etapas previas a las *Prácticas de Enseñanza*, a tomar decisiones en el sentido de mejorar las cuestiones relacionadas con la suficiencia de los requisitos mínimos en la formación de los futuros profesores en prácticas.

Una vez que la investigadora contabilizó las respuestas de varias formas (de todo el grupo, por apartado de la parrilla, por cada ítem), la comparación entre los resultados de todos los profesores en prácticas permitió que se identificaran cinco perfiles de competencia lingüístico-comunicativa oral de los profesores en prácticas.

Perfil 1. Se destaca por haber demostrado un nivel de suficiencia generalizado entre todos los apartados. Los resultados de la evaluación de este perfil de profesor en prácticas demuestran un porcentaje de más del 90% de respuestas afirmativas en los ítems que verifican las habilidades (respuestas objetivas) y la mayoría de sus errores se caracterizan como deslices. Pertenece a este grupo solo un profesor en prácticas, el SR. Otra característica de este perfil es la actitud de dedicación con las actividades de la preparación de las clases. El profesor en prácticas que planifica y prepara sus clases tiene más posibilidades de:

- ofrecer los ejemplos adecuados;
- presentar los contenidos con precisión, ya que en la enseñanza de la lengua hay una gran cantidad de contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales que un profesor principiante no es capaz de tenerlos todos disponibles en su memoria;
- abordar mejor cada instrucción, explicación o exposición, según lo requiera cada actividad de su sesión de clases, ya que al preparar la clase, también planifica sus intervenciones.

El único caso que demostró tener este perfil, el profesor SR, es un profesor en prácticas que nunca había dado ningún tipo de clases antes. No obstante, su principal característica era ser un estudiante bastante dedicado, no solo en las *Prácticas de Enseñanza*, sino en todas las asignaturas previas a esta etapa de la *licenciatura* de Letras-Español. Otra característica de este ejemplo de perfil es su actitud bastante

reflexiva en las cuestiones de la lengua, tanto en aspectos lingüísticos (las formas) como en cuestiones semánticas, pragmáticas y culturales.

Perfil 2. Se caracteriza por su habilidad en la competencia pragmática discursiva. Sin embargo, presenta algunos errores en aspectos relacionados con la forma de la lengua, en gramática y vocabulario o en elementos fónicos, lo cual afecta la eficacia de la realización de las instrucciones, de la ejemplificación y demás funciones comunicativas del discurso del profesor en el aula. Respecto a la efectividad de los procedimientos didácticos de la sesión de clases, este perfil se subdivide en dos.

Perfil 2.1. Se caracteriza por su actitud de estudiante de letras dedicado y que en la asignatura de *Prácticas de Enseñanza* suele cumplir con las actividades de preparación de clases y no falta a ninguna de las clases de su formación. Se observa que el éxito de su comunicación depende en gran medida de la preparación de su clase, aunque las lagunas de su formación lingüístico-comunicativa se evidencian en algún momento en que su discurso es más espontáneo y no previsto. Pertenecen a este perfil los siguientes profesores en prácticas: AB, CM, DB, GB y SL.

Perfil 2.2. Corresponde a los estudiantes que generalmente no preparan suficientemente las clases, y su comunicación queda afectada por la falta de precisión en los contenidos. Pertenecen a este perfil los siguientes profesores en prácticas: BT, FB, LL, y VG.

Perfil 3. Se caracteriza por la falta de práctica en la docencia y sus mayores dificultades se refieren al modo de transmitir una información, dar explicaciones e instrucciones. Así como el perfil 2, el profesor en prácticas que tiene este perfil reconoce gran parte de sus errores y su nivel de competencia lingüística general es notable. Se ha observado que el profesor en prácticas de este perfil podría haber preparado la clase, pero no de la forma adecuada. Además, se nota que se siente inseguro en sus procedimientos didácticos, lo que parece ser que le provoca nerviosismo y hace que cometa errores lingüísticos que, aunque los reconoce, no los domina totalmente. Pertenecen a este perfil los siguientes profesores en prácticas: AL, EB, JN, MC, MR y PC.

Perfil 4. Demuestra una insuficiencia en la competencia lingüística general. Aunque se nota que prepara la clase, su bajo nivel de competencia lingüística perjudica

su práctica de enseñanza, pues no domina ni siquiera el contenido lingüístico relacionado con los objetivos funcionales de la clase. Solo se encajó en este perfil el profesor en prácticas RB.

Por lo tanto, estos perfiles pueden reflejar, de algún modo, el resultado práctico de la formación general del currículo que se hace previamente a las *Prácticas de Enseñanza*, adquiriendo la función de una retroalimentación de una evaluación de toda la *licenciatura* de Letras-español en lo que se refiere a los programas que contribuyen directa (asignaturas de lengua) o indirectamente (asignaturas sobre la lengua) que se ofrecen en la formación del profesor de ELE en los periodos previos a las *Prácticas de Enseñanza*.

En la *Tabla 17. Síntesis de los resultados individuales por perfiles* se recoge el total de las respuestas objetivas de cada apartado para que se pueda ver qué habilidades y dificultades de cada subcompetencia caracterizan cada uno de los perfiles. Esta tabla está organizada de la siguiente forma:

- en la primera fila, están los acrónimos ficticios de los 17 profesores en prácticas;
- los números del 1 al 4 de la primera columna corresponden a los cuatro apartados de la parrilla, donde: 1 corresponde a *Gramática y vocabulario*; 2 a *Elementos fónicos*; 3 a *Competencia pragmática discursiva*, y; 4 a *Competencia pragmática y sociolingüística*.

	SR	AB	C M	DB	G B	SL	BT	FB	LL	VG	AL	EB	JN	MC	MR	PC	RB
1	N 11/2	N 7/6	N 8/5	N 7/6	N 6/7	N 8/5	N 6/7	N 5/8	N 4/9	N 5/8	N 7/6	N 5/8	N 8/5	N 6/7	N 6/7	N 6/7	N 4/9
2	N 4/1	N 4/1	S	S	S	N 4/1	N 3/2	S	S	N 4/1	S	N 2/3	S	S	S	N 4/1	N 3/2
3	S	S	N 6/1	N 5/2	N 6/1	S	N 6/1	S	N 6/1	N 6/1	N 2/5	N 5/2	N 2/5	N 4/3	N 2/5	N 2/5	N 2/5
4	S	S	N 1/1	N 1/1	N 1/1	N 1/1	S	N 1/1	S	S	S	S	N 1/1	S	S	N 1/1	N 1/1
	Perfil 1	Perfil 2.1					Perfil 2.2					Perfil 3					Perfil 4

Tabla 17. Síntesis de los resultados individuales por perfiles

Las discusiones y reflexiones sobre estos perfiles, así como sobre los demás resultados referentes a las respuestas objetivas de este apartado, se expondrán en el

apartado 7.6 *Discusión*, en los que se analizarán los resultados frente a los objetivos pedagógicos y los de investigación.

7.2.2 Respuestas complementares

En este subapartado, se presentan las complementaciones de las respuestas objetivas, que se tenían que registrar en la sección *Notas*, ubicadas a la derecha de cada ítem de la parrilla de evaluación. Estas secciones *Notas* han sido pensadas para que el evaluador o autoevaluador registre, principalmente, los errores y/o inadecuaciones identificados en el discurso del profesor en prácticas evaluado cuando la respuesta de un ítem indica que éste no se cumple. Además, en estas secciones el evaluador puede hacer todos los comentarios que crea pertinente sobre la respuesta dada al respectivo ítem de la parrilla.

En las secciones *Notas*, la profesora investigadora registró muestras y comentarios según la evaluación de la actuación del profesor en prácticas descrita en cada ítem de la parrilla. Entre los posibles registros de muestras de uso de la lengua y de comentarios diversos, la profesora investigadora registró dos tipos de notas al evaluar a los 17 profesores en prácticas que participaron de dicha experimentación. Además de estos dos tipos de registros, ha habido secciones de las notas en que la profesora investigadora no registró ninguna muestra y/o comentario, ya que el profesor en prácticas tenía dominio sobre el aspecto de la competencia lingüístico-comunicativa descrito en el respectivo ítem. Para una visualización sobre dichos tipos de registro en las secciones *Notas* de cada ítem de la parrilla, se presenta la *Tabla 18. Tipos de notas de las evaluaciones realizadas por la profesora investigadora*, donde:

- se registra ‘M’ cuando en la nota se registra una muestra de un error y/o inadecuación en el discurso del profesor en prácticas observado sobre el ítem;
- se registra ‘C’ para los comentarios diversos sobre la actuación del profesor en prácticas pero sin presentar muestras de habilidad en el uso de la lengua oral;
- no se registra ninguna letra en las casillas de los ítems sobre los cuales la profesora investigadora no registró nada, ni muestras ni comentarios;
- se agrupan los resultados según los perfiles identificados y expuestos al final del apartado 7.2.1 *Respuestas objetivas*, para verificar si guardan alguna similitud entre sus respuestas;

- en la primera columna, están los números que corresponde a los ítems de cada apartado, y;
- Al lado de cada número de los ítems, en cada columna de los profesores en prácticas, la letra que corresponde a la clasificación del tipo de notas.

Ítem	TIPOS DE NOTAS de las evaluaciones (por la profesora investigadora)																
1.	Gramática y vocabulario																
PP	SR	AB	C M	DB	GB	SL	BT	FB	LL	VG	AL	EB	JN	MC	MR	PC	R B
1.1	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
1.2	C	M					M	M	M	M	M	M			M		M
1.3							M		M	M	M						M
1.4		M		M			M	C		C	M		M		M		
1.5	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
2.	Elementos fónicos																
PP	SR	AB	C M	DB	GB	SL	BT	FB	LL	VG	AL	EB	JN	MC	MR	PC	R B
2.1			C	C	C		C	M		C		C					M
2.2	C		C	C	C	M		C		C			M	C	M	M	M
2.4	C	M		C	C			C		M	M	M	C	M	C	C	M
2.5				C	C			C	C	C			C	C			M
2.6	M	C	M	C	C		M	C	M	M		M	M	M		M	M
3.	Competencia pragmática discursiva																
PP	SR	AB	C M	DB	GB	SL	BT	FB	LL	VG	AL	EB	JN	MC	MR	PC	RB
3.1		C			C				C	M	C		M	C	M	M	M
3.2	C	C		M	C					C				C	M		M
3.3	C	C		M	C			M	C	C	M		M	C	M	M	M
3.4		M		C	C		C			C	M	M	M	C	M	M	
3.5		C		C	C			C		C				C			M
3.6	M			M	C	C				C			M	C		M	M
3.7	C	C	C	C	C					C	M		M	C		C	
4.	Competencia pragmática sociolingüística																
PP	SR	AB	C M	DB	GB	SL	BT	FB	LL	VG	AL	EB	JN	MC	MR	PC	RB
4.1		C	M	M	M	C		C	M	C		C	C	M		M	C
4.3	C	C		M	C			C	C	M		C	M	C		M	C
4.4	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	C	M	M
	P.1	Perfil 2.1					Perfil 2.2					Perfil 3					P.4

Tabla 18. Tipos de notas de las evaluaciones realizadas por la profesora investigadora

Con la finalidad de verificar cuáles son los problemas lingüístico-comunicativos que caracterizan la insuficiencia del dominio necesario en el uso de la lengua oral de los profesores en prácticas en el aula, la profesora investigadora recogió y clasificó diversos errores e inadecuaciones para que, juntamente con las respuestas objetivas de los ítems de la parrilla, por un lado, puedan apuntar hacia los principales elementos que caracterizan la insuficiencia del referido dominio lingüístico-comunicativo; y por otro

lado, que sirvan de base para estudios y futuras intervenciones didácticas en los programas de curso que componen el currículo de la *licenciatura* en Letras-Español.

La creación de la clasificación de cada problema lingüístico-comunicativo se ha establecido a partir de la frecuencia de su incidencia en los diversos profesores en prácticas evaluados. De este modo, en vez de presentar todos los tipos de errores sobre las formas verbales en general, que corresponde a la no suficiencia de un aspecto descrito en el ítem 1.1 de la parrilla, se describen por separado los casos que son muy frecuentes. Así, por ejemplo, aquellas formas verbales que presentaron un error cometido con frecuencia entre los profesores en prácticas, constituyen una nueva clasificación de problema lingüístico comunicativo y, por lo tanto, se presenta en una tabla por separado.

A continuación, se presenta la clasificación de estos problemas siguiendo el orden de cada uno de los cuatro apartados de la parrilla. Para cada uno de los errores o inadecuaciones se ha creado una tabla con hasta seis enunciados extraídos de la sección *Notas* de los diversos profesores en prácticas. Al final del enunciado presentado se informa, entre paréntesis, el acrónimo ficticio del profesor en prácticas de cuya parrilla se extrajo el enunciado. No obstante, entre los componentes categorizados hay algunos que no presentan muestras de lengua pues se refieren a aspectos que no se pueden representar a través de enunciados, como es el caso de la entonación del portugués, y los fragmentos que no se comprenden por articulación insuficiente.

El título de la tabla se refiere al tipo de error o inadecuación en evidencia. Junto al título de la tabla se muestra, situado a la derecha y entre paréntesis, el número total de profesores en prácticas que lo cometió.

Respecto a la transcripción de las muestras o exponentes en los apartados *Notas*, se utilizan los signos convencionales de la norma ortográfica del español y algunos símbolos fonéticos según el AFI (Alfabeto Fonético Internacional). A continuación se presentan los signos empleados en las tablas con los diferentes tipos de errores y/o inadecuaciones.

Signo o tipo de fuente	Significado/función	Ilustración/Ejemplo
Fuente en <i>itálico</i> .	Habla del profesor en formación.	Todos los exponentes. Ej.: <i>¿Conseguiron?</i> (RB)

Negrita en el exponente.	Para destacar el término o parte de él que contiene el error o inadecuación.	<i>Ejercicio ses, página veinteesés. (PC)</i>
Fragmento entre corchetes.	Explicación de la profesora formadora sobre lo destacado en el exponente.	¿Ustedes tienen la apostilla ? [por cuadernillo] (LL)
Tres puntos entre paréntesis entre dos fragmentos o al final del fragmento transcrito.	Un fragmento no transcrito entre dos exponentes. O para indicar que no se transcribe todo el enunciado.	<i>Yo dejía, por ejemplo, (...)</i> <i>Si no sepan la respuesta, va el otro. (GB)</i>
Guión entre paréntesis.	Falta de una preposición.	<i>Vamos (-) leer. (BT)</i>
Dos letras mayúsculas entre paréntesis al final del exponente.	Acrónimo ficticio del profesor en formación evaluado.	(AB)
Un guión bajo seguido de una barra.	Una pausa breve, de un segundo, por titubeo en medio del enunciado.	<i>Aquí, tenemos algunos verbos, ¿sí?, que_/ ya hemos_/ hemos visto un poco en la clase pasada_/ ¿sí? (JN)</i>
Un guión bajo entre dos barras.	Una interrupción en el enunciado de dos o tres segundos.	<i>Es posible/_/, es posible /_/ eh. ver lo que tiene en las /_/ en estes círculos, con las fotografías, fotografías de /_/ de las profe/c/iones... (VG)</i>
Palabras subrayadas.	No concuerdan con el resto del enunciado, ya sea en gramática, adecuación de la variedad,	<i><u>Ustedes</u> tienen que escribir sobre tu casa. (CM)</i>
Un símbolo fonético entre dos barras en una palabra.	Destaque de la pronunciación de fonemas del portugués brasileño en el habla en español.	<i>Atua/u/; mira/h/; ¿Qué /É/s?; Lee/H/; Emanue/u/; (EB)</i>
Una sílaba destacada en una palabra con letras mayúsculas.	Representa que se pronunció con más énfasis o tonicidad.	<i>Esta frase LLEVA tilde. ¿Vale? (MR)</i>

Tabla 19 - Convenciones para la transcripción y codificación

En las *Notas* del apartado 1. *Gramática y vocabulario*, la profesora investigadora clasificó los problemas lingüístico-comunicativos encontrados en los siguientes tipos:

- Seis tipos de errores o inadecuaciones relacionados a formas verbales:

- Falta de concordancia entre pronombre personal sujeto y la forma verbal.
- Verbo tener en lugar del verbo haber, existir o estar.
- Verbos irregulares.
- Verbos en subjuntivo.
- Verbos en imperativo.
- Verbos pronominales como recordar, acordarse y olvidarse.
- Tres tipos de errores o inadecuaciones relacionados con vocabulario y frases:
 - Falsos cognados.
 - Problema por transferencia en la forma en palabras parecidas entre portugués y español (morfología)
 - Problema por transferencia de la lengua materna en la estructura gramatical de la frase (sintaxis).
- Dos tipos de errores o imprecisión lingüística sobre aspectos gramaticales específicos:
 - Omisión de la preposición A.
 - Uso equivocado de pronombres (clíticos y complemento).
- Un tipo de errores e inadecuaciones diversos cometidos con menos frecuencia:
 - Gramaticales (diversos).

A continuación se presentan las tablas de los referidos tipos de error con sus respectivos enunciados ilustrativos.

Errores relacionados a formas verbales:

Falta de concordancia entre pronombre personal sujeto y la forma verbal	(16)
<i>Si ustedes quieren adelantar, podéis colgar en el grupo que tenemos, ¿sabes? (CM)</i>	
<i>¿Habéis visto en algún libro que han consultado? (VG)</i>	
<i>Espera / mira, vosotros han hablado más de cinco veces. (GB)</i>	
<i><u>Ustedes</u> tienen que escribir sobre tu casa. (CM)</i>	
<i>Porque vosotros hablan demasiado, cuando están juntas. (SL)</i>	
<i>¿Cuáles creéis / ustedes que son? (FB)</i>	

Verbo tener en lugar del verbo haber, existir o estar	(12)
<i>Aquí en el papelito tendrá un pronombre sujeto. (SR)</i>	
<i>La primera palabra no tiene en la letra de la canción.</i>	

<i>En las fichas que voy a dar tiene el pronombre sujeto. (AL)</i>
<i>Aquí en la imagen tiene una foto de una mujer. (VS)</i>
<i>Vamos a leer estas palabras que tiene al lado del dibujo, ¿sí? (BT)</i>
<i>¿Qué tiene acá de difícil? (SL)</i>

Verbos irregulares (11)
<i>Conseguiron (RB)</i>
<i>Estas cosas, no se conta. (PC)</i>
<i>No os averguencéis. (MR)</i>
<i>Me gustaría que ustedes me ayudasen a encontrar. (LL)</i>
<i>¿El / el que conduz? (FB)</i>
<i>Yo dejía, por ejemplo, (...) Si no sepan la respuesta, va el otro. (GB)</i>

Verbos en subjuntivo (11)
<i>No voy a continuar enquanto no poner la atención acá. (SL)</i>
<i>Se no acordar de un sinónimo, tenemos que hacer alguna forma de ustedes comprender. (MC)</i>
<i>Para que _/ quede más fácil para ustedes comprenderen los números. (RB)</i>
<i>Voy a apuntar los nombres de quien estuvier hablando. (DB)</i>
<i>Es solo para que os acordáis de las preguntas, ¿sí? (CM)</i>
<i>Si no sepan la respuesta, va el otro. (GB)</i>

Verbos en imperativo (10)
<i>¡Se acuerden de eso! (SR)</i>
<i>¡Acuérdanlo! ¡Acuérdanme! (MR)</i>
<i>Mira, gente, cuentan: un, dos, tres, cuatro (...) (BT)</i>
<i>Espera _/ mira, vosotros han hablado más de cinco veces, (...) (GB)</i>
<i>Tú, hable alto. Tú, venga para acá. (SL)</i>
<i>Por favor, me digan que cambio todo. (PC)</i>

Verbos pronominales como recordar, acordarse y olvidarse (7)
<i>¿Ustedes se recuerdan del verbo? (AL)</i>
<i>Ustedes (-) olvidaron de poner los artículos, ¿no? (CM)</i>
<i>Mismo que nos no acordemos de _/ de sinónimos, ... (EB)</i>
<i>Si prefiere, ahí en el libro pueden _/ hacer así, _/ ¿sí? para que _/ se fije, ¿sí? (JN)</i>

*Se no **acordar** de un sinónimo, tenemos que hacer alguna forma de ustedes comprender. (MC)*

Uso inadecuado de vocabulario y frases hechas:

Falsos cognados	(10)
<i>Ese grupo hace mucho suceso. [por: tener éxito}] (AB)</i>	
<i>A ver, voy a conferir. [por: verificar, comprobar] (DB)</i>	
<i>¿Qué vas (-) hacer el motorista del coche? [por: conductor] (FB)</i>	
<i>¿Ustedes tienen la apostilla? [por: cuadernillo] (LL)</i>	
<i>Entonces a ver, encerramos eso, ¿vale? [por: finalizar] (MR)</i>	
<i>Sí, pueden consertar. [por: corregir o arreglar] (RB)</i>	

Problema por transferencia en la forma en palabras parecidas entre portugués y español (morfología).	(13)
<i>Yo puedo diminuir 10%. (LL)</i>	
<i>Ejercicio ses, página veintesés. (PC)</i>	
<i>Voy a emprestarles una, ¿sí? (LL)</i>	
<i>Acá, tiene algunos dibujos. Sí, unas gravuras. (MC)</i>	
<i>Director financero. (LL)</i>	
<i>Vamos ententar utilizar estructuras sin traducirlas (MR)</i>	

Problema por transferencia de la lengua materna en la estructura gramatical de la frase (sintaxis).	(14)
<i>Él puede hablar para ustedes. (MC)</i>	
<i>Vamos a ver qué Beatriz gosta. A qué le gusta Beatriz. (BT)</i>	
<i>Yo voy a dar una ficha para ustedes. (AL)</i>	
<i>No está bueno. (JN)</i>	
<i>No da para ver muy bien. Acá, donde está escrito XX está errado, es Leonardo. (VS)</i>	
<i>Voy a poner más una vez. (AB)</i>	

Errores sobre aspectos gramaticales específicos:

Omisión de la preposición A	(14)
<i>¿Vamos (-) volver? ¿Vamos a escuchar (-) Pauliane, por favor? (CM)</i>	
<i>Vamos (-) poner. Presenta (-) sus padres. Llamamos (-) el camarero. (EB)</i>	

<i>Escuchen (-) Claudio. (GB)</i>
<i>Vamos (-) intentar adivinar. (JN)</i>
<i>Las cosas que iremos (-) llevar. (LL)</i>
<i>Vamos (-) leer. (BT)</i>

Uso equivocado de pronombres (clíticos y complemento)	(11)
<i>Por favor, me digan que cambio todo. (PC)</i>	
<i>¿Da para se entender? (MC)</i>	
<i>¡Se acuerden de eso! (SR)</i>	
<i>Ahora conocéis ella. (GB)</i>	
<i>¿Alguien puede leer para mí, por favor? (RB)</i>	
<i>Yo voy a dar una ficha para ustedes. (AL)</i>	
<i>¿Puedes leer para nosotros? (JN)</i>	

Otros errores gramaticales:

Gramaticales (diversos)	(13)
<i>Isso! (RB)</i>	
<i>Beatriz es un nombre mucho bonito, ¿sí? (BT)</i>	
<i>Es sólo trocar la orden. (AL)</i>	
<i>¿Tienen alguna duda en relación a las horas? (DB)</i>	
<i>Puede ser según módulo o módulo segundo. (MR)</i>	
<i>Entonces, estes de aquí son irregulares. (JN)</i>	

En las *Notas* del apartado 2. *Elementos fónicos*, la profesora investigadora clasificó los errores encontrados en los siguientes tipos:

- Produce titubeos usando muletillas, por ejemplo: “eh”, “sí”, “vale” sin ser un pedido de confirmación.
- Corrección fonética de los sonidos que no son del español o que en español tienen otra función.
- Corrección en la pronunciación de palabras parecidas al portugués.
- No articula lo suficiente como para que sean comprensibles partes de su discurso.
- Usa la entonación del portugués.

A continuación se presentan las tablas de los referidos tipos de error con sus respectivos enunciados ilustrativos.

Produce titubeos usando muletillas, por ejemplo: “eh”, “sí”, “vale” sin ser un pedido de confirmación (9)
Se va usar <i>_/_</i> en este caso el artículo, cuando estuvier delante de palabras masculinas: LIBRO, <i>Ñh</i> <i>_/_</i> POLLO, <i>ah, no, no</i> <i>_/_</i> LIBRO, PANTALÓ. <i>_/_</i> UN PANTALÓN. <i>¿PANTALÓN? ¿Sí? (PC)</i>
No <i>_/_</i> pero, primero <i>_/_</i> eh <i>_/_</i> he dicho <i>-/_</i> ¿qué puede expresar el verbo tener? Puede expresar una posesión, cuando yo <i>_/_</i> yo digo que <i>_/_</i> yo tengo algo, ¿no? (AL)
Aquí, tenemos algunos verbos, ¿sí?, que <i>_/_</i> ya hemos <i>_/_</i> hemos visto un poco en la clase pasada <i>_/_</i> ¿sí?
La lengua es así y <i>_/_</i> es así. Si prefiere, ahí en el libro pueden <i>_/_</i> hacer así <i>_/_</i> en el <i>_/_</i> la <i>_/_</i> en la letra <i>_/_</i> ¿sí? para que, para que <i>_/_</i> se fije, ¿sí? (JN)
Puede o no tener tilde, ¿vale? ¿Cuándo tiene tilde? Cuando es pregunta o exclamaciones, ¿no? ¿Y cuándo no tiene? Cuando es una contestación, cuando <i>_/_</i> no es una frase común, ¿no? ¿Cuándo decimos esto?: Esta frase LLEVA tilde. ¿Vale? (MR)
Es posible <i>_/_</i> , es posible <i>_/_</i> eh <i>_/_</i> ver lo que tiene en las <i>_/_</i> en estes círculos, con las fotografías, fotografías de <i>_/_</i> de las profe/c/iones... (VG)

Incorrección fonética de los sonidos que no son del español o que en español tienen otra función (13)
- pronuncia la ‘r’ en final de sílaba con el fonema /h/, parecido al sonido de la J en español; (AB)
En españ/ɔ/l [timbre agudo]; u/z/ar [sonora] (CM)
Sa/u/chichas; (EB)
Atua/u/; mira/h/; Emanue/u/; ¿Qué /E/s?; Lee/H/; (EB)
los /R/amomones; E/z/eso... e/z/actamente; (MC)
/z/: u/z/an; utili/z/ar; confu/z/o; E (E aguda) und/E/cimo; ci/E/rto; mil/ E/simo; ɔ [fonema ‘o’ agudo] s/ɔ/lo; (RB)

Incorrección en la pronunciación de palabras parecidas al portugués (14)
Director financero .(LL)
miágen/i/s; fãmilía; Abu-e-la; (EB)
Prof/i/siones (FB)
Hi/ce/ron; ¿compren/de/ron? Preços (MC)
poden; trinta; cento; conseguiron; veintinueve; escreber; feminino; (RB)
Estas frases (VS)

Para los errores *No articula lo suficiente como para que sea comprensible partes de su discurso* y *Usa la entonación del portugués* no se presentan la transcripción de las respectivas muestras de lengua, tal como se ha explicado en la introducción del capítulo:

No articula lo suficiente como para que sean comprensibles partes de su discurso (4)

Usa la entonación del portugués (3)

En las *Notas* del apartado 3. *Competencia pragmática discursiva*, la profesora investigadora clasificó los problemas encontrados en los siguientes tipos:

- Falta de cohesión en los enunciados.
- Discurso poco comprensible, por falta de habilidad en la exposición debido a presentar poca objetividad y/o precisión.
- No explica con ejemplos adecuados, pues no contrasta la información relevante o presenta una información equivocada.

A continuación se presentan las tablas de los referidos tipos de error con sus respectivos enunciados ilustrativos:

Falta de cohesión en los enunciados (7)
<i>Puede expresar /_/cuando yo tengo /_/alguna /_/ nece-necesidad /_/Sí puede para descripción. Ella tiene el pelo largo; puede también para expresar un síntoma o una enfermedad, por ejemplo: (AL)</i>
<i>Vamos (-) leer y vamos (-) clasificar las palabras aquí, en la próxima página, SE son frutas, SE son carnes, SE son pescados, (...); Vamos (-) empezar a leer. (BT)</i>
<i>Hablo una cosa, pero eh_/ no estoy satisfecha. Quiero hablar de esta cosa_/ Voy a decir_/ ¡Ah, ¡Casi! Casi. (EB)</i>
<i>La lengua es así y_/ es así. Si prefiere, ahí en el libro pueden_/ hacer así_/ en el_/ la_/ en la letra_/ ¿sí? para que, para que_/ se fije, ¿sí? Porque solamente en la_/1ª persona del plural. ¿Cuál es la 1ª persona del plural? (JN)</i>
<i>Nat, ¿tú quieres? o_/ ¿quieres salir conmigo? La_/ el_/ eh_/ existe el final marca la persona con que se está hablando. Quiero_/ yo quiero. Marca que_/ que de quién se_/ quien está hablando. (PC)</i>

Discurso poco comprensible, por falta de habilidad en la exposición debido a presentar poca objetividad y/o precisión. (7)

<i>Puede expresar /_/cuando yo tengo /_/alguna /_/ nece-necesidad /_/Sí puede para descripción. Ella tiene el pelo largo; puede también para expresar un síntoma o una enfermedad, por ejemplo. (AL)</i>
<i>La lengua es así y_/ es así. Si prefiere, ahí en el libro pueden _/ hacer así_/ en el la_/ en la letra_/ ¿sí? para que, para que_/ se fije, ¿sí? Porque solamente en la_/1ª persona del plural. ¿Cuál es la 1ª persona del plural? (JN)</i>
<i>¿Cuándo decimos esto?: Esta frase LLEVA tilde. ¿Vale? ¿Por qué? Porque no es una cosa fija. Puede o NO llevar tilde. Otra palabra: ÉL. 'ÉL' puede o no llevar tilde, así como las ropas, porque no es una cosa fija. Así como las gafas. Así como _/ no sé_/ ¿Ah_/ los _/ zapatos. (MR)</i>
<i>No hablamos contable el pan, es tengo muchos panes. Estas cosas, no se conta. UNA SONRISA. En este caso no es_/ no hay como se_/ se_/ la sonrisa no es contable. Entonces, no tiene como decir, dos sorri-sonrisas. Las personas no piden eso: dos sonrisas, tres sonrisas. Entonces, es incontable. (PC)</i>
<i>Yo preparé esto material para ustedes para que_/ quede más fácil _/ para ustedes comprenderen _/ los números en sí, ¿SÍ? ¿Vamos acompañar? Los números cardinales. Ya hicimos hasta el diez. (RB)</i>

<i>No explica con ejemplos adecuados pues no contrasta la información relevante o presenta una información equivocada. (5)</i>
<i>Depende del sustantivo, porque el concuerda con los sustantivo. Por ejemplo, como son padres, en plural: mis padres. Si fuera un padre sólo, si fuera padre, MI PADRE, ¿vale? (AL)</i>
<i>Hablo una cosa, pero eh_/ no estoy satisfecha. Quiero hablar de esta cosa_/ Voy a decir_/ ¿Ah, ¡Casi! Casi todavía. Es una cosa que va contraria. (EB)</i>
<i>La lengua es así y_/ es así. Si prefiere, ahí en el libro pueden _/ hacer así_/ en _/ el _/ la_/ en la letra_/ ¿sí? para que, para que_/ se fije, ¿sí? Porque solamente en la_/1ª persona del plural. ¿Cuál es la 1ª persona del plural? (JN)</i>
<i>¿Qué es esto? La tilde. ¿Y cómo decimos que una que una palabra tiene o no tiene? ¿Esta palabra puede tener tilde? Puede o no tener tilde, ¿vale? ¿Cuándo tiene tilde? Cuando es pregunta o exclamaciones, ¿no? ¿Y cuándo no tiene? Cuando es una contestación, cuando _/ no es una frase común, ¿no? (MR)</i>
<i>Queso es incontable que no lleva artículo. Como es curioso eso. Para nosotros el pan es contable, ¿sí? Podemos contar el pan. En español, no. No es contable. (PC)</i>

En las *Notas* del apartado 4. *Competencia pragmática y sociolingüística*, la profesora investigadora clasificó los errores e inadecuaciones encontrados en los siguientes tipos:

- Adecuación de vocabulario a la variedad.

- Demuestra falta de dominio en algunas estrategias comunicativas del discurso magistral.

A continuación se presentan las tablas de los referidos tipos de error con sus respectivos enunciados ilustrativos:

Adecuación de vocabulario a la variedad	(11)
¿Él lleva <u>saco</u> o <u>camiseta</u> ? (LL)	
El <u>informático</u> , esta es una palabra que no se usa más. (FB)	
'Pelado' es cuando no tiene nada de pelo. ¿Puede ser cabello? ¿Sí o no? Sí, puede ser cabello. En algunas partes de la Hispanoamérica puede ser cabello. (MR)	
<u>Frutilla</u> o <u>eh</u> / <u>fresa</u> . En América Latina normalmente se usa <u>fresa</u> . En España se usa <u>frutilla</u> . (PC)	
Tiene una <i>i</i> aquí, oh. Personas , (En lugar de: Chicos' o 'Señores') (EB)	
'Camionero', eso en portugués. En español vamos a llamar 'conductor' o ' choFER ' (VG).	

Demuestra falta de dominio en algunas estrategias comunicativas del discurso magistral	(8)
Depende del sustantivo, porque el concuerda con los sustantivo. Por ejemplo, como son padres, en plural: mis padres. Si fuera un padre sólo, si fuera padre, MI PADRE, ¿vale? (AL)	
Vuelvan al lugar. - Cerráis el libro. Dividáis , <u>gente!</u> (GB)	
Se no acordar de un sinónimo, tenemos que hacer alguna forma de ustedes comprender sin usar. (MC)	
¿Cuándo decimos esto?: Esta frase LLEVA tilde. ¿Vale? ¿Por qué? Porque no es una cosa fija. Puede o NO llevar tilde. (MR)	
Yo conozco a Nat hace mucho tiempo. Entonces yo pregunto para Nat que es mi amiga, el uso informal: Nat, ¿tú quieres? o / ¿quieres salir conmigo? La / el / <u>eh</u> / existe el final marca la persona con que se está hablando. Quiero / yo quiero. Marca que / que de quién se / quien está hablando. ¿QUIERES? TÚ. O, sea, el uso informal, o / que se usa con las personas que conocemos. (PC)	
[Calco del portugués] Tiene una i aquí, oh. Personas , [en lugar de: 'Chicos' o 'Señores'] ¿saben qué es esto? (EB)	
Mi pueblo , es una <i>i</i> . Sí, pueden / consertar . (RB)	

El análisis pormenorizado de las incorrecciones de cada profesor en prácticas tiene dos objetivos.

Por un lado, la identificación de cada incorrección tiene la función de ofrecer una retroalimentación al profesor en prácticas para que pueda contrastar las incorrecciones que él haya anotado. Esta comparación puede ayudar tanto al profesor formador a conocer cómo el profesor en prácticas se evalúa como a que el profesor en prácticas comprenda cómo su profesor formador operacionaliza los criterios de referencia.

Y, por otro lado, tiene la finalidad de verificar a qué subcompetencias se relacionan las dificultades de los profesores en prácticas y en qué proporción es un problema generalizado entre todos ellos.

7.3 Datos a partir del uso de la parrilla como instrumento de autoevaluación de los profesores en prácticas

En este apartado, se presentan los resultados de las autoevaluaciones realizadas por los profesores en prácticas (ver *Anexo 22: Parrillas evaluadas por los profesores en prácticas*).

A diferencia de los resultados recogidos de las parrillas de evaluación realizadas por la profesora investigadora, no se realiza una clasificación de los errores o inadecuaciones registrados en las secciones *Notas* de las parrillas de autoevaluación. Esto se debe a que no está, intencionadamente, especificado en el manual de uso de la parrilla. El propósito del espacio *Notas* en la parrilla, como instrumento de autoevaluación, sirve tanto para que los profesores en prácticas analicen los errores o inadecuaciones que identifican en su discurso, como para que corroboren sus respuestas o expongan sus dudas y comentarios respecto a cada ítem.

A continuación se presenta el resumen de las respuestas objetivas de la parrilla utilizada como instrumento de autoevaluación por cada uno de los 17 profesores en prácticas.

	AB	A L	BT	CM	DB	EB	FB	G B	J N	LL	M C	MR	PC	RB	SR	SL	VG
1	N 11/ 2	S	N 12/ 1	N 11/ 1/1	N 9/4	N 12/ 1	N 10/ 3	S	S	N 1 2 /1	S	S	N 11/ 2	N 11/ 2	S	N 10/ 3	N 7/ 6
2	N 5/1	S	S	S	N 5/ 1	S	S	S	S	S	S	S	S	N 5/1	N 5/ 1	S	S

	AB	A L	BT	CM	DB	EB	FB	G B	J N	LL	M C	MR	PC	RB	SR	SL	VG
3	S	S	S	S	N 6/ 1	S	N 4/3	S	S	S	S	N 5/ 1 /1	N 6/1	S	N 5/ 2	N 6/1	S
4	N 3/1	S	S	N 2/ 1 /1	N 3/ 1	S	N 3/1	S	S	S	S	N 3/ 1	S	S	S	S	N 2/ 1 /1

Tabla 20. Síntesis de los resultados individuales de las autoevaluaciones

En los resultados de la *Tabla 20. Síntesis de los resultados individuales de las autoevaluaciones*, los números de la primera columna se refieren a los cuatro apartados de la parrilla, es decir, el 1 corresponde a *Gramática y vocabulario*; el 2 corresponde a *Elementos fónicos*; el 3 corresponde a *Competencia pragmática discursiva*, y; el 4 corresponde a *Competencia pragmática y sociolingüística*. La letra **N**, en rojo, significa que el resultado del apartado no alcanzó los requisitos mínimos, y debajo de la letra **N** se indica el número de ítems que tuvo el resultado positivo escrito en color negro y el número de ítems de las respuestas que tuvieron el resultado negativo, respecto a la suficiencia de los requisitos mínimos, en color rojo. Los números escritos en verde se refieren a los ítems que no ha habido contestación.

En el apartado 1. *Gramática y vocabulario*, la gran mayoría de los profesores en prácticas contestó que cumple con los ítems positivos de la competencia lingüístico-comunicativa, es decir los ítems 1.1, 1.2, y 1.4, como puede observarse a continuación.

1. Gramática y vocabulario			
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	Sí - 17	No - 0	NC - 0
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	Sí - 15	No - 2	NC - 0
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	No - 3 Pocas - 14 Muchas - 0		NC - 0
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	Sí - 16	No - 0	NC - 1
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			

que afectan la comprensión - 2
 de formas verbales - 7
 de conectores de uso frecuente - 2
 de contenido (información equivocada) - 2
 Muchos - 1 Escasos o ninguno - 7
 Repetidos - 2 No repetidos - 6
 Evidentes - 1 Sutiles - 14
 En contenidos previstos - 1 En contenidos no previstos - 11
 No se corrige - 2 Se corrige/reconoce los errores - 14

En el apartado 2. *Elementos fónicos*, las respuestas objetivas son las siguientes:

2. Elementos fónicos			
2.1. Realiza una entonación adecuada	Sí - 17	No - 0	NC - 0
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	Sí - 16	No - 1	NC - 0
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	Sí - 17	No - 0	NC - 0
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	Sí - 14	No - 2	NC - 1
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	Sí - 16	No - 1	NC - 0
2.6. En su pronunciación, articula de manera	precisa - 8 mediana - 9 débil - 0		

En el apartado 3. *Competencia pragmática discursiva*, las respuestas objetivas son las siguientes:

3. Competencia pragmática discursiva			
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	Sí - 17	No - 0	NC - 0
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	Sí - 17	No - 0	NC - 0
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	Sí - 17	No - 0	NC - 0
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	Sí - 17	No - 0	NC - 0
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	Sí - 14	No - 3	NC - 0
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	Sí - 13	No - 4	NC - 0
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	Sí - 14	No - 2	NC - 1

Y en el último apartado, el 4. *Competencia pragmática y sociolingüística*, las respuestas objetivas son las siguientes:

4. Competencia pragmática y sociolingüística			
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	Sí - 16	No - 0	NC - 1
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	Sí - 14	No - 3	NC - 0
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	Sí - 17	No - 0	NC - 0
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	Sí - 12	No - 2	NC - 3

Respecto a las secciones *Notas* de la parrilla, los profesores en prácticas tendrían que registrar en las secciones *Notas*, al lado de cada ítem de la parrilla, los problemas lingüístico-comunicativos que identificaran al autoobservarse. Se distinguen tres tipos de procedimientos de los profesores en prácticas:

- registraron una muestra de errores y/o inadecuaciones que identificaron en su discurso, o;
- registraron comentarios para justificar su respuestas o muestras para corroborar alguna habilidad lingüístico-comunicativa, o;
- no registraron nada, especialmente cuando la respuesta del ítem indica que cumple con el aspecto de la competencia lingüístico-comunicativa.

En la *Tabla 21. Tipos de notas que complementan las respuestas objetivas de las autoevaluaciones*, se indica, al lado de cada ítem, uno de los dos tipos de nota, o si no registró nada. Cuando la casilla no tiene ninguna letra y está sombreada en gris, significa que el profesor en prácticas no registró nada sobre su respuesta del respectivo ítem; la letra ‘M’ significa que presentó una muestra sobre un error y/o inadecuación sobre el respectivo ítem, y; la letra ‘C’ significa que registró comentarios pero no presenta ningún exponente lingüístico-comunicativo para corroborar un error o una inadecuación.

1.	Gramática y vocabulario																
PP →	A	AL	BT	C	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG
Ítems ↓																	
1.1	M	C		M	C	C	C			C	C	M		C	C	M	M

1.2	C	C	C	C	M	C			M		C		M	C		M	
1.3	C	M	C	M		C					C	C	C			C	
1.4	C	C	C	C		C	C	C		C	C	C		C		C	
1.5	C	M	M	M	M	M	C	C		M	M	M	M		M	M	C
2.	Elementos fónicos																
PP	A B	AL	BT	C M	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG
2.1	C	C	C			C		C		C	C						C
2.2	M	C	C	C	C	C	C			C	C		C		C	C	
2.4	C			C		C		C			C	C		C		M	C
2.5	C	C		C		C				C	C					C	C
2.6	C	C	C	C		C	C			C	C					C	C
3.	Competencia pragmática discursiva																
PP	AB	AL	BT	C M	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	M R	PC	RB	SR	SL	VG
3.1	C			C		C				C	C	C			C	C	
3.2	C	C	C	C		C	C	C		C	C	C			C	C	
3.3	C	C		C		C					C	C	C		C	C	
3.4	C		C	C		C		C			C			C	C	C	
3.5	C		C	C		C	C			C	C	C	C			C	C
3.6	C			C		C	C				C	M				C	C
3.7	C		C	C		C	C	C			C	C	C			C	C
4.	Competencia pragmática sociolingüística																
PP	AB	AL	BT	C M	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG
4.1	C		C	C		C			C	C	C	C	C			C	C
4.3	C	C	C	C		C					C	C					C
4.4	C			C		C	C			C	C	C				C	C

Tabla 21. Tipos de notas que complementan las respuestas objetivas de las autoevaluaciones

Como puede verificarse en la tabla anterior, exceptuando el primer apartado, son muy pocas las muestras de los errores y/o inadecuaciones registradas por los profesores en prácticas al realizar sus autoevaluaciones con la parrilla.

En el apartado 1. *Gramática y vocabulario* 13 de los 17 profesores en prácticas; en el apartado 2. *Elementos fónicos*, solo dos profesores en prácticas; en el apartado 3. *Competencia pragmática discursiva*, solo un profesor en prácticas registró muestras en un ítem, y; en el apartado 4. *Competencia pragmática y sociolingüística*, no hubo registro de muestras de errores y/o inadecuaciones lingüístico-comunicativas.

7.4 Comparación de los datos recogidos según el usuario

Después de recoger las respuestas de las evaluaciones y autoevaluaciones presentadas anteriormente, la profesora investigadora realizó diversas comparaciones entre las respuestas de cada evaluación con su respectiva autoevaluación.

Primero se compararon las diferencias de las respuestas, tanto de cada profesor en prácticas como del grupo, respecto a cada ítem de la parrilla.

La comparación individual entre las respuestas de la evaluación y de la autoevaluación tenía la finalidad de verificar si el profesor en prácticas comprendió la descripción de cada ítem de evaluación y hasta qué punto percibió el cumplimiento de la competencia lingüístico-comunicativa descrita en el ítem o reconoció los errores y/o inadecuaciones que pudieran haberse presentado en su discurso.

En las *tablas 18 a 22, Diferencias entre las respuestas de las evaluaciones y las autoevaluaciones*, se presenta dicha comparación. Nótese que se han contabilizado las respuestas de 28 ítems, no los 30 ítems de la parrilla, pues dos de ellos (el 2.3 y el 4.2) han sido invalidados³⁵.

Para verificar las diferencias individuales entre las respuestas de la profesora investigadora y la respectiva autoevaluación de cada profesor en prácticas, se puede buscar el ítem de las respuestas que se desee revisar en la columna del acrónimo del profesor en prácticas. Si hay una X, significa que hubo diferencia de respuesta entre la profesora investigadora y la autoevaluación. Si no hubo ninguna diferencia, permanece en blanco.

Si lo que se desea verificar son las diferencias totales del grupo entre las respuestas de las autoevaluaciones y las respuestas de las evaluaciones de la profesora investigadora, se puede verificar en la última columna.

El número total de diferencias entre la investigadora y cada profesor en prácticas en concreto se encuentra en la última fila de cada apartado. En la última tabla, *Tabla 26. Diferencias entre las respuestas de las evaluaciones y las autoevaluaciones - Totales individuales y del grupo*, se encuentra la suma total de todas las discordancias aparecidas en cada uno de los apartados de cada profesor en prácticas.

A modo de ejemplo, puede observarse que:

- en el apartado *1. Gramática y vocabulario*, el ítem de evaluación *1.1 Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos* fue el que presentó más diferencias entre las respuestas de

³⁵ Como se ha explicado en el apartado *7.2.1 Respuestas objetivas*.

cada profesor en prácticas y la respuesta de la profesora investigadora: los 17 profesores en prácticas contestaron lo contrario que la investigadora;

- en el apartado 2. *Elementos fónicos*, el profesor en prácticas AL contestó igual que la profesora investigadora;
- el profesor en prácticas AB tuvo en total seis discordancias con la profesora investigadora sumando los cuatro apartados.

1. Gramática y vocabulario																		
PP→ Ítems↓	AB	AL	BT	CM	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG	Total del grupo por ítem
1.1.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17
1.2.	X				X	X	X			X			X	X			X	8
1.3.							X						X					2
1.4.				X					X					X				3
1.5.	Errores lingüísticos (y de adecuación -morfológicos, semánticos, interferencias de la lengua materna)																	
1.5.1														X		X		2
1.5.2		X	X			X		X	X	X	X	X	X		X			10
1.5.3	X		X			X					X			X			X	6
1.5.4						X	X			X								3
1.5.5		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15
1.5.6	X			X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X		12
1.5.7		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14
1.5.8	X		X	X	X	X				X		X	X	X	X	X		11
1.5.9		X	X		X	X		X		X		X		X		X	X	10
Total→ individual	5	5	7	6	7	10	7	6	4	9	6	7	8	10	5	7	4	113

Tabla 22. Diferencias entre las respuestas de las evaluaciones y las autoevaluaciones. Gramática y vocabulario

2. Elementos fónicos																		
PP→ Ítems↓	AB	AL	BT	CM	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG	Total del grupo por ítem
2.1			X			X												2
2.2					X									X	X	X		4
2.3																		
2.4			X			X											X	3
2.5													X		X			2
2.6	X				X	X		X		X						X	X	7
Total→ individual	1	0	2	0	2	3	0	1	0	1	0	0	1	1	2	2	2	18

Tabla 23. Diferencias entre las respuestas de las evaluaciones y las autoevaluaciones. Elementos fónicos

3. Competencia pragmática discursiva																		
PP→ Ítems↓	AB	AL	BT	CM	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG	Total del grupo por ítem
3.1		X							X			X	X	X				5
3.2									X			X		X			X	4
3.3		X				X			X		X	X	X	X				7

3.4		X			X	X					X	X	X					6
3.5		X	X	X	X		X		X	X	X			X				9
3.6					X		X		X				X	X	X	X		7
3.7		X					X					X			X			4
Total→ individual	0	5	1	1	3	2	3	0	5	1	3	5	4	5	2	1	1	42

Tabla 24. Diferencias entre las respuestas de las evaluaciones y las autoevaluaciones. Competencia pragmática y discursiva

4. Competencia pragmática y sociolingüística																		
PP → Ítems↓	AB	AL	BT	CM	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG	Total del grupo por ítem
4.1				X	X		X	X	X				X	X		X		8
4.2																		
4.3									X									1
4.4			X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
Total→ individual	0	0	1	2	2	1	1	2	3	1	1	1	2	2	1	2	1	23

Tabla 25. Diferencias entre las respuestas de las evaluaciones y las autoevaluaciones. Competencia pragmática y sociolingüística

Totales individuales y del grupo																		
PP →	AB	AL	BT	CM	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG	Total grupo sobre 476 ↓
Total→ sobre 28 ítems	6	10	11	9	14	16	11	9	12	12	10	12	15	18	10	12	8	195

Tabla 26. Diferencias entre las respuestas de las evaluaciones y las autoevaluaciones - Totales individuales y del grupo

Por otra parte, se verifican las diferencias entre los registros de las *Notas* de la profesora investigadora y de cada profesor en prácticas. Cabe resaltar que en lo referente a las *Notas* referentes al ítem 1.5 *Errores lingüísticos*, no se presentan, pues en la parrilla no hay una sección para cada subítem, lo que ha hecho que los registros quedaran generalizados en la única sección para todos los subítems.

Para ilustrar cuáles fueron las diferencias identificadas en las secciones *Notas* de los ítems de la parrilla cuyas respuestas de la evaluación realizada por la profesora investigadora no coincidieron con las respuestas de los respectivos ítems de la autoevaluación, se crearon tablas de comparación (*Tabla 28. Comparación de las notas profesora investigadora - profesores en prácticas*).

Las respuestas sobre cada profesor en prácticas están en una columna, identificada por su acrónimo. Esta columna se subdivide en otras tres columnas, donde en la columna PS (Profesora Supervisora) se recogen las respuestas objetivas de los ítems de la evaluación al respectivo profesor en prácticas realizada por la profesora

supervisora; en la columna PP (Profesor en Prácticas) se recogen las respuestas objetivas de los ítems de la autoevaluación del respectivo profesor en prácticas, y; en la columna Nt (Notas del profesor en prácticas) se indica una letra que corresponde a un tipo de comentario:

Tipo de comentario	
a	Sobre los ítems en que señala que cumple la habilidad descrita, contradictoriamente, el profesor en prácticas transcribe los exponentes de los usos de la lengua con errores y/o inadecuaciones. Puede que incluso registre comentarios justificando el error y/o inadecuación.
b	El profesor en prácticas señala que no cumple con la habilidad descrita pero no transcribe exponentes de su actuación que corroboren los problemas de corrección y/o adecuación descritos en el ítem.
c	El profesor en prácticas no contesta el ítem, o sea, deja en blanco todas las opciones de respuesta.
d	Señala que cumple la habilidad descrita, pero la profesora investigadora identifica errores y/o inadecuaciones.
e	El profesor en prácticas hace un comentario sobre el ítem, pero no presenta ninguna muestra de error o inadecuación de las identificadas por la profesora investigadora.
f	El profesor en prácticas considera no cumplir con un ítem pero la profesora investigadora considera lo contrario, ya que el error señalado por el profesor en prácticas es un desliz y no propiamente un error o porque el ítem no se aplica.

Tabla 27. Letra - tipo de comentario

Entre los seis tipos de diferencias sobre los registros de las secciones *Notas* de cada ítem entre ambos usos de la parrilla, los especificados en las letras *a*, *b* y *c*, sombreados en color amarillo, indican que los registros no demuestran de forma clara si el profesor en prácticas reconoce los errores y/o inadecuaciones de su discurso, o hasta qué punto los reconoce y es capaz de corregirse.

Y las letras *d*, *e* y *f* indican que el profesor en prácticas no demuestra la capacidad de autoevaluarse y/o de autocorregirse.

Para una mejor visualización de donde existen las discrepancias entre la profesora supervisora y el profesor en formación, se sombrea en rojo pálido donde existen las discrepancias y se deja en blanco donde hay coincidencia. Además en la última fila se muestra la totalización de discrepancias y coincidencias.

1. Gramática y vocabulario																		
PP	AB			AL			BT			CM			DB			EB		
	PS	PP	Nt															
1.1	N	S	d	N	S	e	N	S	d	N	S	a	N	S	d	N	S	e
1.2	N	S	e	S	S		S	S		S	S		S	N	f	N	S	d
1.3	N	N		P	P		P	P		P	P		P	P		P	P	
1.4	S	S		S	S		S	S		S		c	S	S		S	S	
	= 2 / ≠ 2			= 3 / ≠ 1			= 3 / ≠ 1			= 2 / ≠ 2			= 2 / ≠ 2			= 2 / ≠ 2		

1. Gramática y vocabulario																		
PP	FB			GB			JN			LL			MC			MR		
	PS	PP	Nt															
1.1	N	S	d	N	S	d	N	S	d	N	S	d	N	S	e	N	S	e
1.2	N	S	d	S	S		S	S		N	S	d	S	S		S	S	
1.3	P	S	d	P	P		P	P		P	P		P	P		P	P	
1.4	S	S		S	S		N	S	d	S	S		S	S		S	S	
	= 1 / ≠ 3			= 3 / ≠ 1			= 2 / ≠ 2			= 2 / ≠ 2			= 3 / ≠ 1			= 3 / ≠ 1		

1. Gramática y vocabulario															
PP	PC			RB			SR			SL			VG		
	PS	PP	Nt												
1.1	N	S	d	N	S	e	N	S	e	N	S	e	N	S	a
1.2	S	N	e	N	S	e	S	S		S	S		N	S	a
1.3	M	N	d	P	P		P	P		P	P		P	P	
1.4	S	S		N	S	e	S	S		S	S		S	S	
	= 1 / ≠ 3			= 1 / ≠ 3			= 3 / ≠ 1			= 3 / ≠ 1			= 2 / ≠ 2		

2. Elementos fónicos																		
PP	AB			AL			BT			CM			DB			EB		
	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt
2.1	S	S		S	S		N	S	d	S	S		S	S		N	S	d
2.2	S	S		S	S		S	S		S	S		S	N	f	S	S	
2.4	N	N		S	S		N	S	d	S	S		S	S		N	S	d
2.5	S	S		S	S		S	S		S	S		S	S		S	S	
2.6	M	P	e	P	P		M	M		M	M		M	M		D	M	d
	= 4 / ≠ 1			= 5			= 3 / ≠ 2			= 5			= 4 / ≠ 1			= 2 / ≠ 3		

2. Elementos fónicos																		
PP	FB			GB			JN			LL			MC			MR		
	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt
2.1	S	S		S	S		S	S		S	S		S	S		S	S	
2.2	S	S		S	S		S	S		S	S		S	S		S	S	
2.4	S	S		S	S		S	S		S	S		S	S		S	S	
2.5	S	S		S	S		S	S		S	S		S	S		S	S	
2.6	P	P		M	P	d	M	M		M	P	d	M	M		P	P	
	= 5			= 4 / ≠ 1			= 5			= 4 / ≠ 1			= 5			= 5		

2. Elementos fónicos															
PP	PC			RB			SR			SL			VG		
	PS	PP	Nt												
2.1	S	S		S	S		S	S		S	S		S	S	
2.2	S	S		N	S	d	N	S	a	N	S	e	S	S	
2.4	S	S		N	N		S	S		S	S		N		c
2.5	N	S	d	S	S		S	N	b	S	S		S	S	
2.6	M	M		M	M		P	P		M	P	d	M	M	
	= 4 / ≠ 1			= 4 / ≠ 1			= 3 / ≠ 2			= 3 / ≠ 2			= 4 / ≠ 1		

3. Competencia pragmática discursiva																		
PP	AB			AL			BT			CM			DB			EB		
	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt
3.1	S	S		N	S	d	S	S		S	S		S	S		S	S	
3.2	S	S		S	S		S	S		S	S		S	S		S	S	
3.3	S	S		N	S	d	S	S		S	S		S	S		N	S	d
3.4	S	S		N	S	d	S	S		S	S		N	S	d	N	S	d
3.5	S	S		N	S	d	N	S	d	N	S	d	N	S	d	S	S	
3.6	S	S		S	S		S	S		S	S		S	N	b	S	S	
3.7	S	S		N	S	d	S	S		S	S		S	S		S	S	
	= 7			= 2 / ≠ 5			= 6 / ≠ 1			= 6 / ≠ 1			= 4 / ≠ 3			= 5 / ≠ 2		

3. Competencia pragmática discursiva																		
PP	FB			GB			JN			LL			MC			MR		
	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt
3.1	S	S		S	S		N	S	d	S	S		S	S		N	S	e
3.2	S	S		S	S		N	S	d	S	S		S	S		N	S	e
3.3	S	S		S	S		N	S	d	S	S		N	S	e	N	S	e
3.4	S	S		S	S		S	S		S	S		N	S	e	N	S	d
3.5	S	N	f	S	S		N	S	d	N	S	e	N	S	e	N	N	
3.6	S	N	f	S	S		N	S	d	S	S		S	S		S	S	
3.7	S	N	f	S	S		S	S		S	S		S	S		S		c
	= 4 / ≠ 3			= 7			= 2 / ≠ 5			= 6 / ≠ 1			= 4 / ≠ 3			= 2 / ≠ 5		

3. Competencia pragmática discursiva															
PP	PC			RB			SR			SL			VG		
	PS	PP	Nt												
3.1	N	S	d	N	S	d	S	S		S	S		S	S	
3.2	S	S		N	S	d	S	S		S	S		N	S	d
3.3	N	S	e	N	S	d	S	S		S	S		S	S	
3.4	N	S	d	S	S		S	S		S	S		S	S	
3.5	N	N		N	S	d	S	S		S	S		S	S	
3.6	N	S	d	N	S	d	S	N	b	S	N	f	S	S	
3.7	S	S		S	S		S	N	b	S	S		S	S	
	= 3 / ≠ 4			= 2 / ≠ 5			= 5 / ≠ 2			= 6 / ≠ 1			= 6 / ≠ 1		

4. Competencia pragmática y sociolingüística																		
PP	AB			AL			BT			CM			DB			EB		
	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt
4.1	S	S		S	S		S	S		N	S	d	N	S	d	S	S	
4.3	S	S		S	S		S	S		S	S		S	S		S	S	
4.4	N	N		S	S		N	S	d	N		e	N	S	d	N	S	d
	= 3			= 3			= 2 / ≠ 1			= 1 / ≠ 2			= 1 / ≠ 2			= 2 / ≠ 1		

4. Competencia pragmática y sociolingüística																		
PP	FB			GB			JN			LL			MC			MR		
	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt	PS	PP	Nt
4.1	N	S	d	N	S	d	S		c	S	S		S	S		S	S	
4.3	S	S		S	S		N	S	d	S	S		S	S		S	S	
4.4	N	N		N	S	d	N	S	d	N	S	d	N	S	e	N		c
	= 2 / ≠ 1			= 1 / ≠ 2			≠ 3			= 2 / ≠ 1			= 2 / ≠ 1			= 2 / ≠ 1		

4. Competencia pragmática y sociolingüística																		
PP	PC			RB			SR			SL			VG					
	PS	PP	Nt															
4.1	N	S	e	N	S	d	S	S		N	S	d	S	S				
4.3	S	S		S	S		S	S		S	S		S	S				
4.4	N	S	d	N	S	d	N	S	d	N	S	d	N		c			
	= 1 / ≠ 2			= 1 / ≠ 2			= 2 / ≠ 1			= 1 / ≠ 2			= 2 / ≠ 1					

Tabla 28. Comparación de las notas profesora investigadora - profesores en prácticas

Los totales de las diferencias de las secciones *Notas* entre las evaluaciones y las respectivas autoevaluaciones son los siguientes:

Totales individuales y del grupo																		
PP →	AB	AL	BT	CM	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG	Total grupo sobre 459
Total → Individual sobre 27 ítems	3	6	5	5	8	8	7	4	9	5	5	7	10	11	6	6	5	↓ 110

Tabla 29. Diferencias entre las secciones 'Notas' de las evaluaciones y las autoevaluaciones - Totales individuales y del grupo.

De los números anteriores, se identificaron 14 diferencias de los tipos *a*, *b* y *c*, las cuales se refieren a seis de los profesores en prácticas: CM = 2; DB = 1; JN = MR = 2; SR = 5, y; VG = 4.

Respecto a las diferencias de los tipos *d*, *e* y *f* se identificaron en todos los 17 profesores en prácticas, como puede observarse a continuación.

PP	AB	AL	BT	CM	DB	EB	FB	GB	JN	LL	MC	MR	PC	RB	SR	SL	VG	Total grupo ↓
Total → Individual	3	6	5	3	7	8	7	4	8	5	5	5	10	11	2	6	1	96

Tabla 30. Diferencias de los tipos *d*, *e* y *f*.

7.5 Usos de los datos recogidos, en las sesiones individuales

Una vez recogidas y comparadas ambas respuestas de las parrillas referentes a cada profesor en prácticas, la profesora investigadora, en su papel de profesora supervisora, utiliza estos datos como base para realizar una sesión de tutoría individual con cada profesor en prácticas.

Cabe destacar los siguientes procedimientos que se realizan antes de esta sesión individual:

- 1) el profesor en prácticas prepara su plan de clase, en el que incluye la preparación de su discurso (explicaciones, ejemplos ilustrativos, y demás instrucciones);
- 2) envía el plan de clase a la profesora supervisora para que lo revise y aporte comentarios sobre la parte didáctico-metodológica y sobre los aspectos cualitativos del uso de la lengua escrita;
- 3) el profesor en prácticas incorpora a su plan de clase la retroalimentación recibida de la profesora supervisora;
- 4) el profesor en prácticas imparte la sesión de clase, que es grabada en vídeo y/o audio;
- 5) el profesor en prácticas se autobserva a partir de la grabación en audio y/o vídeo y se autoevalúa en dos aspectos: (a) los procedimientos didáctico-metodológicos que ha realizado en la sesión de clase que ha impartido y; (b) la corrección y adecuación de su discurso, como elemento fundamental para alcanzar la eficacia de su práctica docente (realiza esta segunda autoevaluación con la parrilla de los requisitos mínimos);
- 6) el profesor en prácticas envía los resultados de las dos autoevaluaciones (a y b) para que la profesora supervisora los analice y evalúe;
- 7) la profesora supervisora realiza la evaluación del profesor en prácticas a partir del mismo audio y/o vídeo con los mismos instrumentos de evaluación que el profesor en prácticas ha utilizado para autoevaluarse;
- 8) la profesora supervisora revisa y analiza la autoevaluación de cada profesor en prácticas y la contrasta con la respectiva evaluación que ella realizó;
- 9) realiza sesiones de retroalimentación con todo el grupo, y;
- 10) realiza la sesión individual de verificación de resultados.

La sesión individual tiene dos finalidades respecto a los datos recogidos sobre los usos de la parrilla como dispositivo de evaluación y autoevaluación:

- Complementación de la recogida de datos de la profesora investigadora sobre la competencia de los profesores en prácticas en los ítems en que la evaluación no fue suficiente a partir de la observación del profesor en prácticas en el vídeo y/o audio, y;
- Complementación de la autoevaluación (aumentar su conciencia sobre la suficiencia de la corrección y adecuación lingüístico-comunicativa en su discurso) para el profesor en prácticas sobre los aspectos que no identificó al analizar su discurso a partir del mismo vídeo y/o audio que la profesora investigadora utilizó.

Estas dos finalidades se describen en los siguientes apartados 7.5.1 y 7.5.2.

7.5.1 Complementación de la recogida de datos de la profesora investigadora sobre la competencia lingüístico-comunicativa de los profesores en prácticas

Cuando la profesora investigadora evalúa la competencia lingüístico-comunicativa del profesor en prácticas a partir de la observación del uso de la lengua que éste demuestra, no puede saber si determinadas actuaciones (como omisión, evitación, titubeo, ejemplos inadecuados) se deben a limitaciones lingüísticas, pragmático-lingüísticas o circunstanciales.

En la sesión individual la profesora investigadora le hace preguntas puntuales. Por ejemplo, para verificar si el profesor en prácticas es capaz de identificar los errores y/o inadecuaciones que él no registró en su autoevaluación, la profesora investigadora le pide para leer o escuchar esos fragmentos y le pregunta si le parecen bien o no.

Las preguntas se basan en las diferencias registradas con las letras *a, b, c, d, e o f* en las tablas del apartado 7.4 *Comparación de los datos recogidos según el usuario*;

Las respuestas de los profesores en prácticas se resumen en una de las siguientes:

- no registró todas las muestras presentadas por la profesora investigadora porque no es capaz de reconocer los errores y/o inadecuaciones;

- falta de seguridad sobre determinados usos de la lengua;
- reconoce el error y/o inadecuación en la sesión individual, pero no los identificó por no escucharse en el vídeo y/o audio con la atención necesaria y/o porque tiene el conocimiento teórico pero no tiene el dominio del uso de la lengua;
- contestó sí en la opción de respuestas objetivas, aunque registró un error, pues considera que mantiene la corrección y/o adecuación en la mayor parte de su discurso;
- no contestó el ítem pues no lo comprendió muy bien;
- contestó que no cumplía la habilidad descrita en el ítem, a diferencia de la respuesta de la profesora investigadora, pues le pareció que su enunciado podría no estar adecuado a la situación.

7.5.2 Complementación de la autoevaluación para el profesor en prácticas a partir de la retroalimentación de la profesora supervisora

La segunda etapa de la sesión individual tiene la finalidad de ayudar al profesor en prácticas a identificar los problemas que él no identificó en su discurso generado en el aula. Para ello, la profesora investigadora pregunta al profesor en prácticas sobre los aspectos que ha verificado que no comprendió o sobre los aspectos de sus intervenciones lingüístico-comunicativas que no demostraron una actuación adecuada.

Es importante recordar que el objetivo del uso de la parrilla de evaluación es contribuir a que el profesor sea consciente sobre la necesidad de utilizar la lengua con corrección y adecuación frente a los objetivos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

La complementación de la identificación de los problemas lingüístico-comunicativos en su discurso generado en el aula también tiene la finalidad de fomentar una actitud reflexiva del profesor en prácticas sobre la interdependencia de su actuación lingüístico-comunicativa y sus procedimientos didáctico-metodológicos.

La adquisición de conciencia del profesor en prácticas sobre su actuación lingüístico-comunicativa en relación con los requisitos mínimos contribuye a que él reflexione sobre cómo el grado de suficiencia de los requisitos mínimos repercute

positiva o negativamente en la calidad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua que enseña. En ese sentido, la profesora supervisora le sugiere al profesor en prácticas que reflexione sobre los siguientes aspectos:

- ¿En qué medida la insuficiencia del dominio de los requisitos mínimos interfirió en su desempeño didáctico pedagógico?
- ¿En qué medida su posible falta de dominio de las competencias didáctico-pedagógicas perjudicaron su actuación lingüístico-comunicativa?
- ¿En qué aspectos la presencia de errores y/o inadecuaciones en su discurso afecta los objetivos de enseñanza y aprendizaje de sus sesiones de clase?

7.6 Discusión

En el presente subcapítulo se exponen las observaciones y reflexiones de la profesora investigadora sobre los datos recogidos a partir de los distintos usos de la parrilla descritos anteriormente.

La experimentación de la parrilla de evaluación dio, en gran parte, los resultados previstos en los objetivos de la presente investigación. Sin embargo, y pese a que se obtuvieron algunos resultados esperados, también se observaron algunos aspectos que deberían revisarse.

En cuanto a los resultados esperados, en los apartados 7.6.1, 7.6.2, y 7.6.3 se discutirá la funcionalidad de la parrilla, de acuerdo con los datos recogidos durante la investigación:

- La parrilla como instrumento de evaluación para el profesor formador.
- La parrilla como instrumento de apoyo a la autoevaluación por parte del profesor en prácticas.
- La parrilla como fuente de retroalimentación sobre el grado de dominio de la lengua, tanto para los profesores formadores como para los estudiantes de Letras-Español en etapas anteriores a la de las de *Prácticas de Enseñanza*.

En cuanto a los aspectos que deben revisarse o que pueden ser objeto de rectificación y mejora, en el apartado 7.6.4 se analizarán las posibles rectificaciones de la estructura y/o contenidos de la parrilla.

7.6.1 La parrilla como instrumento de evaluación para el profesor formador

La experimentación de la parrilla tenía como objetivos verificar si ésta cumplía las siguientes funciones (debe recordarse que durante la experimentación la investigadora asumió el rol de profesora formadora):

- facilitar al profesor formador la identificación del grado de suficiencia de la lengua hablada del profesor en prácticas en relación con los requisitos mínimos, y;
- facilitar la tarea del profesor formador a la hora de ofrecer una retroalimentación a los profesores en prácticas.

7.6.1.1 Facilitar al profesor formador la identificación del grado de suficiencia de la lengua hablada del profesor en prácticas en relación con los requisitos mínimos

Los resultados, analizados cuantitativa y cualitativamente, permitieron identificar y describir las habilidades en el discurso del profesor en prácticas.

El análisis cuantitativo permitió revelar hasta qué punto cada profesor en prácticas, en el ejercicio de sus funciones en el aula, cumple los requisitos mínimos. Después de contabilizar las respuestas de la parrilla, este resultado servirá para que el profesor formador pueda atribuirle al profesor en prácticas una calificación sobre su competencia lingüístico-comunicativa e incluso sobre las competencias didácticas que dependen de aspectos comunicativos.

En cuanto al análisis cualitativo, éste permitió verificar la suficiencia del dominio de la lengua de manera puntual (cada ítem de evaluación) y de forma extensa, precisando el conjunto de aspectos de una determinada subcompetencia comunicativa (los cuatro apartados de la parrilla) en la producción del discurso oral del profesor en prácticas.

Los datos obtenidos en la evaluación realizada mediante la parrilla pueden tener una función distinta según el momento del curso en que se utilicen en el proceso de evaluación al profesor en prácticas. Si es al final de la asignatura, la evaluación puede tener una función sumativa y, por lo tanto, la parrilla ayuda al profesor supervisor a atribuir una calificación sobre su competencia lingüístico-comunicativa, especificando cuáles son las valoraciones de cada aspecto cualitativo de su discurso generado en el aula. Si, en cambio, la evaluación tiene lugar durante el curso, en algún momento en el

que el profesor supervisor debe orientar los procedimientos didáctico-metodológicos del profesor en prácticas, esta evaluación adquiere la función formativa, para la cual la parrilla puede ayudar al profesor supervisor a ofrecerle al profesor en prácticas una retroalimentación detallada sobre cuáles son sus habilidades y cuáles son los aspectos que necesita mejorar en su discurso en el aula.

7.6.1.2 Facilitar la tarea del profesor formador a la hora de ofrecer una retroalimentación a los profesores en prácticas

Los resultados obtenidos en la parrilla, tanto las respuestas objetivas como los exponentes de las notas, ayudan al profesor formador a explicar al profesor en prácticas sus logros y dificultades. La estructura de la parrilla organizada por apartados de competencias, permite señalar el grado de dificultad que tiene el profesor en prácticas sobre cada componente o aspecto. Además, las notas permiten mostrar si realmente es así y, para el profesor en prácticas, aporta, además, una función de ejemplo.

A continuación, a modo ejemplo, se presenta un caso en particular y como la profesora investigadora lo analiza y realiza la sesión individual para ofrecer la retroalimentación al profesor en prácticas.

Al analizar los resultados del profesor en prácticas AB, primero la profesora investigadora verificó cuantitativamente las respuestas objetivas de los ítems de la parrilla y constató que no cumplía los requisitos mínimos. De una forma más extensa, para identificar el grado de suficiencia de los requisitos mínimos del profesor en prácticas, la profesora supervisora verificó cuántos ítems cumplía en cada uno de los cuatro apartados, como puede observarse en la siguiente tabla:

Profesor en prácticas	Gramática y vocabulario	Elementos Fónicos	Comp. Pragmática	Comp. Sociolingüística
AB	N (7/6)	N (5/1)	S	N (2/2)

Tabla 31. Respuestas objetivas de la evaluación de la profesora supervisora al profesor en prácticas AB.

La tabla anterior se lee de la siguiente forma: en el apartado *gramática y vocabulario*, el profesor en prácticas AB cumple siete y no cumple seis de los ítems; en el apartado de *elementos fónicos*, cumple con cinco ítems y no cumple con uno; en el apartado *competencia pragmática discursiva* cumple todos los ítems de evaluación; y en el apartado de *competencia pragmática y sociolingüística* cumple dos ítems y no alcanza suficiencia en dos.

Tomando como ejemplo el apartado 2. *Elementos Fónicos* del mismo profesor en prácticas AB, la profesora formadora verifica en la parrilla que el evaluado no cumple el ítem 2.4 *Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto*. Entonces, contrasta su respuesta con la del profesor en prácticas, como puede observarse en la *Tabla 32. Comparación de resultados como base para la sesión de tutoría individual*, y verifica que coinciden en sus respuestas objetivas.

2.		Elementos fónicos		
Ítem	PS	PP	Notas de la profesora supervisora	Notas del PP
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	() Sí (x) No	() Sí (x) No	- pronuncia la 'r' en final de sílaba con el fonema /h/, parecido al sonido de la J en español; - pronuncia las sílaba 'ti' y 'di' como se lee 'chi' en español, lo cual produce, un cambio en la forma que puede alterar totalmente la estructura de la palabra. Por ejemplo, pronuncia 'china' en vez de 'tina', o 'chipo' en vez de 'tipo'; 'chigo' en vez de 'digo'; - pronuncia la -rr- intervocálica como si -r- simple, lo que también significa un cambio que interfiere en un sonido distintivo de la lengua, como por ejemplo en; 'caro' por 'carro'; 'coro' por 'corro', 'para' por 'parra', etc.; - otras interferencias sutiles, pero fáciles de corregir, como la reducción de la 'e' y 'o' átonas finales a 'i' y 'u', respectivamente.	Hay algunas interferencias como la citada en el ítem 2.2 las cuales tengo que corregir.

Tabla 32. Comparación de resultados como base para la sesión de tutoría individual

No obstante, en la respectiva sección *Notas* el profesor en prácticas solo registra uno de sus problemas de pronunciación y, aunque deja a entender que tiene más de un problema por interferencia, no informa cuál o cuáles son. Por ello, en la sesión individual, la profesora supervisora le expone a AB un fragmento del audio de su clase. Le pregunta cuáles son las otras interferencias a las que él se refirió en la sección *Notas* de este ítem. AB contestó que tiene dificultad en pronunciar la R vibrante múltiple, y es solo lo que identifica al escucharse en el audio. Una vez realizada la verificación de lo que AB dice que puede identificar, la profesora supervisora procede a la retroalimentación presentando los aspectos que ella ha identificado y sigue la discusión planteando cuestiones que fomentan la reflexión sobre la repercusión que determinados

errores y/o inadecuaciones pueden causar en el discurso de un profesor de ELE en el aula, como por ejemplo:

- *¿Qué repercusión puede causar la pronunciación de un fonema distintivo respecto al significante, como son TCHI en vez de TI o –RO en vez de –RRO?*
- *¿Qué impresión puede causar a los alumnos el hecho de percibir que el profesor no domina los sonidos que tienen función distintiva respecto al significante?*

Cabe destacar que la carga horaria de la asignatura *Prácticas de Enseñanza* representó una limitación para realizar el seguimiento de la mejora de la competencia lingüístico-comunicativa debido a que solo se dispone de 18 horas para todas las sesiones de retroalimentación en el semestre lectivo y los grupos eran numerosos. Por ello, solamente fue posible realizar una sesión individual con cada profesor en prácticas.

7.6.2 La parrilla como dispositivo de apoyo a la autoevaluación para el profesor en prácticas

Cabe destacar que la finalidad de la autoevaluación (Little & Erickson, 2015), tanto en el contexto de la asignatura *Prácticas de Enseñanza* como en el contexto de la presente investigación, es desarrollar la conciencia del profesor en prácticas sobre la importancia de utilizar un discurso adecuado lingüística y comunicativamente como factor determinante para la eficacia de su actuación como profesor de ELE.

Para analizar en qué medida la parrilla ayudó al profesor en prácticas a ser (más) consciente de las características de su discurso en el aula, sobre todo en lo que se refiere a sus limitaciones, que pueden incluir errores e inadecuaciones lingüístico-comunicativas, se analizaron los datos correspondientes a los resultados de:

- la autoevaluación de cada profesor en prácticas junto con la evaluación de la misma sesión de clase realizada por la profesora investigadora;
- la sesión de tutoría individual con cada profesor en prácticas.

El análisis quiere dar respuesta a las siguientes preguntas:

a) ¿En qué medida o en qué aspectos se diferencian los resultados de la autoevaluación del profesor en prácticas con los resultados recogidos por la profesora investigadora?

b) ¿Hasta qué punto el profesor en prácticas siguió las instrucciones adecuadamente para realizar la autoevaluación? Por ejemplo, dejó preguntas sin contestar, notas sin registrar.

c) ¿Qué dificultades muestra el uso de la parrilla?

- ¿Los profesores en prácticas demostraron alguna dificultad en el manejo de la parrilla para autoevaluarse?
- ¿Es una dificultad que afecta a la mayoría de los profesores en prácticas o se da en casos aislados?
- ¿Hay dificultades lingüístico-comunicativas que los profesores en prácticas afirman no haber trabajado durante todo el curso de Letras-Español?
- ¿Hay evidencias que señalan estas hipótesis?
- ¿El profesor en prácticas eludió la forma de autoevaluación para intentar obtener una calificación más alta?

A continuación se discutirán cuestiones relativas a la *a*. Las preguntas b y c se discutirán en el apartado 7.6.4.

La discusión se basa en los resultados generales de la evaluación realizada para todo el grupo de los 17 profesores en prácticas en el orden de los cuatro apartados de la parrilla.

En el apartado *1. Gramática y vocabulario*, se observó que en los ítems *1.1 Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos* y *1.2 Vocabulario preciso y adecuado*, la mayoría de los profesores en práctica contestó “sí” a esas habilidades. Algunos, sin embargo, contradictoriamente a sus respuestas, registraron comentarios y notas sobre errores lingüístico-comunicativos que observaron en los vídeos y/o audios de sus exposiciones. En esa ocasión los profesores en prácticas explicaron que no consideraban que sus errores registrados no demostraran que no tenían competencia lingüística, ya que ellos habían mantenido la corrección en la mayor parte de su discurso.

En el ítem 1.5, se pudo verificar más detalles sobre los errores, especialmente si se trataban de falta de conocimiento o eran deslices. La mayoría de los profesores en prácticas caracterizó sus errores con las especificaciones de la segunda columna, es decir, errores *escasos o ninguno, no repetidos, sutiles, en contenido no previstos, se corrige/reconoce los errores*. No obstante, muchas de estas evaluaciones no coinciden con la que hizo su profesora supervisora. En las sesiones de discusión sobre la parrilla de evaluación de aspectos cualitativos del discurso oral, la profesora supervisora pudo verificar si el profesor en prácticas realmente no tenía consciencia de todos sus errores o si su autoevaluación había sido superficial (o insuficiente).

Las características de las equivocaciones fueron concluyentes para determinar si el profesor en práctica tenía o no el nivel mínimo necesario en los aspectos lingüísticos evaluados. Las sesiones de evaluación individual entre el profesor en práctica y la profesora supervisora fueron fundamentales para que el profesor en práctica alcanzara la conciencia sobre sus necesidades de dominio de la lengua para el uso lingüístico comunicativo adecuado al profesor de español como lengua extranjera en el aula.

El apartado 2 *Elementos fónicos*, tuvo resultados similares a los de la gramática y vocabulario. Sin embargo, la mayor parte de los comentarios, en el apartado *Notas*, es explicativa sobre el esfuerzo que hacen para pronunciar correctamente, pero muy pocos especifican algún error en concreto.

El ítem 2.5, sobre el volumen de la voz y las pausas como elementos funcionales del discurso del profesor en el aula, la mayoría de los profesores en prácticas contestó que cumplía el ítem descrito.

El ítem 2.6, sobre la precisión de la articulación, fue comentado por algunos profesores en práctica por el hecho de no ser una opción del tipo Sí – No, sino presentar la opción intermedia entre precisa (equivalente a Sí) y débil (equivalente a No).

En el apartado 3. *Competencia pragmática discursiva*, que en gran medida se refiere a la competencia de la estructura del texto, tiene muchos aspectos que los alumnos utilizan de la competencia de su lengua materna. Sin embargo, esta ventaja muchas veces puede ser la fuente de interferencias que resultan en equivocaciones en la segunda lengua, ya que hay muchas estructuras similares y muchas que son diferentes. Por ejemplo: *¿Tienen más alguna pregunta?* en vez de *¿Tienen alguna pregunta más?*.

La mayoría de las respuestas fue “sí” a cada uno de los ítems sobre la competencia pragmático-discursiva.

En el ítem 3.1, sobre coherencia y cohesión del discurso, todos contestaron “sí” y la mitad registró comentarios en *Notas*. No obstante, 6 de los 7 comentarios no fueron pertinentes a la cuestión descrita en el ítem. Solo hubo un comentario que podría estar relacionado a la organización y exposición de las ideas, pero el comentario tampoco fue muy preciso: “*A veces causo confusión, pero busco volver pronto.*”

Aunque el ítem 3.1 resume todos los demás ítems de la sección 3. *Competencia pragmática discursiva*, su finalidad es de verificar la coherencia y la cohesión de toda la información que el profesor en prácticas plantea en cada sección de la clase. Tiene mucho que ver con los conocimientos del profesor en prácticas sobre el contenido (las estructuras precisas y significados adecuados) y con su habilidad en la forma de exponer lo que quiere enseñar (la organización de las ideas).

En los ítems sobre énfasis en la información principal (3.2), en la utilización de ejemplos adecuados (3.3) y en las instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro (3.4), todos contestaron que cumplían con estos aspectos en sus exposiciones. Sin embargo, estas respuestas no coinciden con la evaluación de la profesora investigadora.

Estos ítems presentaron una comprensión subjetiva de algunos elementos, por ejemplo, lo que es el aspecto principal para un profesor en prácticas puede no ser lo que la profesora supervisora considera más importante didácticamente y tampoco según los objetivos de las clases. Las interpretaciones fueron variadas. Por ejemplo en el ítem 3.2, un profesor en prácticas utilizó la *repetición* para dar *énfasis* en los aspectos principales de la explicación:

“*A veces repito la explicación cuando veo que un alumno no me da atención.*”

Otro profesor en práctica dice que enfatiza, pero no dice cómo ni cuándo.

“*En la mayoría de las veces intento enfatizar bien las explicaciones y las instrucciones a los alumnos para mejor comprensión de todos.*”

Dos profesores en práctica explicaron que utilizaron un recurso fónico para enfatizar los aspectos principales de la información:

“Intenté hacerlo especialmente por la entonación.”

“Hago pequeñas pausas en las palabras más importantes para que los alumnos las completen”. Podemos observar en el audio (2:45). Ejemplo: *“los POSE...SIVOS.”*

Una profesora en práctica explicó que utilizó la comparación y la ejemplificación para dar énfasis en la información relevante, aunque en su comentario no especificó las palabras *comparación* y *ejemplificación*:

“...puse énfasis en la diferencia en las preguntas de acuerdo con el aspecto formal o informal. Ejemplo: ¿Cómo te llamas? / ¿Cómo se llama?”

En los ítems 3.5, 3.6 y 3.7, también sobre aspectos de la calidad y eficacia de la exposición, la mayoría de los profesores en prácticas contestó que sí cumple los aspectos cualitativos descritos, aunque los comentarios demuestran que ni siempre los profesores en práctica comprenden el aspecto lingüístico comunicativo descrito en cada ítem, como se puede comprobar en el ítem 3.5, sobre *sintetizar el tema para finalizar la exposición*:

“Cuando terminé la exposición hice una actividad práctica en que los alumnos hablaban de las relaciones de parentesco utilizando el vocabulario estudiado en la clase.”

“Lo intento siempre exponer de la forma más sintética posible.”

“Como fue una clase de repaso, toda ella ya era una síntesis de la unidad 1 y 2 para permitir a través de las tareas posibilitadoras que los alumnos hicieran bien la prueba.”

Por lo general, la autoevaluación de los profesores en prácticas sobre los aspectos pragmático-discursivos en su discurso en el aula es que no muestra falta de conciencia sobre sus problemas o dificultades.

En el apartado 4. *Competencia pragmática y sociolingüística* los resultados inciden, sobre todo, en la cuestión de las variedades lingüísticas, tanto de orden del contexto de uso de la lengua en el aula como de una de las diversas variedades diatópicas que el profesor en prácticas haya elegido. Esta última es una cuestión

bastante discutible ya que hay profesores formadores que opinan que este aspecto no es relevante cuando la lengua se aprende/enseña en un país como lengua extranjera.

En el ítem de la coherencia en uso de las formas lingüísticas según una variedad (diatópica) adoptada, solo 2 profesores en prácticas contestaron que “no” mantienen este aspecto.

“Más o menos, ya que muchas veces mezclo la variedad de América y España. Cuando escucho me doy cuenta, pero durante la clase no (solo en algunos casos que sí y cuando eso pasa me corrijo).”

“Intento seguir la variante peninsular, pero a veces mezclo con formas de otras variedades, como cuando utilizo ustedes en lugar de vosotros.”

Lo que estas dos profesoras en prácticas contestaron, realmente, ocurre con la mayoría de los demás profesores en prácticas. No obstante, muchos profesores no lo reconocen o consideran que lo hacen bien en la mayor parte del tiempo y por ello contestaron que “sí” mantienen coherencia en las formas de la variedad lingüística adoptada.

La cuestión de la variedad lingüística regional ha sido frecuentemente un aspecto que la gran mayoría de los profesores en prácticas no tiene muy dominado. Generalmente, mezclan las formas en el vocabulario, en los pronombres personales de la segunda persona del discurso y en las formas verbales. A lo largo de las prácticas experimentales de esta parrilla, la profesora supervisora investigadora ha incluido un cuestionario diagnóstico previo al inicio de las *Prácticas de Enseñanza* en el que pregunta sobre este aspecto y la mayoría admite que no tiene una variedad definida.

Un aspecto que se observó como una de las principales causas de las diferencias entre la evaluación de la profesora investigadora y la autoevaluación de los profesores en prácticas fue que unas pocas sesiones de clase (dos en este caso) para explicar el uso de la parrilla, fue insuficiente para que los profesores en prácticas estuvieran capacitados para utilizarla adecuadamente.

A partir de las entrevistas entre la profesora investigadora, en su papel de profesora supervisora, y cada profesor en prácticas supervisado por ella, las diferencias de los resultados apuntan a una o más de las siguientes razones:

- Muchos de los profesores en prácticas contestaron ‘Sí’ a la pregunta del ítem, por considerar que en la mayor parte de su discurso utilizaban bien el aspecto evaluado.
- En algunos casos, algunos profesores en prácticas no son conscientes de sus errores, pues, además de no haber registrado nada en el apartado *Notas* de su autoevaluación, cuando la profesora investigadora les enseñó la transcripción de su habla en un fragmento con errores, no fueron capaces de reconocerlo.
- Respecto a las reducidas muestras de lengua en que los profesores en prácticas reconocieron y registraron en el apartado *Notas*, los profesores en prácticas afirmaron no estar acostumbrados a autoevaluarse. Además, informaron haber tenido dificultad en realizar la autoevaluación en algunos elementos descritos en los ítems, con los cuales no estaban lo suficientemente familiarizados, especialmente en los apartados 3. *Competencia discursiva pragmática* y 4. *Competencia pragmática y sociolingüística*.

Aunque los resultados de las autoevaluaciones tuvieron muchas diferencias con los de la profesora investigadora, por las razones anteriormente expuestas, puede decirse que hubo un impacto positivo de acuerdo con los objetivos esperados en la elaboración de la parrilla de los requisitos mínimos. El hecho de que la profesora supervisora (investigadora) realizara la retroalimentación de la autoevaluación con los resultados de la evaluación realizada por ella, permitió que se enfatizaran exhaustivamente a los profesores en prácticas sobre los siguientes aspectos:

- que los elementos lingüísticos (gramática y vocabulario) no son los únicos ni los principales en la evaluación de la competencia comunicativa de la lengua;
- que la falta de corrección en la gramática y vocabulario pueden entorpecer el mensaje emitido;
- que cualquier error lingüístico, pragmático o sociolingüístico sistemático en el discurso del profesor en el aula puede ser asimilado por los alumnos como si fuera una buena muestra de lengua;
- el nivel mínimo a adquirir para cada uno de esos aspectos;
- la concienciación sobre cada uno de los elementos o aspectos de la lengua que van a ser evaluados;

- concienciación del nivel actual de cada uno de ellos. En consecuencia, cuáles son sus puntos fuertes y débiles, con lo que pueden ver en qué puntos deben poner más énfasis.

Gracias a estos aspectos de concienciación, se ha podido observar que los profesores en prácticas entienden, de una forma más clara, el objetivo a alcanzar y el camino que les falta recorrer, tanto respecto al uso de su discurso en el aula como en los aspectos didáctico-metodológicos. Por otra parte, se observa un sentimiento de más tranquilidad, al verse rebajados sentimientos tales como “manía” o “afinidad” del profesor formador hacia su persona o inseguridad, una vez que comprenden y comparten los criterios de evaluación.

7.6.3 Los resultados de la experimentación como fuente de retroalimentación para los profesores formadores

La finalidad de esta retroalimentación es ofrecer a los profesores formadores y demás responsables por desarrollar los programas del currículo del curso de Letras-Español, un panorama sobre los resultados alcanzados por los alumnos después de cursar cada una de las asignaturas del currículo que eran prerequisites de las *Prácticas de Enseñanza*.

Cabe destacar que esta retroalimentación que se pretende ofrecer a los profesores formadores no tiene la finalidad de cuestionar o señalar las causas de los problemas en el uso de la lengua hablada por el profesor en prácticas sino de sistematizarlos para que los interesados puedan constatar cuáles son y cuál es su incidencia. Además, que despierte la reflexión de los profesores formadores sobre qué incluir en las metodologías de enseñanza y evaluación respecto al desarrollo de las competencias para el uso de la lengua oral del futuro profesor de ELE en el aula.

A continuación, se presentan los resultados siguiendo el orden de cada uno de los cuatro apartados que componen la parrilla.

En el apartado 1. Gramática y vocabulario, los aspectos cualitativos que se destacan en cada uno de sus ítems son los siguientes: la corrección y la adecuación en las formas y la conciencia de los errores y de las circunstancias de su realización.

En los ítems 1.1 al 1.4 destacan la evaluación sobre la habilidad en los elementos formales de la lengua. Los resultados generales demuestran donde se concentran las principales fortalezas y debilidades frente al alcance de los requisitos mínimos.

Puntos fuertes – Los puntos fuertes del grupo se encuentran en gran parte del uso del vocabulario, de dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones y en la corrección gramatical general en contenidos previstos o estructuras de uso frecuentes. 16 de los 17 evaluados del ítem 1.3.

Puntos débiles – Los puntos débiles se encuentran, básicamente, en errores de uso en lo que se refiere a conjugación de verbos, a la falta de concordancia entre pronombre personal sujeto y la forma verbal, y a las imprecisiones causadas por transferencia de la lengua materna.

Cabe destacar que los problemas de corrección lingüístico-comunicativa por parte de los profesores en prácticas constituyen un hecho que preocupa a los profesores formadores debido a dos factores: por un lado, la falta de conocimiento en los aspectos de la lengua en los que el profesor en prácticas presenta los problemas y, por otro lado, el posible efecto multiplicador en los alumnos que incorporará aquellos problemas lingüístico-comunicativos en su habla.

Uno de los aspectos de mayor relevancia para la competencia del uso de la lengua hablada por el profesor en prácticas es la capacidad de reconocer las dificultades (lo que no hace bien lingüístico-comunicativamente), pues esa habilidad es imprescindible para que realice su autoevaluación de manera autónoma y eficaz. En este sentido, el ítem 1.5 se compone de nueve subítems que tienen la función de caracterizar el error y las inadecuaciones, es decir, de matizar las circunstancias de su realización.

Los sub ítems ‘de formas verbales’ y ‘de conectores de uso frecuente’ consisten en dos tipos de error que la profesora investigadora destacó en esta sección por tratarse de un error muy generalizado y con la finalidad de llamar la atención, anticipadamente, del profesor en prácticas.

Entre las nueve matizaciones de los problemas lingüístico-comunicativos del profesor en prácticas, dos de ellas son fundamentales para comprobar la competencia del uso de la lengua: *Repetido / No repetido* y *No se corrige / Se corrige y/o reconoce el error* (o inadecuación).

Respecto al subítem que demuestra la conciencia del error o inadecuación, el resultado general fue:

No se corrige o no reconoce errores cometidos: 9 de los 17 evaluados.

Por otro lado, el sub ítem del 1.5, *Repetido / No repetido*, fue fundamental para ayudar en la precisión de la evaluación que el profesor supervisor realizó. No obstante, la disposición de este subítem no fue muy positiva³⁶.

Por otra parte, otro tipo de problema bastante frecuente entre la mayoría de los profesores en prácticas fue que no identificaban ni reconocían los errores y/o inadecuaciones en la estructura gramatical de la frase por transferencia de la lengua materna. 14 de los 17 evaluados no reconocieron el error cometido.

Por tratarse de un aspecto que solo se puede verificar con el propio hablante, el reconocimiento o no de la comisión de los errores e inadecuaciones aporta más beneficios a nivel individual en la autoevaluación que en una retroalimentación general.

En el apartado 2. Aspectos Fónicos, los ítems 2.1 al 2.4 describen aspectos no lingüísticos que indican el grado de competencia lingüístico-comunicativa en la destreza de la expresión e interacción orales para el uso de la lengua en general. Los ítems 2.5 y 2.6 especifican los elementos funcionales en el discurso del profesor, que consisten en aspectos prosódicos necesarios para favorecer la comprensión de un grupo de interlocutores (los alumnos) que posiblemente tienen una competencia de comprensión oral muy limitada.

Los resultados de los ítems objetivos de este apartado fueron en su mayoría medianos o muy buenos. Los puntos fuertes y débiles fueron:

Puntos fuertes

2.1. Realiza una entonación adecuada: 15 de los 17 evaluados utiliza bien la entonación del español.

2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información: 16 de los 17 evaluados cumplen este ítem.

³⁶ Esta cuestión se analiza en 7.6.4 *Las posibles rectificaciones de la estructura y/o contenidos de la parrilla*.

Además, cabe señalar que los dos profesores en prácticas que no cumplieron con este ítem presentan este problema de manera parcial. Es decir, hay momentos que su entonación es clara y natural, propia de la lengua española, pero en muchos momentos de su discurso mantiene una entonación claramente del portugués de Brasil.

Por otro lado, es en el listado de los tipos de errores cometidos donde se obtiene una radiografía de los puntos débiles de los profesores en prácticas evaluados.

Puntos débiles – Los puntos débiles en los *Elementos fónicos* se encuentran básicamente en imprecisiones en la pronunciación por interferencia de la lengua materna.

Incorrección en la pronunciación de palabras parecidas al portugués: 14 de los 17 evaluados.

Incorrección fonética de los sonidos que no son del español o que en español tienen otra función: 13 de los 17 evaluados.

El apartado 3. Competencia pragmática discursiva corresponde a los elementos lingüístico-comunicativos que se refieren al mayor número de aspectos funcionales de la lengua para su uso en el aula de ELE, que es una de las principales funciones de la evaluación de los requisitos mínimos. De hecho, la mayoría de los ítems describen elementos que tienen aspectos de la competencia lingüístico-comunicativa general en combinación con aspectos específicos del uso del habla del profesor en prácticas en el aula de ELE, como puede observarse en: 3.2. *Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información*, en 3.3 *Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto*, en 3.4 *Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro*, o en 3.7. *Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral*.

Al realizar el análisis de las muestras de lengua registrados en el apartado *Notas* de esta parte de la parrilla, se clasificaron los errores en tres tipos:

- Falta cohesión en los enunciados.
- Discurso poco comprensible por falta de habilidad en la exposición, debido a presentar poca objetividad y/o precisión.

- No explica con ejemplos adecuados pues no contrasta la información relevante o presenta una información equivocada.

A partir de los ítems más precisos, se ha identificado un punto fuerte en el grupo de profesores en prácticas evaluados.

Puntos fuertes – Los puntos fuertes en este apartado se encuentran en el modo de explicar o dar instrucción.

3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral: 16 de los 17 evaluados.

No hay muestras de errores referido al ítem 3.7, ya que la falta de competencia en este aspecto es no utilizar los recursos no verbales.

El último apartado de la parrilla, **4. Competencia pragmática y sociolingüística**, destaca dos habilidades sociolingüísticas del discurso del profesor de una lengua segunda en el aula. Los ítems *4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales* y *4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase* se refieren a la variación del discurso según el perfil del hablante y la situación socio-comunicativa, o sea el habla específico del profesor de ELE en el aula.

La función del ítem *4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales* es llamar la atención de los usuarios de la parrilla para la adecuación del discurso del profesor respecto a la adecuación de su discurso a la vez que lo emplea con determinadas funcionalidades psicopedagógicas, es decir, interactuar con adecuación cuando realiza interacciones con los alumnos para romper el hielo al inicio de la sesión de clase o en situaciones comunicativas previstas en los objetivos lingüístico-comunicativos del programa de enseñanza. Del mismo modo ocurre con el ítem *4.3 Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase*, es decir, su función es verificar la habilidad lingüístico-discursiva en las diversas situaciones de intervención del profesor cuando se comunica con sus alumnos.

Los resultados de este apartado apuntan que el ítem 4.3 se destacó como el punto fuerte de los profesores en práctica.

Puntos fuertes – Los puntos fuertes en este apartado fueron el uso adecuado de los enunciados propios del discurso magistral.

4.3. *Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.* 16 de los 17 profesores en prácticas evaluados.

No obstante, este punto fuerte no es absoluto ya que, como se ha discutido anteriormente, las competencias didácticas, en mayor o menor medida, por lo general quedaron afectadas por las imprecisiones lingüísticas. Por ello, la parrilla de forma general, y en especial los problemas lingüístico-comunicativos que se registran en las secciones *Notas*, contribuyen tanto para las actividades pedagógicas que el profesor supervisor realiza con los profesores en prácticas como con lo que puede ofrecer a toda la *licenciatura* de Letras-Español en lo que se refiere a los programas que contribuyen directa (asignaturas de lengua) o indirectamente (asignaturas sobre la lengua) que se ofrecen en la formación del profesor de ELE en los semestres previos a las *Prácticas de Enseñanza*.

Por otro lado, los profesores en prácticas demostraron no tener experiencia en autoobservarse y autoevaluarse. Muchos presentaron dificultad en identificar inadecuaciones de entonación, de uso excesivo de muletillas y la presencia de muchas interferencias de su lengua materna.

Aunque la profesora investigadora ha considerado que 10 de los 17 profesores en prácticas cumplen esta habilidad, considera que es un aspecto que merece desarrollar de manera más constante a lo largo todos los semestres en las diversas asignaturas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la lengua española.

Con esta información, los profesores formadores podrían repensar sobre qué se puede hacer en el programa, en la metodología y en la evaluación de sus cursos para mejorar estos aspectos y la competencia lingüístico-comunicativa de manera general de modo a contribuir con la corrección y adecuación de los discursos generados por el profesor en prácticas en el aula.

7.6.4 Las posibles rectificaciones de la estructura y/o contenidos de la parrilla

Al analizar los resultados de las autoevaluaciones de los profesores en prácticas y de las respectivas evaluaciones, la profesora investigadora observó que algunos

aspectos de la parrilla de evaluación de los requisitos mínimos aún necesitan rectificación. A modo de discusión de los resultados, se agrupan estas necesidades de rectificación en dos tipos de problemas, los que conciernen a la estructura de la parrilla y los que se refieren a los contenidos que describen los ítems.

Como parte de la discusión de estos problemas, también cabe explicar cómo cada uno de ellos ha afectado a la evaluación del profesor supervisor y a la autoevaluación de los profesores en prácticas.

- **En lo que se refiere a la estructura de la parrilla**, se identificaron los siguientes inconvenientes:
 - a) la necesidad de un ítem de matización de errores también en los otros tres apartados de la parrilla, y;
 - b) la forma de presentar las muestras de los errores, las *Notas*.

a) La necesidad de un ítem de matización de errores también en los otros tres apartados de la parrilla.

Se ha detectado que en los otros tres apartados de la parrilla, *2. Elementos fónicos*; *3. Competencia pragmática discursiva* y *4. Competencia pragmática y sociolingüística* algunos de los errores cometidos necesitaban de una matización para poder ser contestados. Por ello, se percibe la necesidad de incluir un ítem de matización de errores parecido al existente en el apartado *1. Gramática y vocabulario*, ya que ha resultado muy útil para que el profesor en prácticas pudiera ver los aspectos que caracterizan las circunstancias de los errores en su competencia lingüístico-comunicativa.

b) La forma de presentar las muestras de errores, las Notas.

El ítem *1.5 Errores lingüísticos*, del apartado *1. Gramática y vocabulario*, se observó que resultó poco práctico para identificar el gran número y variación de errores registrados en el apartado *Notas* y que las principales matizaciones podrían ser añadidas al final de cada exponente registrado al lado de cada ítem de evaluación.

Una de las posibilidades podría ser etiquetar con diferentes letras, las principales características de los errores:

R	Repetidos
NR	No reconoce el error
IP	Partes incomprensibles por imprecisión o incorrección en la pronunciación (articulación)
EF	Errores de enunciados de uso frecuente

Tabla 33. Etiquetas de errores principales

- **En lo que concierne a los contenidos de los apartados y de los ítems de la parrilla**, se destacaron los siguientes problemas:

En el apartado 1, solo se encontraron problemas en el *1.5 Errores lingüísticos*. Solo fueron útiles *Repetidos*, *Evidentes*, *En contenidos previstos* y *No se corrige*. Las otras opciones resultaron demasiado ambiguas o ya estaban contempladas en otros ítems de este apartado.

En el apartado 2, en el momento de analizar los elementos lingüístico-comunicativos, la investigadora percibió que la descripción de algunos ítems necesita más precisión. Por ejemplo, el ítem *2.1 Realiza una entonación adecuada* se repite en el ítem *2.3 Utiliza una entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta*. Aún así, el ítem 2.3 abarca dos aspectos evaluables: (1) *Utiliza una entonación coherente con la situación comunicativa* y (2) *Utiliza una entonación coherente con la variedad lingüística que adopta*.

En el apartado 3, en lo que se refiere al ítem 3.1, se observó que no ofrece precisión en lo que pretende evaluar, ya que no se especifica en qué aspecto la cohesión y la coherencia se aplican al discurso.

El ítem *3.5 Sintetiza el tema para finalizar su exposición* no presentó la funcionalidad esperada, pues este aspecto difícilmente se observa en el habla del profesor en prácticas en el aula, quizás porque el profesor, normalmente, no expone un relato.

Por otro lado, el ítem 3.6 repite el ítem 3.2.

Cabe destacar que los ítems de este apartado fueron los más difíciles de contestar, una vez que, por un lado, el profesor en prácticas es capaz de utilizar un determinado discurso funcionalmente adecuado, pero por otro lado, comete errores y/o

inadecuaciones en algunas formas lingüísticas (vocabulario, conectores). La cuestión es que estas formas lingüísticas ya han sido señaladas en los apartados anteriores, lo que hace que surja la duda si considerar la habilidad funcional del discurso aun con expresiones y conectores inadecuados. La conclusión es que en este apartado, hace falta matizar las respuestas objetivas de los ítems sobre las habilidades en la transmisión de la información, explicación y ejemplificación con aspectos de corrección en las formas, dominio de los diferentes discursos y corrección en los contenidos presentados.

Ante lo expuesto, los resultados observados indican que este apartado 3 sería más funcional si sus ítems fuesen rectificadas y sintetizadas en cuatro ítems, siendo uno sobre la cohesión y la organización de los enunciados, un segundo sobre la habilidad de transmitir la información con objetividad y/o precisión, un tercer ítem sobre la corrección/adecuación del contenido, y el último sobre la combinación de los recursos verbales y no verbales en la transmisión de la información o instrucción.

En el apartado 4, *4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta y 4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase*, sobre variación del español (variación diatópica), mostraron que a excepción de un profesor en prácticas que es hablante nativo, ninguno de los demás demostró cumplir con este requisito. A la hora de valorar estos resultados, la profesora investigadora resolvió desconsiderar estos ítems, y no porque casi todos los profesores en prácticas demostró falta de dominio en este aspecto sino porque todos los demás profesores formadores no exigen que los estudiantes adopten una variedad del español. Esta opinión es compartida incluso por los profesores formadores que participaron de la consulta para la elaboración de los descriptores de los requisitos mínimos. Además, la profesora investigadora percibe que este es un tema que merece un estudio a fondo antes de establecer cualquier exigencia al respecto.

El análisis de los resultados de cada uno de los cuatro apartados indica que para verificar las competencias en los elementos lingüístico-comunicativos a través de los ítems de evaluación de la parrilla, la profesora investigadora necesita realizar una validación a largo plazo hasta llegar al punto en que consiga adaptar los ítems de la parrilla con una capacidad de síntesis de los elementos principales a la vez que también detalle los aspectos necesarios para cada profesor en formación.

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

Este capítulo se compone de tres apartados. En el apartado 8.1, cabe dar respuestas a las tres preguntas de investigación. En el apartado 8.2, se exponen algunas consideraciones sobre los aspectos adicionales surgidos a lo largo del estudio. Y, finalmente, en el apartado 8.3 se presentan propuestas para posibles investigaciones futuras.

8.1 Respuestas a las preguntas de investigación

Para concluir el presente estudio, deben recordarse las tres preguntas de investigación para prestar cuenta de, en qué medida, dichas respuestas se han podido contestar como resultado de la investigación.

1) *¿Cuáles son los requisitos mínimos de suficiencia en la competencia de la lengua española oral que deben tener los profesores en prácticas de ELE en el aula?*

Los requisitos mínimos consisten en una serie de seis descriptores que especifican los componentes lingüístico-comunicativos de la lengua oral, como puede observarse a continuación:

	(1) GRAMÁTICA (COMP. LINGÜÍSTICA)
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo general, sobre todo en las estructuras de uso frecuente del discurso magistral. Emplea correctamente los conectores, las formas verbales y sus complementos. Pueden ocurrir deslices (no repetitivos). Reconoce sus faltas gramaticales al analizar su propio discurso.
	(2) VOCABULARIO (COMP. LINGÜÍSTICA)
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre términos relativos a temas generales y sobre todo de expresiones de uso frecuente en la enseñanza. Utiliza el vocabulario de modo preciso y adecuado. Puede tener deslices esporádicos y no repetitivos de palabras ajenas al tema central de la clase.
	(3) PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA (COMP. LINGÜÍSTICA)
B2	Domina los patrones básicos de entonación de la lengua meta. Su pronunciación es muy clara y próxima a la de un hablante nativo culto, aunque se note su acento de extranjero. Utiliza los recursos prosódicos (pausas, entonación, dicción, volumen de voz, etc.) combinados con los recursos verbales y no verbales en su discurso académico oral.
	(4) FLUIDEZ, COHERENCIA Y COHESIÓN DISCURSIVAS (COMP. PRAGMÁTICAS)
C1	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando mucha fluidez. Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones. Produce un discurso bien estructurado, con el que demuestra un uso correcto de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión propios de

	la lengua hablada.
	(5) PRESENTACIÓN DE INFORMACIONES Y EXPLICACIONES (COMP. PRAGMÁTICAS)
C1	Al presentar informaciones y explicaciones, utiliza recursos fónicos y estrategias discursivas como las preguntas retóricas, la reiteración o la ejemplificación para llamar y mantener la atención de sus oyentes. Sus exposiciones son claras y objetivas. Explica de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
	(6) FLEXIBILIDAD Y ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (COMP. SOCIOLINGÜÍSTICA)
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor. Emplea estructuras lingüísticas adecuadas a los registros de formalidad e informalidad y a la variedad lingüística que adopta. Reconoce las variaciones semánticas de textos de diversas variedades lingüísticas, siempre que pueda prepararlos previamente.

Cada uno de los descriptores trata de especificar cómo se caracteriza el dominio del referido aspecto de la lengua para su uso oral en el aula de ELE. Los niveles y especificaciones de cada componente de competencia de la lengua se basan en los descriptores de competencia del MCER y de sus respectivos niveles de dominio. El descriptor número cinco no se refiere a una categoría del MCER, que es como se denominan los componentes de la competencia de la lengua. Este descriptor tiene la finalidad de especificar unos aspectos discursivos propios de la actividad de enseñanza, que son los recursos y estrategias discursivas de la comunicación.

La identificación de los requisitos mínimos siguió un proceso que se describe en el Capítulo 5. Posteriormente, se reorganizaron los descriptores, dando lugar a ésta última versión. Esta reorganización se describe en el Capítulo 6, en el apartado 6.6.

2) *¿Cómo ayuda el dispositivo de evaluación a que los profesores en formación tomen conciencia de sus dificultades respecto a los requisitos mínimos, y cómo les ayuda también a aumentar su capacidad para autoevaluarse?*

Son tres los aspectos que hacen que el dispositivo de evaluación ayude a que los profesores en formación tomen conciencia de sus dificultades respecto a los requisitos mínimos.

En primer lugar, como parte del dispositivo de evaluación, se requiere que el profesor en prácticas se grabe en audio y vídeo para que se pueda autoobservar y autoevaluar. Este recurso facilita que el profesor en prácticas tenga una visión objetiva de cómo las demás personas lo ven y escuchan ya que sin este recurso él solo podría hacer un autoanálisis a partir de su memoria y de una autoimagen subjetiva.

El segundo aspecto que hace que el dispositivo de evaluación ayude al profesor en prácticas a tomar conciencia de sus dificultades respecto a los requisitos mínimos es el carácter descriptivo de los ítems de la parrilla. La mayoría de ellos especifican las habilidades lingüístico-comunicativas, pero también hay algunos ítems que detallan aspectos de las incorrecciones como: si son *repetitivos o no*, si *los reconoce o no*, o si ocurren *en contenidos previstos o no previstos*. Estos aspectos ayudan a aclarar si las incorrecciones se tratan de deslices o de falta de conocimientos y habilidades.

El tercer aspecto que ayuda a la toma de conciencia de sus dificultades es el hecho de que para cada respuesta de los ítems de la parrilla que el profesor en formación indica que no tiene competencia en un aspecto, debe registrar exponentes de las incorrecciones que la corroboren.

Respecto a la función de ayuda para autoevaluarse, consiste en dos aspectos. Por un lado, están los factores que les ayudan a la toma de conciencia de las habilidades que deben tener y de las incorrecciones y dificultades que les impide alcanzarlas completamente. Por otro lado, la retroalimentación que los profesores formadores les ofrecen a los profesores en formación sobre su autoevaluación les permite regular su capacidad para percibir las habilidades y dificultades que han registrado en la parrilla al observar la grabación de su actuación.

El proceso detallado que da respuesta a esta segunda pregunta se encuentra en el Capítulo 6, ya que es el capítulo que explica cómo se elabora el dispositivo de evaluación, y describe los criterios de evaluación que atienden la finalidad de ayudar a los profesores en formación a autoevaluarse.

3) *¿El dispositivo de evaluación ayuda a que los profesores en formación tengan conciencia de sus dificultades de uso de la lengua respecto a los requisitos mínimos y también les ayuda a aumentar su capacidad para autoevaluarse?*

A partir de la experimentación del dispositivo de evaluación, se percibió que hubo un aumento de la percepción de los profesores en formación sobre sus dificultades cuando se autoobservaban para contestar las preguntas de los ítems de la parrilla de evaluación de los requisitos mínimos, siempre que las incorrecciones se trataran de deslices. Ya en los casos en que el profesor en prácticas no tenía conocimiento de algún aspecto lingüístico-comunicativo, la percepción solo ocurrió a través de la

retroalimentación del profesor formador sobre su autoevaluación con la parrilla. Asimismo, en la medida que realizó cada etapa del dispositivo de evaluación (la autoobservación en vídeo y audio, la autoevaluación con la parrilla y la retroalimentación de su autoevaluación) su capacidad para autoevaluarse también aumentó de manera general y gradual.

Tras la incorporación de la parrilla como herramienta de apoyo al profesor formador, se ha observado que provoca una serie de influencias positivas en los profesores en formación:

- Conocer unos objetivos claros y precisos del nivel de uso de la lengua requerido para empezar a realizar las *Prácticas de Enseñanza*.
- Identificar cada uno de los elementos o aspectos de la lengua necesarios en el uso de la lengua hablada por un profesor ELE en el aula.
- Identificar los puntos que necesitan mejoras.

Por otro lado, se observó que en la etapa de las *Prácticas de Enseñanza*, las cuestiones de la didáctica requieren mucho trabajo y dedicación del profesor en formación, con lo cual el aprendizaje de la lengua acaba quedando a un lado.

Para que el profesor en formación alcance un nivel que le permita autoevaluarse solo, se requiere de tiempo y un constante acompañamiento con retroalimentaciones del profesor formador.

Esta respuesta puede verificarse con todos los detalles en el Capítulo 7 de esta investigación.

8.2 Consideraciones a partir del proceso de la investigación

Al finalizar la investigación, es imperioso hacer un balance de los resultados de la investigación, no solo en el ámbito específico de los datos investigados y analizados, sino respecto a los objetivos personales académicos que también se han alcanzado.

Respecto a los objetivos que se han desarrollado en las tres fases de la investigación, se puede decir que se han cumplido la mayor parte de los resultados esperados, como se ha descrito en los capítulos 5, 6 y 7. No obstante, en cada una de estas fases también se han observado aspectos que no se habían previsto.

Por lo tanto, en este apartado se exponen los aspectos no esperados que, por un lado, aportaron descubrimientos adicionales a los planteados en los objetivos y, por otro lado, revelaron dificultades para lograr completamente dichos objetivos.

Aunque se refieren a las tres fases de la investigación, se puede observar que dichos aspectos no esperados se revelaron a partir del uso de la parrilla de evaluación y, por ello, las consideraciones que aquí se exponen se relacionan con la estructura y modo de utilización de la parrilla en cuestión. En el apartado 8.2.1 se exponen algunas consideraciones sobre la estructura y los ítems de la parrilla de evaluación y en el apartado 8.2.2 se presentan las consideraciones sobre los resultados relacionados con el modo de utilización de la parrilla mencionada.

En el ámbito académico personal, relacionado a la adquisición de conocimientos y a la promoción de autorreflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en mi práctica docente, cabe destacar que el balance del proceso de la investigación ha tenido un resultado más que satisfactorio. Al concluir la investigación, estoy mucho más convencida de que el tema de la evaluación constituye una cuestión clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, este estudio me ha propiciado una mirada más crítica sobre los currículos de formación de profesores de ELE y he observado que existe, en la gran mayoría de los cursos de Letras-Español, la falta de una asignatura que dé el merecido destaque al estudio de la evaluación con sus diversas funciones y finalidades. Para entender las funciones y finalidades de la evaluación en la enseñanza se hace necesario entender en qué consiste y cómo funciona cada elemento que compone la enseñanza y el aprendizaje de un objeto de estudio, y por ello es fundamental en la formación de profesores.

8.2.1 Acerca de la estructura y de los ítems de la parrilla

Aunque se observaron mejoras en la concienciación de las dificultades y en el dominio de los requisitos mínimos después de que los profesores en prácticas utilizaran el dispositivo de evaluación, también se pudo percibir que algunos ítems de la parrilla resultaron difíciles de contestar.

Especialmente a partir de la necesidad de presentar exponentes que corroboraran un problema en el uso de la lengua sobre cada uno de los componentes de la

competencia lingüístico-comunicativa, la investigadora pudo percibir la dificultad en evaluar los ítems de manera separada, ya que los elementos que componen la competencia para el uso de la lengua están interrelacionados.

En este sentido, se observó que no se podía valorar separadamente la competencia pragmática (incluidos los elementos sociolingüísticos) de la competencia lingüística pues, aunque el profesor en prácticas dominara algunos recursos y estrategias discursivas como énfasis en la información principal, su discurso no podía ser considerado adecuado con formas lingüísticas que no pertenecen a la lengua meta. Además, se observó que en diversas situaciones algunos profesores en prácticas no lograban la adecuación del uso de la lengua por la falta de corrección en la forma y/o por la falta de dominio de vocabulario adecuado en las interacciones en el aula. Por ejemplo, la falta de concordancia entre los pronombres personales y las formas verbales no permite un uso adecuado sociolingüísticamente.

Por otro lado se confirmó que el dominio de los recursos fónicos y de las estrategias discursivas tiene un papel destacado en el uso de la lengua del profesor de ELE en el aula. Y por ello, no basta que el profesor en prácticas tenga dominio de la competencia lingüística si no domina las estrategias y recursos discursivos para explicar y presentar ejemplos de forma adecuada.

Asimismo, se identificó que la cuestión de la variedad diatópica de la lengua es algo que necesita ser definido, si se considera un requisito de competencia o no, ya que el contexto de uso de la lengua no se vincula a un país o una región específicos. Este es un tema que incide en otras cuestiones más allá del uso de la lengua, como la variedad de los discursos aportados al aula por el profesor y por el manual de texto adoptado.

Por otra parte, el análisis de las incorrecciones de los apartados *Notas*, sirvió para identificar, no solo dónde se encontraban las principales carencias en las competencias lingüístico-discursivas individuales, sino también las de todo el grupo de profesores en prácticas evaluados, lo cual podría indicar alguna relación con la formación lingüística a lo largo de la *licenciatura* de Letras-Español.

También se observó la necesidad de valorar de modo distinto las incorrecciones que comete el profesor respecto a si las reconoce o no, si se repiten y si son sobre usos de la lengua en lo que se refiere al metalenguaje, a contenidos previstos u otros. Dado

que estos aspectos no se refieren a un componente de la competencia comunicativa sino a todo el uso de la lengua, se llegó a la conclusión de que en la parrilla podría haber una sección más sobre incorrecciones en el cual se especificase los tipos de incorrección respecto a la funcionalidad del uso específico del discurso del profesor en prácticas, es decir, en cuanto a la repetición de la incorrección, a su reconocimiento y al contenido no dominado.

8.2.2 Acerca del uso de la parrilla de evaluación

En lo que respecta al modo de uso de la parrilla, el proceso de la experimentación ha revelado algunos aspectos que no estaban previstos y que representaron dificultades en la consecución total de los objetivos de la investigación. Las dificultades identificadas son las siguientes:

- la falta de tiempo para preparar a los profesores en prácticas a conocer y familiarizarse con la parrilla de los requisitos mínimos;
- la limitación de los profesores en prácticas respecto a la percepción de las incorrecciones en su habla al observarse a través del vídeo y audio.

Respecto a la falta de tiempo, es innegable que la capacidad de autoevaluación de los profesores en formación es algo que necesita ser desarrollado a lo largo del programa del currículo de la *licenciatura* de Letras-Español. Asimismo, se da por sentado que el desarrollo de técnicas de autoobservación y autoevaluación van acompañados de la adquisición de conocimientos sobre la lengua y habilidades sobre su uso. Por esta razón la capacitación para la realización de actividades de autoevaluación del dominio de la lengua requiere un tiempo mínimo, además de que los estudiantes estén bastante motivados a hacerlo.

No obstante, pese a las dificultades de tiempo para realizar las actividades de autoevaluación en el aula, se pudo observar que hubo una mejora general en el uso de la lengua en corrección y adecuación de todos los profesores en prácticas que realizaron todo el ciclo del dispositivo de evaluación, es decir, la observación, autoevaluación y retroalimentación del profesor formador.

En lo que se refiere a la falta de familiarización con instrumentos de autoevaluación anterior a las *Prácticas de Enseñanza* por parte de los profesores en prácticas, hace que el profesor formador no tenga tiempo suficiente para desarrollar una

nueva concepción de evaluación. Esta falta de familiarización se mostró relevante, pues incluso los alumnos que tenían un buen nivel respecto a los requisitos mínimos señalaron que el hecho de tener poca o ninguna experiencia en analizar las habilidades y dificultades en su producción oral les supuso un esfuerzo muy grande en una fase de la formación que necesitaban dedicarse a muchas otras actividades.

Respecto a la comprensión de la evaluación, cabe destacar que la forma de evaluar que los profesores en prácticas demostraron, estaba centrada solo en el número de errores y consideraba la cantidad de errores y no su calidad (su repercusión para los estudiantes) en el discurso. Para la mayoría, la suficiencia de una competencia se mide por el porcentaje del número de errores proporcional al tiempo del uso de la lengua.

Finalmente, se destaca que aunque no se realice una prueba de acceso en un momento determinado previo a la asignatura *Prácticas de Enseñanza 1*, lo ideal sería que la parrilla de evaluación fuera utilizada por los profesores formadores en combinación con su uso por los profesores en formación a partir de la asignatura *Teoría y Práctica del Español Oral 3 (TPEOE 3)*. El motivo de utilizarla, preferentemente, a partir de esta etapa es que en esta asignatura la meta de competencia en la lengua española es nivel B2 del MCER, condición fundamental para que el profesor en formación empiece a tener las condiciones de analizarse y corregir los errores y/o inadecuaciones de su propio uso de la lengua, siempre que cuente con la orientación de sus profesores formadores. La asignatura *TPEOE 3* es requisito obligatorio para diversas asignaturas específicas de la formación de los profesores de ELE en el curso de Letras-Español y como está en el tercer semestre, los profesores en prácticas tendrían cuatro semestres lectivos más para practicar la autoevaluación y también alcanzar un máximo de adecuación en el uso de la lengua extranjera meta según el contexto de su uso, y especialmente para cumplir las funciones de profesor en el aula.

8.3. Ejes de investigaciones futuras

A partir de los análisis de los datos de la experimentación, se han generado nuevas preguntas e ideas que abren nuevas vías de estudio. En este apartado, se presentan tres ejes de investigación futuros que pueden continuar lo que se ha empezado en este estudio y/o desviarse a nuevos objetivos de intersección con la investigación realizada.

Para continuar con la línea de la aplicación de la parrilla de los requisitos mínimos, se visualizaron dos finalidades: en primer lugar, se puede hacer un estudio de uso de la parrilla para verificar la necesidad de mejorar su estructura y los contenidos de sus ítems, como se ha señalado en el apartado 7.6.4 del presente estudio; y una segunda finalidad para implementar su uso.

La primera opción de estudio, de mejora de la estructura y contenidos de la parrilla como instrumento de evaluación, se podría realizar en una evaluación de todos los componentes de competencia del uso de la lengua oral del profesor de ELE en el aula, o de unos estudios con énfasis en uno de los componentes de la competencia para dicho uso. En este caso, la finalidad de la evaluación no se centraría en el proceso sino en la funcionalidad de los descriptores y de los ítems de la parrilla respecto a su validez y fiabilidad. Una investigación de esta naturaleza podría ayudar a reflexionar y verificar cómo se enseñan y cómo se aprende determinados aspectos que los profesores en prácticas demuestran tener menos dominio. En esta misma línea, se podría investigar el uso de la parrilla como apoyo a un examen de dominio como prerrequisito para realizar las asignaturas didáctico-metodológicas³⁷. Para ello, sería fundamental que se hicieran sesiones de unificación de criterios de evaluación entre los diversos evaluadores.

Otra línea de investigación que sería de gran utilidad consiste en la elaboración de un protocolo de utilización para que la parrilla se utilice por otros profesores formadores que no sea la profesora investigadora. Para ello, se debería elaborar unas directrices para realizar, en un primer momento, un entrenamiento de evaluaciones a partir de vídeos para validar la habilidad de los profesores en el uso de la parrilla. Y la segunda etapa sería la implementación de un sistema de seguimiento del uso de la parrilla para verificar el impacto de su aplicación. Es decir, elaborar un sistema de formación del profesorado y luego realizar un seguimiento con estos profesores entrenados para verificar si se logra una homogenización de los resultados de evaluación.

En ambos casos, se considera que es muy importante que se realicen nuevas validaciones del uso de la parrilla por los profesores en formación y por los profesores formadores. Según la finalidad de la evaluación, las validaciones podrían realizarse con profesores formadores y profesores en formación en diferentes etapas de la formación

³⁷ Actualmente la primera es *Métodos de Enseñanza del Español 2ª Lengua*.

de los profesores de ELE en la *licenciatura* de Letras-Español, preferentemente relacionadas con el propio contexto de asignaturas de lengua española.

Y un tercer eje de estudio es utilizar la parrilla como instrumento de autoevaluación con los profesores en formación a partir del segundo o tercer semestre del curso de Letras-Español y hacer un seguimiento hasta que lleguen a las *Prácticas de Enseñanza*, para estudiar los resultados que se obtienen a lo largo del estudio, y al final ver si se alcanzan o no los resultados de mejoras en su habilidad en autoevaluarse y autocorregirse y de mejoras en la corrección y adecuación del uso de la lengua del profesor en formación durante sus prácticas en la docencia.

En cualquier caso, este tipo de estudio tiene una relevancia en la formación de profesores, ya que el uso de un instrumento de evaluación y autoevaluación no solo implica en que se revisen diversos aspectos de enseñanza y de aprendizaje, sino que hace que los profesores formadores y los profesores en formación adquieran una actitud crítica y reflexiva sobre sus metas académicas y profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

ALDERSON, J., CLAPHAM, C. y WALL, D. 1995 (1998). *Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. 2006. “Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE”. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo. n.9. p.9-19. 2006

ALMEIDA FILHO, J.C. P. 1999 *O professor de Língua Estrangeira em formação*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. 1992. “O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística”. *Revista Contexturas*. Vol. 01, nº 01, PP. 77-85.

AMIGUES, R. y M.T.ZERBATO-POUDOU.1999. *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. 240p.

ANDRADE NETA, N. F. 2000. *Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español*. Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, 29, 46-55.

ANICÉZIO, G. F. C. 2012. “Dificuldades na produção enunciativa oral dos professores de língua espanhola”. *Interletras*. Vol. 3, edição nº 16. DOI: http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n17/edicao16.php

ALLAL, L. (1979). «Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación». *Infancia y Aprendizaje*, 11, pp. 4-22, 1980.

ALVARENGA, M. B. 1999. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço*. Dissertação de Mestrado em Linguística aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ARNOLD, J. (ed.). 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press (traducción al español del original *Affect in Language Learning*), Madrid: CUP).

AUBIER, A. y M. C. RIERA. 2001. "Unificación de criterios de corrección", En: Actas del II Congreso Nacional de Escuelas de Oficiales de Idiomas. 15-18 noviembre de 2001.

BACHMAN, L. F. & PALMER, A.S. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful English Language Test*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L. F. 1990. "Habilidad lingüística comunicativa". *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. M. Llobera (Ed.) 1995. Madrid: Edelsa. 105-128.

BARALO, M. 1995. "Adquisición y/o aprendizaje del español/LE". *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II - Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf

BARBIERI DURÃO, A. B. de A. 1999. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Editora UEL.

BARRANCO PÉREZ, J.L. 2007. "La colaboración del discurso del profesor en la adquisición de una lengua extranjera". *RedELE 10*. [Documento de Internet disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista10/JoseLBarranco.pdf>].

BARTOLÍ RIGOL, M. 2005. *La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras*. Revista Phonica, vol. 1. Universidad de Barcelona. [Documento de Internet disponible en http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf]

BORDÓN, T. 1990 (2010). "La evaluación de la lengua hablada". *Monográficos marco ELE 2010* (11): 324-337. (Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Terceras jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera. 17-23 de septiembre de 1990. Castillo Palacio Magalia. Las Navas del Marqués). [Documento de Internet disponible en <http://marcoele.com/descargas/navas/0.prologo-indice.pdf>].

BORDÓN, T. 2004. "Panorama histórico del desarrollo de algunas cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas". *Carabela*, 55. Madrid: SGEL. 5-29.

BORDÓN, T. 2006. *La evaluación de La lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros S.L.

BORGES-ALMEIDA, Vanessa. 2009. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em letras: implicações para a validação de um teste*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN. 2007. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Versión actualizada de la 1ª edición de 1999. Barcelona: Ariel Lingüística.

CAMARGOS, M.L. 2003. "Reflexões sobre a avaliação em língua estrangeira – espanhol". *Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003*. 1095-1101.

CAMBRA, M. 1998. "El discurso en el aula". *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. A. Mendoza. Barcelona: SEDLL/ICE de la UB/Horsori. 227-238.

CAMPBELL, R.; WALES, R. (1970), "The study of language acquisition", en Lyons(ed.).

CANALE, M. & SWAIN, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". In *Applied Linguistics* 1: 1-47. Versión en español: 1996. "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos", *Signos*, 17: 54-62 y 18: 78-91.

CANALE, M. 1983 "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 1995. M. Llobera (Ed.). Madrid: Edelsa. 63-83.

CANTERO, F. J. 2003. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall. Cap. 15, pp. 545-572.

CENOZ IRAGUI, J. 2004. "El concepto de competencia comunicativa". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. J. Sánchez L. e I. Santos Gargallo (Eds.) Madrid: SGEL. 449-465.

CHOMSKY, N. 1971 (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. Versión castellana de C. P. Otero, del original *Aspects of the theory of syntax* (1965).

CONSOLO, D. A. 2004. "A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira". *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 43 (2): 265-286, Jul./Dez. 2004*. (UNESP - São José do Rio Preto & The University of Melbourne)

CONSOLO, D. A. et al. 2009. "An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPLE): the initial proposal and implications for the Brazilian context". In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI 2009*. São José do Rio Preto-SP: Anais ABRAPUI 2009, pp. 1-15.

CONSOLO, D.A. y SILVA, V. L. T. 2014. "Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE". In: *I Congresso Internacional da ABRAPUI*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

CONSOLO, D.A. y SILVA, V. L. T. 2007. "The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency". In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 13, n.1. pp. 63-87.

DAHER, M.C. G. y V.L.A.SANT'ANNA 2009. "Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de otium cum dignitate a profesional de la escuela de enseñanza básica". En: *La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz, 23-26 de septiembre de 2009. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAPE/Plenarias/2010_ESP_09_01Daher.pdf?documentId=0901e72b80e741e0

DAVIDSON, F. & LYNCH, B. 2002. *Testcraft: A teacher's guide to writing and using language test specifications*. New Haven: Yale University Press.

DIADORI, P. (editora) 2012. *How to Train Language Teacher Trainers*. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.

DÖRNYEI, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

ELEBRA-SUL 2006. Programa de Educação continuada de Professores de Língua Estrangeira Espanhol. [Documento de Internet disponible en http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/formcont_ibero_espan.pdf].

ELLIOT, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.L.

ELLIOT, J. 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

EZEIZA, J. 2012. “Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. *Revista de Lingüística Aplicada*, no 12. Madrid: Universidad de Nebrija.

FERNÁNDEZ, A.M. 2000. “La competencia comunicativa del docente: exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo”. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías – Con-texto Educativo* 10. [Documento de Internet disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/8/nota-05.htm>].

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. 1998. “La autoevaluación como estrategia de aprendizaje”. En *Marco ELE Revista de Didáctica ELE*, nº 13, 2011. Disponible en http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. 1996. “Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de ELE. Tratamiento didáctico”. ASELE Actas VI- *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como lengua extranjera II* (5-7 de octubre de 1995). León: Universidad de León. [Documento de Internet disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm]

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. 1995. “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Didáctica*, 7, 203-216. Madrid: Servicio de

<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>

FIGUERAS, N. 2001. *Developing Oral Tests: can we get closer to real life?*. Tesi Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura.

FIGUERAS, N. 2004. “Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral”. *Carabela*, 55: 63-84. Madrid: SGEL.

FIGUERAS CASANOVAS, N. y PUIG SOLER, F. (2013). Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera. Madrid: Edinumen.

FIGUERAS, N., P. Míngarro y F. Puig 2011. *Docencia, Aprendizaje y Evaluación de Segundas Lenguas en las Escuelas Oficiales*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.

FLORESTA, N. 2012. “Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español”. En *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. Época II – año III/2012. [Documento de Internet disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html]

FRIGO, K. 2006. *Os semelhantes se atraem? Um estudo sobre a aprendizagem da Língua por falantes brasileiros*. Dissertação de mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. [Documento de Internet disponible en: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/os-semelhantes-atraem-um-estudo-aprendizagem-da-lingua-espanhola-falantes/id/37319389.html]

FULCHER, G. 2003. *Testing Second Language Speaking*. London: Longman/Pearson Education.

GARCÍA-HERAS MUÑOZ, A. 2004. “Lingüística y enseñanza: El tratamiento de los errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera”. En: *Docencia e investigación*. Número 4 (versión digital). Universidad Castilla- La Mancha (España).

GARCÍA J., L. y S. MOLINA G. 2009. “El español como lengua de instrucción en la enseñanza secundaria”. En Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE. *El*

español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Pp. 486-501. [DOI: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0486.pdf]

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. 2001 *Las modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. 2008. “El discurso generado por el profesor como fuente de (in)formación”. Departamento de Formación ELE, International House Barcelona.

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. 2010 “El discurso generado en el aula de español como lengua extranjera: ¿un discurso con características propias?” Publicacions on-line de la Universitat de Barcelona: *Phonica*, vol 6. Pp. 26-40. [DOI: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica6/documentos/701.pdf>]

HORNBERGER, N. H. 1989. “Trámites y transportes: La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú”. *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. M. Llobera Madrid: Edelsa. 47-61.

HYMES, D. H. 1974. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. London: Tavistock, 1977.

HYMES, D. H. 1971. “Acerca de la competencia comunicativa”. *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. M. Llobera (Ed.), 1995.. Madrid: Edelsa. 27-46.

JORNET, J. M. et. al. 2011. “Diseños de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias”. *Bordón-Revista de Pedagogía*. Vol. 63, nº 1, 125-145.

KELLY, M. & GRENFELL, M. 2002 (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. [DOI: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>]

KOHONEN, V. 2000. “La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras”. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. J. Arnold (Ed.). Madrid: Cambridge University Press-Madrid. 295-309.

KRASHEN, S. D. 1977. “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2”. En J. Muñoz Licerias (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, Colección Lingüística y Conocimiento, nº 14.

KRASHEN, S. D. 1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition (Language Teaching Methodology)* S. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

LISBOA, M. F. G. 2009. “O Ensino de espanhol no Brasil: entre o professor que temos e o professor que queremos”. *Anais do Seta* 3. [DOI: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/viewFile/494/447>].

LITTLE, D. (1991) *Learner Autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin, Ireland: Authentik

LITTLE, D. & G.ERICSON. 2015. “Learner Identity, Learner Agency, and the Assessment of Language Proficiency: Some Reflections Prompted by the Common European Framework of Reference for Languages”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp 120-139. [DOI:10.1017/S0267190514000300]

LLOBERA, M. 1995-a. “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *La enseñanza de la lengua por tareas. XVIII Seminario sobre “lenguas y educación”*. Ed. M. Siguan. Barcelona: Horsori. 17-37.

LLOBERA, M. 1995-b. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

LLOBERA, M. 2008. “Discurso y metodología de enseñanza de lengua extranjeras”. En *Marco ELE Revista de didáctica de ELE*. Número 7. [DOI: http://marcoele.com/descargas/7/llobera_discurso.pdf]

LOMAX, P. 1994 "Standards, criteria and the problematic of action research within an award bearing course", *Educational Action Research*, 2:1, 113-126, [DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09650799400200006>]

LÓPEZ PÉREZ, M. V. 2007. "La lengua de instrucción (LI)- aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español/L2." En *Revista española de lingüística aplicada*. Vol. 20, pp. 85-104. [DOI en Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514282>]

LUOMA, S. 2004. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

LYONS, J. (ed.) (1970), *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.

MACKAY, S.L. 2006. *Researching Second Language Classrooms*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

MADRID, D. 1997. "La evaluación del área curricular de la lengua extranjera". En H. Salmerón (ed.) (1997): *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, pp. 252-290. Granada: Grupo Editorial Universitario.

MADRID, D. 2001. "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera". En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.) (2001): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) 2001 (2002). [DOI: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (Versión española del Instituto Cervantes)].

MARTÍN MARTÍN, J. M. 2004. "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. J. Sánchez L. e I. Santos Gargallo (Eds.) Madrid: SGEL. 261-286.

MARTÍN PERIS, E. et al. *Diccionario de términos clave de ELE*. [DOI: http://www.cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele].

MARTÍN PERIS, E., 2001. “Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Carabela* 50, pp. 103-137.

MARTÍNEZ BAZTÁN, A. 2008. *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Granada: Universidad de Granada. [DOI: <http://www.atriumlinguarum.org/pdivulgacion/files/17457853.pdf>].

MARTÍNEZ BAZTÁN, A. 2008-a. “Dificultades y Precauciones en la evaluación oral de la lengua”. *MarcoELE – Revista de Didáctica de ELE* 007: 52-69. [DOI: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/06.martinez.pdf>].

MARTINS, T. H. B. 2005. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. Dissertação (Mestrado). Campinas (São Paulo): Universidade Estadual de Campinas.

MELERO ABADÍA, P. (coord.) 2012. «El enfoque comunicativo». *Antologías de textos de didáctica del español*. DOI: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/default.htm.

NEWBY, D., et al. 2007. *Portfolio europeo para futuros de idiomas – una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Versión en español traducida por el Ministerio de Educación del Gobierno de España. Graz (Austria): Centro europeo de lenguas modernas - Consejo de Europa. [DOI: <http://www.ecml.at/epostl>].

NORTE, D. B. 2009 “A hora do espanhol (será mesmo?)”. *Revista Educação* 10/2009 (150). São Paulo: Segmento. [DOI: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12782>].

ORTEGA OLIVARES, J. 2001. “La lección magistral”. En *El discurso académico oral*. G. Vázquez (2001). Madrid: Edinumen. 15-42.

ORTEGA, L. 2000. “El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas”.

En, MUÑOZ, C. (Ed.) *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel. 197-229

PADILHA, E. C. 2013. “Reflexões sobre a competência comunicativa e a formação de professores de língua estrangeira e suas competências”. *Linguagens e cidadania*, ano 15, n° 1. [DOI: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/b4d32767ae15bb02ce3c94ad4f477cbd.htm>]

PAIVA, V.L.M.O. 2005. “O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras”. *A interculturalidade no ensino de inglês, 2005*. Eds Tomich et al. Florianópolis: UFSC. 345-363.

PARRONDO RODRÍGUEZ, J. 2004, “Modelos, tipos y escalas de evaluación”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. J. Sánchez L. e I. Santos G. (Eds.). Madrid: SGEL. 967-982.

PASTOR, CESTEROS. 2007. “Sobre el diseño de pruebas orales”. *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Munich: Instituto Cervantes. 447-472. [DOI: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2006-2007.htm].

PASTOR CESTEROS, S. 2006. “La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos”. *Revista de Didáctica Marco ELE N° 2*. [DOI: http://www.marcoele.com/num/2/0218f597f41043f02/contextos_academicos_Susana_Pastor.pdf]

POCH OLIVÉ, D. 2001. “Recursos fónicos en la clase magistral”. En *El discurso académico oral*. G. Vázquez (2001). Madrid: Edinumen. 245-270.

PREUSS, E. O. y SILVA, C. A. M. 2013. “Ensinar a língua e formar professores: desafios de um curso de licenciatura em Letras/Espanhol”. *Revista Eletrônica do GEPPELE*, v. 1, p. 87-109. DOI: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/geppele/article/download/1112/1071>.

RICHARDS, J. C. y ROGERS T.S. 1986 (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: University Press

RICHARDS, J. C. 1998. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

SANMARTÍ, N. 2007. *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó

SCARAMUCCI, M. V. R. 2004. “Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 43, n.2, p. 203-226.

SCARAMUCCI, M. V. R. 2000. “Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 36, p. 11-22.

SCHMIDT, R. Schmidt, R. 2010. “Attention, awareness, and individual differences in language learning” . In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721 -737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

SEARLE, J. 1969. Actos de habla – Ensayo de filosofía del lenguaje. (Del original: “*Speech acts: An essay in the philosophy of language*”, traducción al español de L.M. Vadez V.) Madrid: Planeta Agostini, 1994. Disponible en internet: <http://www.textosenlinea.com.ar/libros/Searle%20-%20Actos%20de%20Habla.pdf>

TURNER, C. & PURPURA, J. “*Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms*”

VAN DIJK, T.A. 1977. *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.

VAN LIER, L. 2001. “La investigación – acción”. [Versión electrónica]. Revista Textos 27.

VÁZQUEZ GOMES, G. 2002. “Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol nos dois últimos semestres de estudo”. *Anales del 2º Congreso de Hispanistas*. [Disponible en:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100028&script=sci_arttext].

VÁZQUEZ, G, ed. 2001. *El discurso académico oral*. Madrid: Edinumen.

VÁZQUEZ, G. 2000. *La destreza oral*. Madrid: Edelsa-Tandem-Instituto Cervantes.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. 2004. “Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial.” En: *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, pp. 131-52.

VIEIRA-ABRAHÃO, 2000 (2001) M. H. “Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira”. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. Indaiatuba: APLIESP, n. 5. p 153-159.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. 1999 *Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: A Formação em Serviço em Questão*. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, pp. 29-50.

VILÀ, M. 2005. *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. T. 2004. “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes”. En: *Glosas didácticas – Revista electrónica internacional*. Nº 11 (primavera 2004). [DOI: <http://www.um.es/glosasdidacticas/docs/06felymat.pdf>]

VILLAESCUSA ILLÁN, I. 2009. *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE*. Selección de artículos del I CONGRESO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ASIA-PACÍFICO (CE/LEAP) [DOI: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf]

WIDDOWSON, H.G. 1989. “Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla”. (Traducción de J. Lahuerta del artículo “Knowledge of language and Ability for Use”, publicado por *Applied Linguistic*. Oxford: University Press, 1989). En

Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. M. Llobera (1995). Madrid: Edelsa. 83-90.

WILIAM D. y BLACK P. 1996. “*Meanings and Consequences: A Basis for Distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment?*”. *British Educational Research Journal*, Vol. 22, No. 5. (Dec., 1996), pp. 537-548.

ZUBER-SKERRITT, O. 1992. *Professional development in Higher Education. A Theoretical Framework for Action Research.* London: Kogan Page.

ANEXOS

Anexo 1: Lei nº 11.161

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

(Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.)

Anexo 2: Diretrizes curriculares para os cursos de Letras

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

Introdução

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder

não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

2. Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e

comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

3. *Conteúdos Curriculares*

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Lingüísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

4. *Estruturação do Curso*

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

5. *Avaliação*

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

Anexo 3: Currículo do curso Letras Espanhol – Disciplinas Obrigatórias

[DOI:

<http://www.saeweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=4154>].

Currículo da Habilitação - Graduação

Curso:	825	LETRAS
Habilitação:	4154	LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURA ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA
Nível:	2 - GR	Graduação
Reconhecida pelo MEC:	Sim	
Duração:	Plena	
Créditos por período:	Míni mo: 12	Máximo: 28
Limite de Permanência Semestral:	Míni mo: 8	Máximo: 16
Créditos exigidos:	176	
Módulo Livre:	24	

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Depto/Disciplina	Créditos	Área
<u>145742 - CIVILIZACAO ESPANHOLA</u>	002 002 000 004	AC(1)
<u>146064 - CIVILIZACAO HISPANO-AMERICANA</u>	002 002 000 004	AC(2)
<u>192015 - DIDATICA FUNDAMENTAL</u>	002 002 000 004	DC
<u>146161 - ESP PENINSULAR E ESP AMERICA</u>	002 002 000 004	AC(3)
<u>146196 - EST SUP 1- LG ESPANHOLA LIT</u>	004 002 000 004	AC(4)
<u>146242 - EST SUP 2- LG ESPANHOLA E LIT</u>	004 002 000 004	AC(5)
<u>147281 - FONETICA E FONOLOGIA</u>	002 000	AC

	000 000	
<u>124966 - FUND DESENV E APRENDIZAGEM</u>	004 002 000 006	DC
<u>146137 - GRAMAT COMP ESPANHOL-PORTUGUES</u>	002 002 000 004	AC(6)
<u>146269 - GRAMATICA DA LINGUA ESPANHOLA</u>	002 002 000 004	AC(7)
<u>146129 - HISTORIA DA LINGUA ESPANHOLA</u>	002 002 000 004	AC(8)
<u>141089 - INTROD A TEORIA DA LITERATURA</u>	004 000 000 004	AC
<u>140082 - INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA</u>	004 000 000 004	AC
<u>140201 - LATIM 1</u>	002 002 000 004	AC
<u>146277 - LIT ESP 1-IDADE MED SIGLO ORO</u>	002 002 000 004	DC(9)
<u>146226 - LIT HISP-AMER 1-SÉC 16,17 E 18</u>	002 002 000 004	DC(10)
<u>146102 - LIT HISP-AMER 2-SÉC 19 MODERN</u>	002 002 000 004	DC(11)
<u>146200 - LIT HISP-AMER 3-PÓS MOD ATUALI</u>	002 002 000 004	DC(12)
<u>146218 - LITER ESPANH 2-SÉCULOS 18 E 19</u>	002 002 000 004	AC(13)
<u>146111 - LITERA ESPANHOLA 3 - SÉCULO 20</u>	002 002 000 004	DC(14)
<u>146234 - MET ANAL TEXTOS EM ESPANHOL</u>	002 002 000 004	AC(15)
<u>146251 - MET ENSINO ESP COMO SEGUNDA LG</u>	004 000 000 004	AC(16)
<u>147290 - MORFOLOGIA</u>	002 000 000 000	DC
<u>194221 - ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA</u>	003 001 000 004	DC
<u>147397 - PRATICA DE TEXTOS</u>	002 002 000 004	AC
<u>191027 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</u>	004 000 000 002	DC

<u>145726 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 1</u>	002 004 000 004	AC(17)
<u>145734 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 2</u>	002 004 000 004	AC(18)
<u>146188 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 3</u>	002 004 000 004	AC(19)
<u>146170 - USOS ESPECIALIZADOS ESPANHOL</u>	002 002 000 004	AC(20)

Anexo 4: Cuadros de niveles de referencia

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>

	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
--	-----------	--

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

COMPRENDER	A1	A2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
	B1	B2
Comprensión auditiva	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
Comprensión de lectura	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.
	C1	C2

Comprensión auditiva	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
Comprensión de lectura	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
HABLAR	A1	A2
Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
	B1	B2
Interacción oral	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
Expresión oral	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.

	C1	C2
Interacción oral	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
Expresión oral	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	A1	A2
Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.
	B1	B2
Expresión escrita	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
	C1	C2
Expresión escrita	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

	Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	
--	--	--

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
B2+					
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un

	descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
B1+					
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2+					
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como <i>y</i> y <i>entonces</i> .
-----------	--	---	--	---	---

Anexo 5: Categorías seleccionadas del capítulo 5 del MCER

La “justificación” ha sido elaborada por la autora de esta investigación, con base en su experiencia como profesora de ELE.

Los cuadros siguen la siguiente estructura:

<Apartado>
<Subapartado 1>
...
<Subapartado N>
< CATEGORIA>  <P>  <P>
<Justificación>
...
< CATEGORIA>  <P>  <P>
<Justificación>

Donde las palabras entre < > (inclusive los < >) se sustituirán por lo siguiente:

- <Apartado>: El apartado del MCER donde se encuentra la categoría.
- <Subapartado 1>... <Subapartado N>: Los subapartados del MCER donde se encuentra la categoría.
- <CATEGORIA>: Nombre de la categoría tal como se especifica en el MCER.
- <Justificación>: Justificación para incluir esa categoría como requerida o no requerida.
-  <P>: Página del MCER donde se encuentra descrita la categoría si el documento se consulta en papel.
-  <P>: Página del MCER donde se encuentra descrita la categoría si el documento se consulta en PDF.

5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO

5.2. Las competencias comunicativas de la lengua

5.2.1. Las competencias lingüísticas

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL 107 120

Para enseñar la lengua el profesor debe orientar y corregir a sus alumnos, por lo que por ello necesita conocer con maestría la lengua. Es decir, debe reconocer las inadecuaciones lingüísticas cuando las lea o escuche para poder corregirlas. Además, los alumnos toman al profesor como modelo de uso de la lengua que están aprendiendo. No obstante, el nivel inicial seleccionado es el B2, considerando que las asignaturas de *Prácticas de Enseñanza* se realizan en el penúltimo semestre, cuando todavía están teniendo otras asignaturas que tienen el objetivo de alcanzar un nivel más avanzado de la lengua y que en las primeras prácticas de enseñanza va a trabajar con la enseñanza del nivel básico de la lengua española.

5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO

5.2. Las competencias comunicativas de la lengua

5.2.1. Las competencias lingüísticas

5.2.1.1 La competencia léxica

RIQUEZA DE VOCABULARIO  109  122

El profesor debe tener una riqueza de vocabulario mínima para poder ejercer su labor de forma correcta.

DOMINIO DEL VOCABULARIO  109  122

El profesor debe tener una riqueza de vocabulario mínima para poder ejercer su labor de forma correcta.

5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO

5.2. Las competencias comunicativas de la lengua

5.2.1. Las competencias lingüísticas

5.2.1.2 La competencia gramatical

CORRECCIÓN GRAMATICAL  111  124

El profesor debe tener una corrección gramatical buena.

5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO

5.2. Las competencias comunicativas de la lengua

5.2.1. Las competencias lingüísticas

5.2.1.4 La competencia fonológica

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN  114  127

La pronunciación del profesor debe ser la mejor posible, ya que es referencia para los alumnos y posiblemente sea uno de sus pocos referentes.

5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO

5.2. Las competencias comunicativas de la lengua

5.2.2. La competencia sociolingüística

5.2.2.5 Dialecto y acento

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA  119  132

El aprender y enseñar una lengua está íntimamente ligado a la cultura de la lengua que se enseña, por lo que el profesor debe tener una buena adecuación sociolingüística.

5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO

5.2. Las competencias comunicativas de la lengua

5.2.3. Las competencias pragmáticas

5.2.3.1 La competencia discursiva

FLEXIBILIDAD 121 134

Una buena flexibilidad en la lengua oral está expresando que el hablante tiene un nivel bueno de conocimiento y sabe hacerse entender, por lo que es básico para un profesor.

TURNOS DE PALABRA 121 134

Mantener una conversación es un requisito mínimo para un profesor.

DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES 122 135

Una descripción o una narración es una estructura básica de cualquier lengua para poder interactuar con los hablantes, por lo que el profesor debe tener un nivel adecuado.

COHERENCIA Y COHESIÓN 122 135

Coherencia y cohesión son características imprescindibles para el profesor, ya que será el referente para los alumnos.

5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO

5.2. Las competencias comunicativas de la lengua

5.2.3. Las competencias pragmáticas

5.2.3.2 La competencia funcional

FLUIDEZ ORAL 126 139

La fluidez oral es imprescindible para el profesor, ya que será el referente para los alumnos.

PRECISIÓN 126 139

La precisión es imprescindible para el profesor, ya que será el referente para los alumnos.

Anexo 6: Selección del nivel de cada descriptor

Para cada una de las características hay una tabla como esta:

< CATEGORIA >	
Loc.	<Apartado> <Subapartado 1> ... <Subapartado N>  <P>  <P>
Req.	< Requisito >
< Nivel + 1 >	< Descriptor nivel + 1 >
< Nivel >	< Descriptor nivel >
< Nivel – 1 >	< Descriptor nivel – 1 >
Just.	<Justificación>

Donde los acrónimos significan lo siguiente:

- **Loc.:** Localización. Muestra la localización exacta en el documento del MCER.
- **Req.:** Requisito. Describe el requisito a cumplir.
- **Just.:** Justificación. Describe la justificación de la elección del nivel mínimo respecto al requisito.

Donde las palabras entre < > (inclusive los < >) se sustituirán por lo siguiente:

- < CATEGORIA >: El nombre de la categoría tal como está escrita en el MCER.
- <Apartado>: El apartado del MCER donde se encuentra la categoría.
- <Subapartado 1>... <Subapartado N>: Los subapartados del MCER donde se encuentra la categoría.
-  <P>: Página del MCER donde se encuentra descrita la categoría si el documento se consulta en papel.
-  <P>: Página del MCER donde se encuentra descrita la categoría si el documento se consulta en PDF.
- < Requisito >: Descripción del requisito mínimo requerido para esta categoría.
- < Nivel > : Nivel seleccionado para cubrir el < Requisito >. La etiqueta tendrá como nombre el nivel del MCER seleccionado (A1 o A2 o B1 o ...). También está en diferente color para que se destaque el nivel seleccionado.
- < Descriptor nivel > : El descriptor del < Nivel > tal cual copiado del MCER.

- < Nivel + 1 > : Un nivel por encima del < Nivel >. Nos servirá para ver rápidamente que su contenido supera el < Requisito >.
- < Descriptor nivel + 1 >: El descriptor del < Nivel + 1 > tal cual copiado del MCER.
- < Nivel – 1 >: Un nivel por debajo del < Nivel >. Nos servirá para ver rápidamente que su contenido no llega al < Requisito >.
- < Descriptor nivel – 1 >: El descriptor del < Nivel – 1 > tal cual copiado del MCER.
- < Justificación >: Descripción de porque se ha escogido el < Nivel > para el < Requisito > especificado.

En esta selección, se muestra el descriptor seleccionado y un nivel inferior y otro superior. Se presenta el nivel inferior para poder ver que éste ya no cumple los requisitos mínimos, por lo que la selección de nivel es la mínima necesaria. Por otro lado, se presenta el nivel superior pues, aunque se trate de determinar el nivel mínimo necesario, se debe siempre tomar como parámetro la competencia máxima como la meta.

Capítulo 3, Cuadro 3:

ALCANCE	
Loc.	3: NIVELES COMUNES DE REFERENCIA 3.5. La flexibilidad de un enfoque ramificado Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. 
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.
CORRECCIÓN	
C2	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).
C1	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.
B2	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.
FLUIDEZ	
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.
B2	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
B1	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar

	una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.
INTERACCIÓN	
C1	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.
B2	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.
B1	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.
COHERENCIA	
C2	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.

Capítulo 5:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.1. Las competencias lingüísticas  107  120
Req.	Una de las exigencias mínimas al profesor es que sea capaz de transmitir con eficacia lo que quiere expresar. La limitación en el alcance y precisión de su expresión podría ser superada tranquilamente al planificar su clase y los contenidos que pretende transmitir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
Just.	Esta categoría pone énfasis en el alcance y en la precisión de la transmisión de un mensaje, o sea de la expresión lingüístico-comunicativa en general. El nivel seleccionado para esta categoría es el B2, considerando que las asignaturas de <i>Prácticas de Enseñanza</i> se realizan en el penúltimo semestre, cuando todavía están teniendo otras asignaturas que tienen el objetivo de alcanzar un

	nivel más avanzado de la lengua y también considerando que en las primeras prácticas de enseñanza va a trabajar con la enseñanza del nivel elemental de la lengua española.
--	---

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.1. Las competencias lingüísticas 5.2.1.1 La competencia léxica  
Req.	El profesor debe tener una riqueza de vocabulario general que le permita elegir lo que es adecuado al nivel de competencia de sus alumnos y que le permita distinguir el lo que es adecuado cada ámbito de uso de la lengua que trata en sus clases.
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
Just.	El vocabulario del profesor que enseña en grupos de nivel elemental no necesita ser muy amplio pues, por lo general, los temas trabajados en la clase son previamente definidos y preparados. No obstante, debe tener una competencia para hablar de temas generales con soltura.

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.1. Las competencias lingüísticas 5.2.1.1 La competencia léxica  
Req.	El profesor debe tener un dominio de vocabulario para que los alumnos se favorezcan de la exposición a la lengua hablada por el profesor y ello contribuya en su proceso de adquisición. Las interferencias de su lengua materna no deben ser frecuentes para que no se reproduzcan en sus alumnos.
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
Just.	Debe mantener un algo grado de precisión en el vocabulario, sobre todo en lo que se refiere a los temas previstos para la clase. Los errores podrían ocurrir en palabras no previstas.

CORRECCIÓN GRAMATICAL	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO

	5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.1. Las competencias lingüísticas 5.2.1.2 La competencia gramatical  
Req.	La corrección gramatical es muy importante en el uso de la lengua hablada por el profesor, pero la consciencia sobre sus deslices le es imprescindible.
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar. Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
Just.	El profesor debe tener una corrección gramatical buena, pues se ha de considerar que actuará en un ambiente controlado y preparado con anterioridad, por lo que los errores gramaticales deben ser mínimos y si los comete, puede rectificarlos, por lo tanto B2.

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.1. Las competencias lingüísticas 5.2.1.4 La competencia fonológica  
Req.	La pronunciación del profesor debe ser la mejor posible, ya que es referencia para los alumnos y posiblemente sea uno de sus pocos referentes.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
Just.	Aunque su pronunciación y entonación deben ser lo más claras posible, se debe tener en cuenta que su lengua materna no es el castellano y que el objetivo es que se exprese de forma fácilmente comprensible, pero no llegar a un nivel de exquisitez marcado por el C1-C2, por lo tanto B2.

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.2. La competencia sociolingüística

	5.2.2.5 Dialecto y acento M 119  132
Req.	El aprender y enseñar una lengua está íntimamente ligado a la cultura de la lengua que se enseña, por lo que el profesor debe tener una buena adecuación sociolingüística.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
Just.	Aunque sea importante conocer el contexto de la lengua, el profesor no tiene por qué ser un experto en ese contexto, y más teniendo en cuenta que con la lengua castellana pueden haber muchos contextos al incluir todos los países hispanohablantes, por lo tanto B2.

FLEXIBILIDAD	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.3. Las competencias pragmáticas 5.2.3.1 La competencia discursiva M 121  134
Req.	El profesor utiliza la lengua básicamente para transmitir informaciones, dar explicaciones e instrucciones, y para ello será necesario tener una flexibilidad excelente, siempre que pueda preparar lo que va a presentar.
C1	Como B2+
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.

	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
Just.	Una buena flexibilidad en la lengua oral está expresando que el hablante tiene un nivel bueno de conocimiento y sabe hacerse entender, por lo que es básico para un profesor, por lo tanto B2.

TURNOS DE PALABRA	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.3. Las competencias pragmáticas 5.2.3.1 La competencia discursiva  121  134
Req.	Mantener una conversación es un requisito mínimo para un profesor.
C1	Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.
B2	Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de su turno de palabra. Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir.
B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.
Just.	El profesor es el que tiene el control de cuándo y quién va a hablar en el aula. Va a utilizar las fórmulas de intervención más a título de muestra de lengua y de una simulación de una interacción oral. Por lo tanto, un B2 es aceptable como un nivel mínimo necesario.

DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.3. Las competencias pragmáticas 5.2.3.1 La competencia discursiva  122  135
Req.	Una descripción o una narración es una estructura básica de cualquier lengua para poder interactuar con los hablantes, por lo que el profesor debe tener un nivel adecuado.
C1	Realiza descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.
B1	Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.

Just.	El profesor debe realizar descripciones y narraciones correctas, por lo tanto B2.

COHERENCIA Y COHESIÓN	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.3. Las competencias pragmáticas 5.2.3.1 La competencia discursiva  
Req.	Es fundamental que las informaciones, explicaciones e instrucciones que presenta el profesor se produzcan de manera objetiva y organizada (con buena cohesión), y coherentes con la función discursiva (en contenido y forma del mensaje).
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
Just.	Coherencia y cohesión son características imprescindibles para el profesor, tiene que presentar una secuencia de contenidos, explicaciones y su función docente depende en gran parte de los discurso que genera en sus sesiones de clase. No obstante, en su presentación de la clase puede contar con diversos recursos materiales que pueden apoyar su exposición e interacción comunicativas.

FLUIDEZ ORAL	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.3. Las competencias pragmáticas 5.2.3.2 La competencia funcional  
Req.	La fluidez oral es imprescindible para el profesor, ya que cuando tenga que exponer un tema, dar explicaciones e instrucciones, la fluidez puede demostrar seguridad sobre lo que transmite.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos. Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda. Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la

	gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre.
Just.	Aunque la fluidez oral sea una de las características más importantes para el profesor, se ha de tener en cuenta que el profesor no tiene como lengua madre el castellano, por lo que una fluidez buena, aunque no perfecta, no sería un motivo para que no pudiera dar clases, por lo tanto B2.

PRECISIÓN	
Loc.	5: LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 5.2.3. Las competencias pragmáticas 5.2.3.2 La competencia funcional  126  139
Req.	La precisión es imprescindible en los contenidos que constituyen los objetivos del curso (de una lección o de unidad didáctica). Pero puede planificar los contenidos y actividades principales de la clase, así como las explicaciones y ejemplos para precisar su información.
C2	Transmite con precisión matices sutiles de significado, utilizando, con razonable corrección, una gran diversidad de elementos calificativos (por ejemplo: adverbios que expresan grado, cláusulas que expresan limitaciones). Sabe cómo poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
C1	Puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etc.
Just.	Una precisión correcta hace que los alumnos no se sientan confundidos y aprendan correctamente, por lo tanto C1.

Anexo 7: Justificación de los niveles de las 10 categorías seleccionadas

Primera columna: Nombre de la categoría.

Segunda columna: Nivel de competencia elegido para los requisitos mínimos.

Tercera columna: Justificación de la elección de la categoría.

RIQUEZA DE VOCABULARIO	B2	Como el profesor planifica lo que va a hablar en una clase, su uso de la lengua debe demostrar una riqueza léxica para expresar el contenido principal de la sesión de clase con un vocabulario amplio, pese a que pueda demostrar alguna deficiencia léxica en los contenidos secundarios o no previstos para la clase.
DOMINIO DEL VOCABULARIO	C1	El profesor es una referencia para el alumno, por lo que el dominio del vocabulario activo debe ser alto. Además, la mayor parte de sus discursos puede ser planificada. Un profesor en su práctica docente puede cometer algunos errores léxicos, especialmente en contenidos no previstos en clase, sin que por ello afecte su práctica.
CORRECCIÓN GRAMATICAL	C1	El profesor debe tener una corrección gramatical buena y demostrar un control en el uso de su gramática pues se ha de considerar que actuará en un ambiente controlado y preparado con anterioridad, por lo que los pequeños errores son comprensibles pero deben ser escasos y lo importante es la capacidad a la autocorrección que el profesor debe desarrollar.
DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	B2	Aunque su pronunciación debe ser lo más clara posible, se debe tener en cuenta que su lengua materna no es el castellano y que el objetivo es que pronuncie correctamente. Tener una pronunciación perfecta que imite a un tipo de nativo (el mundo hispánico posee muchas variaciones) no es indispensable para la práctica docente. Un profesor puede mantener un acento materno y pronunciar correctamente.
ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	B2	Aunque sea importante conocer el contexto de la lengua, el profesor no tiene por qué ser un experto en ese contexto especialmente teniendo en cuenta que con la lengua castellana hay muchos contextos al incluir todos los países hispanohablantes. En su práctica un profesor debe poder distinguir los registros de formalidad e informalidad (error común entre los aprendices brasileños de lengua española), los registros coloquiales de los formales y saber el correcto comportamiento social y lingüístico entre nativos.
FLEXIBILIDAD	B2	Al tener en cuenta que el profesor tiene que hacerse entender por alumnos con diferentes niveles de comprensión va a necesitar expresarse de diversas maneras para atender a la diversidad de interlocutores (sus alumnos) que tiene en el aula. Un profesor en su práctica debe saber adaptarse a diferentes situaciones entre él y su receptor, adecuando su habla según la conversación que esté realizando.
DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES	B2	El nivel del desarrollo de descripciones y narraciones deber ser bueno como para ayudar en la presentación de informaciones, de instrucciones y explicaciones que constituyen una parte importante del habla del profesor en el aula. Esta habilidad es la base de la práctica docente en términos de las explicaciones que un profesor debe dar a los estudiantes, apoyándose en ejemplos significativos.
COHERENCIA Y COHESIÓN	C1	El profesor, al ser el referente constante para los alumnos, debe tener muy buena coherencia y cohesión. Saber utilizarlas es requisito mínimo a cualquier práctica docente y es inherente en la lengua materna.
FLUIDEZ ORAL	B2	Tener una buena fluidez para un no nativo del castellano que le permita saber utilizar la lengua con un ritmo adecuado, aunque no perfecto, le permite producir discursos de eficiente comunicación que todo docente debe saber efectuar.
PRECISIÓN	C1	Una precisión correcta hace que los alumnos no se sientan confundidos y aprendan correctamente. En la práctica docente la precisión es un elemento vital. Expresar la opinión con duda no es positivo ni para el docente ni para el dicente.

Anexo 8: Relación Aspectos cualitativos del Cuadro 3 - categorías capítulo 5

Aspectos cualitativos	Categorías		
	Competencia Lingüística	Competencia Sociolingüística	Competencia Pragmática
Alcance	- <i>riqueza vocabulario</i> - <i>dominio vocabulario</i>	- <i>adecuación sociolingüística</i>	- <i>desarrollo de descripciones y narraciones</i>
Corrección	- <i>corrección gramatical</i>	_____	- <i>precisión</i>
Fluidez	- <i>dominio de la pronunciación</i>	_____	- <i>fluidez oral</i>
Interacción	_____	_____	- <i>flexibilidad</i>
Coherencia	_____	_____	- <i>coherencia y cohesión</i>

Anexo 9: Relación descriptores del MCER: Cuadro 3 – categorías del capítulo 5

Aspectos del Cuadro 3 y nivel seleccionado	Descriptores de las categorías seleccionadas y respectivos niveles
<p>ALCANCE - Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo. (B2)</p>	<p>- RIQUEZA DE VOCABULARIO - Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios. (B2)</p> <p>- DOMINIO DE VOCABULARIO - Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario. (C1)</p> <p>- ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA - Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación. (B2)</p> <p>- DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES - Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados (B2)</p>
<p>CORRECCIÓN - Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen. (C1)</p>	<p>- CORRECCIÓN GRAMATICAL - Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan. (C1)</p> <p>- PRECISIÓN - Puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etc. (C1)</p>
<p>FLUIDEZ - Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas. (B2)</p>	<p>- DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN - Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales. (B2)</p> <p>- FLUIDEZ ORAL – Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos. Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores. (B2)</p>
<p>INTERACCIÓN - Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc. (B2)</p>	<p>- FLEXIBILIDAD - Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.(B2)</p>
<p>COHERENCIA - Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.(C1)</p>	<p>- COHERENCIA Y COHESIÓN - Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión. (C1)</p>

Anexo 10: Categoría 11 – Escala de descriptores creada para los requisitos mínimos

	<i>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES³⁸(COMP. PRAGMÁTICAS)</i>
C2	Combina las estrategias discursivas con los recursos fónicos y no verbales de manera fluida y espectacular como un orador o un buen presentador de un medio de comunicación oral (radio y televisión).
C1	Utiliza la mayoría de las estrategias para presentar una información en los momentos precisos aunque no lo haga con tanta elegancia.
B2	Utiliza recursos discursivos como las preguntas retóricas, la reiteración o la ejemplificación la para llamar y mantener la atención de sus oyentes y para dar explicaciones e instrucciones, aunque puede presentar alguna dificultad en utilizar los conectores precisos para cada función comunicativa.
B1	Utiliza las estrategias básicas para presentar la información y para dar instrucciones como la reiteración y la ejemplificación y consigue mantener la atención de sus oyentes en presentaciones cortas.
Just.	Es fundamental para el profesor garantizar la transmisión de los diversos tipos de información e instrucciones y a la vez facilitar la recepción. El profesor debe tener un buen nivel en este requisito pero no se debe exigir la maestría en esta habilidad a un profesor iniciante, por lo que el nivel mínimo para el profesor en prácticas será el B2.

³⁸ Esta competencia no corresponde a ninguna de las escalas del capítulo 5 del MCER, como ocurre con las anteriores. Ésta sustituye las escalas de ‘Turnos de palabra’ y ‘Desarrollo de descripciones y narraciones’, ambas como parte de las competencias pragmáticas.

Anexo 11: Descriptores y nivel

DESCRIPTOR	NIVEL
(1) RIQUEZA DE VOCABULARIO (Comp. Lingüística)	B2
(2) DOMINIO DEL VOCABULARIO (Comp. Lingüística)	C1
(3) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Comp. Lingüística)	C1
(4) DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN (Comp. Lingüística)	B2
(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (Comp. Sociolingüística)	B2
(6) FLEXIBILIDAD (Comp. Pragmáticas)	B2
(7) COHERENCIA Y COHESIÓN (Comp. Pragmáticas)	C1
(8) FLUIDEZ ORAL (Comp. Pragmáticas)	B2
(9) PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)	C1
(10) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES (Comp. Pragmáticas)	B2
(11) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)	B2

Anexo 12: Documentos de la consulta a profesores formadores de profesores de ELE

Abajo ha sido seleccionado (destacado con color gris) un nivel entre el B1 y el C2, con su respectivo descriptor para cada aspecto cualitativo de la lengua hablada. Esta selección de niveles y descriptores corresponde a los **requisitos mínimos de competencia en lengua oral para que el estudiante de Letras-Español empiece a impartir clases en las Prácticas Supervisadas (Estágio Supervisionado)**.

¿Estás de acuerdo con el contenido y nivel de cada descriptor seleccionado aquí?
MARCA UNA X EN UNA DE LAS CASILLAS “SÍ” o “NO”.

Si no estás de acuerdo con el nivel, di cuál sería y justifícalo. Si tu divergencia es el descriptor, explica qué cambiarías, por favor.

Es muy importante destacar que los niveles y descriptores especifican la competencia lingüístico-comunicativa hablada suficiente para que la clase de ELE no sea perjudicada por problemas cualitativos de la lengua que se enseña. Las clases de español serán de nivel básico (A1 y A2).

Preguntas previas:

1. ¿Cuál es su lengua materna?
2. ¿Cuánto tiempo ha trabajado en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)?
3. ¿Cuánto tiempo ha trabajado en cursos de formación de profesores de ELE (grado, máster u otro)?
4. ¿Qué conocimientos tiene del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER)? [Niveles de referencia, algún tema en concreto, sabe algo,...]
5. ¿Qué experiencia como evaluador de dominio del ELE?
6. ¿Cuál es su formación de grado y de posgrado?
7. ¿Cuál es su especialidad y/o líneas de investigación en la enseñanza de ELE?

RIQUEZA DE VOCABULARIO (COMP. LINGÜÍSTICA)	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.

B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
Just.	Como el profesor planifica lo que va a hablar en una clase, su uso de la lengua debe demostrar una riqueza léxica para expresar el contenido principal de la sesión de clase con un vocabulario amplio, pese a que pueda demostrar alguna deficiencia léxica en los contenidos secundarios o no previstos para la clase.

DOMINIO DEL VOCABULARIO (COMP. LINGÜÍSTICA)	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
Just.	El profesor es una referencia para el alumno, por lo que el dominio del vocabulario activo debe ser alto. Además, la mayor parte de sus discursos puede ser planificada. Un profesor en su práctica docente puede cometer algunos errores léxicos, especialmente en contenidos no previstos en clase, sin que por ello afecte su práctica.

CORRECCIÓN GRAMATICAL (COMP. LINGÜÍSTICA)	
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar. Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
Just.	El profesor debe tener una corrección gramatical buena y demostrar un control en el uso de su gramática pues se ha de considerar que actuará en un ambiente controlado y preparado con anterioridad, por lo que los pequeños errores son comprensibles pero deben ser escasos y lo importante es la capacidad a la autocorrección que el profesor debe desarrollar.

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN (COMP. LINGÜÍSTICA)	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
Just.	Aunque su pronunciación debe ser lo más clara posible, se debe tener en cuenta que su lengua materna no es el castellano y que el objetivo es que pronuncie correctamente. Tener una pronunciación perfecta que imite a un tipo de nativo (el mundo hispánico posee muchas variaciones) no es indispensable para la práctica docente. Un profesor puede mantener un acento materno y pronunciar correctamente.

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (COMP. SOCIOLINGÜÍSTICA)	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobretudo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
Just.	Aunque sea importante conocer el contexto de la lengua, el profesor no tiene por qué ser un experto en ese contexto especialmente teniendo en cuenta que con la lengua castellana hay muchos contextos al incluir todos los países hispanohablantes. En su práctica un profesor debe poder distinguir los registros de formalidad e informalidad (error común entre los aprendices brasileños de lengua española), los registros coloquiales de los formales y saber el correcto comportamiento social y lingüístico entre nativos.

FLEXIBILIDAD (COMP. PRAGMÁTICAS)	
C2	Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc., y eliminar la ambigüedad.
C1	Como B2+
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles. Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
Just.	Al tener en cuenta que el profesor tiene que hacerse entender por alumnos con diferentes niveles de comprensión va a necesitar expresarse de diversas maneras para atender a la diversidad de interlocutores (sus alumnos) que tiene en el aula. Un profesor en su práctica debe saber adaptarse a diferentes situaciones entre él y su receptor, adecuando su habla según la conversación que esté realizando.

COHERENCIA Y COHESIÓN (COMP. PRAGMÁTICAS)	
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
Just.	El profesor, al ser el referente constante para los alumnos, debe tener muy buena coherencia y cohesión. Saber utilizarlas es requisito mínimo a cualquier práctica docente y es inherente en la lengua materna.

FLUIDEZ ORAL (COMP. PRAGMÁTICAS)	
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos. Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.

	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda. Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobretodo, en períodos largos de producción libre.
Just.	Tener una buena fluidez para un no nativo del castellano que le permita saber utilizar la lengua con un ritmo adecuado, aunque no perfecto, le permite producir discursos de eficiente comunicación que todo docente debe saber efectuar.

PRECISIÓN (COMP. PRAGMÁTICAS)	
C2	Transmite con precisión matices sutiles de significado, utilizando, con razonable corrección, una gran diversidad de elementos calificativos (por ejemplo: adverbios que expresan grado, cláusulas que expresan limitaciones). Sabe cómo poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
C1	Puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etc.
	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B2	Ofrece información detallada y fiable.
B1	Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión. Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar.
Just.	Una precisión correcta hace que los alumnos no se sientan confundidos y aprendan correctamente. En la práctica docente la precisión es un elemento vital. Expresar la opinión con duda no es positivo ni para el docente ni para el dicente.

DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES (COMP. PRAGMÁTICAS)	
C2	Como en C1.
C1	Realiza descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.
	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B1	Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.
Just.	El nivel del desarrollo de descripciones y narraciones deber ser bueno como para ayudar en la presentación de informaciones, de instrucciones y de explicaciones que constituyen una parte importante del habla del profesor en el aula. Esta habilidad es la base de la práctica docente en término de explicaciones que un profesor debe dar a sus estudiantes, apoyándose en ejemplos significativos.

<i>ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES³⁹(COMP. PRAGMÁTICAS)</i>	
C2	Combina las estrategias discursivas con los recursos fónicos y no verbales de manera fluida y espectacular como un orador o un buen presentador de un medio de comunicación oral (radio y televisión).
C1	Utiliza la mayoría de las estrategias para presentar una información en los momentos precisos aunque no lo haga con tanta elegancia.
B2	Utiliza recursos discursivos como las preguntas retóricas, la reiteración o la ejemplificación la para llamar y mantener la atención de sus oyentes y para dar explicaciones e instrucciones, aunque puede presentar alguna dificultad en utilizar los conectores precisos para cada función comunicativa.
	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No (Nivel =) Justificativa:
B1	Utiliza las estrategias básicas para presentar la información y para dar instrucciones como la reiteración y la ejemplificación y consigue mantener la atención de sus oyentes en presentaciones cortas.
Just.	Es fundamental para el profesor garantizar la transmisión de los diversos tipos de información e instrucciones y a la vez facilitar la recepción. El profesor debe tener un buen nivel en este requisito pero no se debe exigir la maestría en esta habilidad a un profesor iniciante, por lo que el nivel mínimo para el profesor en prácticas será el B2.

³⁹ Esta competencia no corresponde a ninguna de las escalas del capítulo 5 del MCER, como ocurre con las anteriores. Ésta sustituye las escalas de ‘Turnos de palabra’ y ‘Desarrollo de descripciones y narraciones’, ambas como parte de las competencias pragmáticas.

Anexo 13: Respuestas afirmativas al cuestionario de los profesores

“He recibido el cuestionario. He leído el resumen y las preguntas. Mis respuestas a todas las cuestiones es "Sí". Estoy de acuerdo en todo lo que planteas y el modo en que lo planteas. Por ese motivo no te mando el cuestionario con las respuestas marcadas.” (PE3)

Creo que cuando el profesor no es nativo, se espera que tenga un nivel más alto, que en MCER es el C2. Sin embargo, los que van a aprender la lengua por lo general prefieren a un profesor hablante nativo aunque no tenga formación especializada. (PE5)

“Estoy de acuerdo con tus contestaciones, a pesar de lo que digan los demás. Creo que el alumno, aunque no sea totalmente profesor, pero está en plan "profesor", debe tener conocimiento de los errores que comete, sean del tipo que sean, pues en el momento en que da una clase, es el espejo del alumno que nada sabe. No se puede tener un practicante que no se corrija inmediatamente, o por lo menos en la clase siguiente, si sobre gramática, y, si pronunciación, debe también tener conciencia de sus limitaciones y poder corregirse. Debe tener amplio vocabulario, pues en él se apoya el aprendiente. De lo contrario, en el momento en que el alumno se dé cuenta del error de quien le está enseñando, no tendrá confianza o se hará la burla, o le corregirá en clase para molestar. El alumno, si es adolescente, peor si adulto, la confianza vale mucho. Quien quiere ser profesor y está realizando sus prácticas, tiene que valerse de sus preparaciones para corregirse antes y aprender lo que no sabe para entrar en clase. De cierto que no sabrá todo, pero debe hacer lo máximo. Justamente, la semejanza entre las dos lenguas es una dificultad mayor para la pronunciación correcta, para la gramática sin errores, pero no se puede permitir un "profesor" que no sepa corregirse a sí mismo y, de preferencia antes de la clase.”(PE6)

“He leído tres veces la consulta. No he encontrado nada que no esté a contento. No hay nada que pueda agregar, creo que has conseguido filtrar todas las informaciones completas. Es lógico que eso sería lo ideal, pero sabemos que los egresos de Letras salen de la facultad, sin estar preparados para enfrentar una sala de aula, mucho menos si la disciplina es lengua extranjera, en nuestro caso la lengua española. Aunque ellos hayan hecho la pasantía, las clases que imparten como pasantes, son pocas, las que podemos señalar como siendo buenas. Esas son oportunidades que tienen de mostrar su formación y son esas las que llevarán cuando empiecen a trabajar. La verdad es que la formación en Letras no significa que serán buenos profesores. Los mismos empezarán a estudiar y perfeccionarse después, si es que quieren progresar, caso contrario, continuarán con lo que aprendieron en la graduación. Solo reconoceremos el buen profesor a través de los aprendices que pasarán por sus enseñanzas. Mas una vez afirmo, que lo que has

pesquisado y escrito en esa consulta está excelente, pero lejos de ser la realidad. Son muy pocos los egresos de letras que realizan un buen trabajo cuando les toca dar clases.” (PE9)

“Absolutamente de acuerdo, me ha gustado mucho y me ha parecido muy completo, así que no tengo nada más que añadir.” (PL2)

Anexo 14: Divergencias, justificativas y comentarios al cuestionario de los profesores

En el título aparece el nombre del descriptor y a su derecha el nivel preseleccionado. La tabla presenta 3 columnas. En la primera columna aparece el código del encuestado, en la segunda columna el nivel seleccionado por éste y en la tercera la justificativa. Puede aparecer un apartado llamado *cambios*, en el cual aparecen las modificaciones realizadas por los encuestados en la redacción del descriptor o su justificativa.

En caso de que sea una modificación del descriptor, la segunda columna mostrará el nivel del descriptor que está cambiando y la tercera columna su nueva redacción. En caso de que sea una justificativa, la segunda columna mostrará la abreviatura ‘Just.’ y la tercera columna la justificativa.

(1) RIQUEZA DE VOCABULARIO (Comp. Lingüística) - (B2)		
PE1	C1	En las situaciones de aula pueden aparecer muchas “especialidades”, por lo que la referencia a los asuntos relativos a su especialidad no parece oportuna. La descripción del nivel C1 me parece más ajustada a las necesidades de un profesor, aunque sea principiante.
Cambios		
PE2	B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales, especialmente los que van a tratar en clase . Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
PE2	Just.	Como el profesor planifica lo que va a hablar en una clase, su uso de la lengua debe demostrar una riqueza léxica suficiente para desarrollar el contenido de la sesión de clase pese a que pueda mostrar alguna deficiencia léxica en los contenidos no previstos para la clase.
PL4	Just.	Un alumno en su práctica docente debe poseer un vocabulario amplio. Esto no quiere decir que domine a la perfección el vocabulario pero en cuanto a los temas que tienen que ver con su práctica, sí los debe dominar.
(2) DOMINIO DEL VOCABULARIO (Comp. Lingüística) – (C1)		
PL3	C1	Si el profesor prepara su clase es probable que demuestre un nivel apropiado.
PL4	B2	Lo importante en la práctica docente es la posibilidad de la comunicación. Un alumno en su práctica docente puede cometer algunos errores léxicos sin que por ello afecte su práctica.
(3) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Comp. Lingüística) – (C1)		
PE4	C2	En las clases de lengua de una forma u otra el profesor tiene que enseñar gramática, por lo tanto, cuanto más éste tenga conocimientos sobre la misma mejor. Lo justifico así porque aquí en mi universidad el alumno-profesor da clases en las prácticas docentes en los dos últimos niveles, por ello le resta poco tiempo para graduarse.
PE7	C2	Como profesor de lengua debe tener control del conocimiento gramatical, ¡lo transmite!.
PL4	B2	En su práctica docente un estudiante debe tener un control en el uso de su gramática. Pequeños errores son comprensibles, especialmente considerando las semejanzas y diferencias estructurales entre el portugués y el español. Lo importante es la capacidad de la autocorrección que el estudiante debe desarrollar.
Cambios		
PE2	Just.	El profesor debe mostrar un buen control en el uso de la gramática. <i>(Aquí podrías explicar la importancia del profesor como modelo lingüístico para los alumnos. No creo que proceda hablar de errores porque en C1 dice que son escasos y apenas se notan).</i>
(4) DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN (Comp. Lingüística) – (B2)		
PE7	B2	Debe tener una pronunciación “bastante similar” a la del “español neutro”, ¡por lo menos.!
PL3	B2	No acredito que un extranjero que aprenda LE en Brasil va a conseguir una entonación natural.

PL4	B1	Tener una pronunciación perfecta que imite a un tipo de nativo (el mundo hispánico posee muchas variaciones) no es indispensable para la práctica docente. Un alumno puede mantener un acento razonable y manifestar una práctica de excelencia.
Cambios		
PL5	B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales. Dominio de los patrones básicos de entonación de la lengua meta.
PE2	Just.	Creo que en tu justificación desdices al descriptor que habla de pronunciación y entonación claras y naturales. Podrías insistir en la importancia del profesor como modelo lingüístico. Lo que no es importante es si su acento es español, de Salamanca, de Buenos Aires, Lima...
(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (Comp. Sociolingüística) – (B2)		
PE4	C1	Si el profesor-alumno sigue con dificultad el ritmo de los debates, es posible que se comunique de forma deficiente o llegue a entender un mensaje o expresiones idiomáticas de forma inadecuada, ello puede originar problemas en la lectura de textos orales o escritos que se proponga a trabajar en clase. Habría que orientarlo más.
Cambios		
PE2	Just.	La adecuación al contexto comunicativo es esencial, creo que podrías argumentar que el profesor deberá preocuparse por conocer los rasgos básicos de las situaciones habituales: saludos, presentaciones, compras, comidas, restaurante... (que son las que corresponden a los niveles que va a impartir) y al profesor, efectivamente no se le puede exigir que conozca todas las posibles diferencias en cada país hispanohablante, pero sí dar un modelo, el que conozca y advertir que en cada país puede haber peculiaridades que habrá que tener en cuenta (horarios, dieta...).
(6) FLEXIBILIDAD (Comp. Pragmáticas) – (B2)		
Cambios		
PL4	Just.	Un estudiante en su práctica debe saber adaptarse a diferentes situaciones entre él y su receptor, adecuando su habla según la conversación que esté realizando.
(7) COHERENCIA Y COHESIÓN (Comp. Pragmáticas) – (C1)		
PL4	B2	Saber utilizar la coherencia y la cohesión es requisito mínimo a cualquier práctica docente y es inherente en la lengua materna. Saber utilizar esto en una lengua extranjera forma parte de los requisitos para la docencia de la misma.
Cambios		
PE2	Just.	El profesor, al ser el referente constante para los alumnos, debe tener un discurso coherente y cohesionado . Saber utilizarlas es requisito mínimo a cualquier práctica docente y es inherente en la lengua materna.
(8) FLUIDEZ ORAL (Comp. Pragmáticas) – (B2)		
PE7	C2	
Cambios		
PE2	Just.	Tener una buena fluidez para un no nativo del castellano que le permita saber utilizar la lengua con un ritmo adecuado, aunque no perfecto, le permite producir discursos de eficiente comunicación que todo docente debe saber efectuar. Yo diría que para enseñar a un nivel “elemental” el profesor no tendrá que producir discursos largos ni complejos por lo que el nivel B2 es suficiente y en este caso no debería tener problemas que implicaran buscar estructuras o expresiones y por tanto no habría pausas en su discurso.
PL4	Just.	Saber utilizar la lengua con un ritmo adecuado (no perfecto) produce discursos de eficiente comunicación que todo docente debe saber producir.
(9) PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas) – (C1)		
PL3	B2	Creo que el nivel B2 ya sería suficiente.
Cambios		
PE2	Just.	Las opiniones que deberá dar en una clase de nivel elemental serán como máximo de “yo creo que” “a mí me parece que” por lo que creo excesivo el nivel C1 en este caso.
PL4	Just.	En la práctica docente la precisión a la hora de expresar afirmaciones es un elemento vital. Expresar la opinión con duda no es positivo ni para el docente como para el dicente.
(10) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES (Comp. Pragmáticas) – (B2)		
PL6	C1	Debe tener un nivel excelente en este punto, el C1, ya que contribuye a la eficacia de su labor

		docente.
PL3		No veo distinciones significativas entre B2 y C1.
Cambios		
PL4	Just.	Esta habilidad es la base de la práctica docente en términos de las explicaciones que un profesor debe dar a los estudiantes, apoyándose en ejemplos significativos.
(11) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas) – (B2)		
PE1	C1	El dominio de los conectores es importante
PL6		Debe tener un nivel excelente en este punto ya que contribuye a la eficacia de su labor docente.
Cambios		
PE7	Just.	Pienso que un profesor de lengua, aunque sea de nivel elemental debe demostrar más posesión de todos los recursos propios y necesarios para dar y tener una buena clase. En el caso de futuros profesores brasileños, me parece que el nivel en general puede ser “más alto” dada la gran proximidad de las lenguas. Tal vez deba trabajarse más a nivel de prácticas que pongan al futuro profesor en situación “real de contacto lingüístico”.
PL5	B2	Utiliza recursos discursivos como las preguntas retóricas, la reiteración o la ejemplificación para llamar y mantener la atención de sus oyentes y para dar explicaciones e instrucciones, sin grandes dificultades en utilizar los conectores precisos para cada función comunicativa.

Anexo 15: Primera parrilla de evaluación de requisitos mínimos

(1) VOCABULARIO (Competencia Lingüística)

Presenta vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa en:

1.1. - palabras de uso frecuente Sí No

1.2. - el tema (previsto) principal de la exposición Sí No

1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario.

No se observa pocas veces frecuentemente

1.4. Utiliza ejemplos y explicaciones con sinónimos y antónimos para facilitar la comprensión de sus interlocutores (alumnos). No se observa Sí No

Deslices o interferencias de vocabulario:

1.5. Frecuencia: No se observa esporádicos frecuentes

1.6. Sobre el contenido de la clase: Sí No

Muestras/ notas:

(2) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Competencia Lingüística)

2.1. Alto grado de corrección gramatical Sí No

2.2. Faltas gramaticales: sutiles aceptables coloquialmente evidentes

2.3. Errores: escasos variados, se corrige repetitivos

2.4. Reconoce y corrige faltas gramaticales. Sí Solo algunas No

Muestras/notas:

(3) ELEMENTOS FÓNICOS (dominio de la pronunciación y fluidez oral) (Comp lingüística y pragmática)

- 3.1. Domina de los patrones básicos de entonación la lengua meta. Sí No
- 3.2. Su articulación (vocalización) por lo general es: precisa mediana débil
- 3.3. Se nota su acento de extranjero: en los fonemas en la entonación en ambos
- 3.4. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información. Sí No

Muestras/notas:

(4) COHERENCIA Y COHESIÓN (Competencias lingüística y pragmática)

- 4.1. Produce un discurso claro, organizado y fluido. Sí No
- 4.2. Muestra un uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada. Sí No

Muestras/notas:

(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA y FLEXIBILIDAD (Comp. Sociolingüística y pragmática)

- 5.1. Utiliza adecuadamente los registros de formalidad e informalidad (tú y usted y complementos) Sí No No se observa
- 5.2. Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor. Sí No No se observa
- 5.3. Por lo general mantiene coherencia en la variedad lingüística regional que utiliza. Sí No No se observa

Muestras/notas:

(6) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES y PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)

6.1. Sus descripciones son claras, con detalles y ejemplos adecuados.

Sí No No se observa

6.2. Pone énfasis en los aspectos principales de una idea; sabe diferenciar y eliminar la ambigüedad.

Sí No No se observa

6.3. Sintetiza o detalla el tema descrito/narrado para complementar y finalizar la exposición. Sí

No No se observa

Muestras/notas:

(7) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)

7.1. Transmite la información de manera clara y con ejemplos adecuados. Sí No

7.2. Da instrucciones precisas/claras. Sí No

7.3. Combina los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral. Sí No

Muestras/notas:

Anexo 16: Avaliação de desempenho acadêmico – UnB

Avaliação de desempenho acadêmico (parcial⁴⁰)

1. Definição

Aplicação do conjunto de atributos utilizados na UnB para o cômputo e o registro, em histórico escolar, dos índices de rendimento e frequência obtidos pelo aluno em cada disciplina cursada e de avaliação integral de seu desempenho no curso.

5.2 Critérios

AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA

- Aplicação de provas e outras tarefas que permitam avaliar a assimilação progressiva de conhecimentos.
- Aplicação de trabalhos individuais para avaliar a capacidade de aplicação dos conhecimentos obtidos.
- Aferição por meio de exames do domínio do conjunto da matéria lecionada e cumprida no respectivo programa.

AVALIAÇÃO INTEGRAL

- Observância dos índices mínimos de aprovação e permanência estabelecidos pela UnB.

6. Resultado

6.1 Registro

A menção obtida pelo aluno na disciplina será lançada no histórico escolar.

MENÇÕES - EQUIVALÊNCIA NUMÉRICA

SS - 9,0 a 10,0

MS - 7,0 a 8,9

MM - 5,0 a 6,9

MI - 3,0 a 4,9

II - 0,1 a 2,9

SR - 0 (Zero) ou acima de 25% de faltas

⁴⁰ El documento integral puede consultarse en: <http://www.saa.unb.br/acompanhamento-academico/17-avaliacao-de-desempenho-academico>

6.2 Ciência do aluno

Mediante a lista de menções finais afixada no quadro de avisos da unidade acadêmica responsável pela oferta da disciplina.

7. Legislação Básica

- Regimento Geral da UnB.
- Resolução CONSUNI nº 043/89, de 13/11/89.
- Resolução CEPE nº 045/93, de 18/08/93.

Anexo 17: Protocolo de utilización de la parrilla de evaluación

Este documento tiene la finalidad de informar sobre la naturaleza, función y modo de utilización de la parrilla de evaluación.

¿Qué es la PARRILLA DE EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL EN EL AULA DE ‘español lengua extranjera’ (ELE)?

Es un instrumento para evaluar el uso de la lengua oral del ‘profesor de español como lengua extranjera en formación’ (PELEF) durante sus prácticas de enseñanza. Está compuesto por: (01) un conjunto de preguntas para verificar si la persona evaluada tiene o no **el nivel mínimo necesario** de los aspectos cualitativos **de la competencia lingüístico-comunicativa de la lengua española hablada** durante una sesión de clases de ELE y; (02) un cuadro de descriptores del referido NIVEL MINIMO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA.

¿Cuál es su base?

Los aspectos cualitativos tienen su origen en los descriptores de algunas de las categorías-escalas y cuadros, relacionados con la lengua hablada, del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER, 2001).

Además, se basa en diversos estudios que tratan de aspectos específicos del discurso pedagógico del habla del profesor de ELE en el aula, principalmente en Vázquez (2001) y González Argüello (2001).

¿Para qué se puede utilizar?

Esta parrilla de evaluación puede ser de utilidad tanto para profesores formadores como para los propios profesores en formación (inicial o continuada). A los profesores formadores de los cursos de Letras-Español, les sirve para verificar, objetivamente, los requisitos mínimos de competencia lingüístico-comunicativa del profesor de lengua española en formación inicial (PELEFI) para que pueda realizar sus prácticas de enseñanza comunicándose en español. A los profesores en formación, les sirve como un instrumento de autoevaluación en su proceso de adquisición y/o perfeccionamiento de la española ya que, en el caso de los brasileños, es una lengua que han adquirido como lengua extranjera.

¿Qué aspectos se evalúan en el habla del profesor con esta parrilla de evaluación?

Se evalúan aspectos cualitativos en cada una de los (sub)componentes lingüísticos (gramaticales), sociolingüística y pragmáticas de la competencia lingüístico-comunicativa de la lengua hablada por el profesor de ELE en el aula. El MCER presenta los diversos elementos de estas (sub)competencias en categorías como *riqueza* y el *dominio de vocabulario*, *corrección gramatical*, *dominio de la pronunciación*, *coherencia* y *cohesión*, etc. Cada categoría se presenta con 6 niveles de competencia y sus respectivos descriptores.

¿Cómo utilizarla?

Primero, leer los descriptores de las escalas de competencia de la lengua hablada en español del PELEF. A continuación, leer las preguntas de la parrilla de evaluación. Y, finalmente, ver el vídeo y seleccionar la opción de respuesta elegida. Ver el vídeo tantas veces como sea necesario.

En “Muestras/observaciones”, se debe poner algunos usos de lengua que demuestran la respuesta elegida o alguna complementación de la respuesta, como por ejemplo, especificando si cumple el ítem de manera regular o excelente, o el porqué no cumple el ítem descrito.

Anexo 18: Validación inicial del dispositivo – Evaluaciones del profesor en prácticas A

Evaluador: PF-1. Evaluado: profesor en prácticas-A.

(1) VOCABULARIO (Competencia Lingüística)

Presenta vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa en:

- 1.1. - palabras de uso frecuente Sí No
1.2. - el tema (previsto) principal de la exposición Sí No
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario.

No se observa pocas veces frecuentemente

1.4. Utiliza ejemplos y explicaciones con sinónimos y antónimos para facilitar la comprensión de sus interlocutores (alumnos). No se observa Sí No

Deslices o interferencias de vocabulario:

- 1.5. Frecuencia: No se observa esporádicos frecuentes
1.6. Sobre el contenido de la clase: Sí No

Muestras/observaciones:

(1.5 y 1.6) *¿E (Y) tú? ¿Es (eres)? Estudiante, estagiaria (profesora en prácticas); Iso (eso) profesión; apresentamos, estagiaria*

(2) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Competencia Lingüística)

- 2.1. Alto grado de corrección gramatical Sí No
2.2. Faltas gramaticales: sutiles aceptables coloquialmente evidentes
2.3. Errores: escasos variados, se corrige repetitivos
2.4. Reconoce y corrige faltas gramaticales. Sí Solo algunas No

Muestras/observaciones:

(2.1, 2.2 y 2.3 – Vamos hacer una dinámica para nos conocer. Ricardo, quiero que **hablas** para los alumnos algunas características de **su** ciudad, pero no **hablas** en nombre de la ciudad, ¿sí?

*Está bueno. Eh, ...¿Vosotros ya **saben** / qué ciudad es de origen de Ricardo?*

*Cuando quieres conocer **alguién**, ¿qué **hablas** para él? o ella? (...) Entonces, después de una dinámica, hacemos **apontaciones**, ¿sí? De, de palabras que se utiliza... Y, **hicimos** un ejercicio, y*

después, vamos corrigih

(2.4) Hay palabras que oscila en su uso correcto: la habla mal en un momento que parece menos atenta y después, cuando está más atenta la habla bien. Pero no se corrige explícitamente.

(3) ELEMENTOS FÓNICOS (dominio de la pronunciación y fluidez oral) (Comp lingüística y pragmática)

3.1. Domina de los patrones básicos de entonación la lengua meta. (X) Sí () No

3.2. Su articulación (vocalización) por lo general es: () precisa (X) mediana () débil

3.3. Se nota su acento de extranjero:

() en los fonemas () en la entonación (X) en ambos

3.4. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información. (X) Sí () No

Muestras/observaciones:

(3.1) Su entonación es del portugués.(3.2) Aunque con interferencia, su pronunciación es clara porque habla pausadamente. Las interferencias no impiden la comprensión pues ocurren en palabras de estructura similar entre portugués y español.

(3.4) Se nota mucho el acento del portugués. Presenta varias interferencias en la pronunciación de fonemas:

[¿/kuau/ es tu nombre? ¿/kuau/? (Cuál) /al'uminos/ (alumnos) /interrogativa/ (sonido de la r vibrante simple); /uZa/ (usa); /uzos/ (usos)]

(4) COHERENCIA Y COHESIÓN (Competencias lingüística y pragmática)

4.1. Produce un discurso claro, organizado y fluido. (X)Sí () No

4.2. Muestra un uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada. (X)Sí () No

Muestras/observaciones:

(4.1) Problemas de fluidez: en su discurso realiza muchas pausas y titubeos, lo que demuestra como si no estuviera segura o si improvisara los ejemplos. Todo esto hace su discurso poco organizado y

por ello, confuso.

[Y_/ yo_/ eh_/ podría continuar ¿né?_/ con los_/ otros alumnos para que cada uno hablase de su ciudad_/....]

(4.2) No se observa el uso de muchos conectores pero, los pocos que utilizó lo hizo bien.

(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA y FLEXIBILIDAD (Comp. Sociolingüística y pragmática)

5.1. Utiliza adecuadamente los registros de formalidad e informalidad (tú y usted y complementos)

Sí No No se observa

5.2. Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor.

Sí No No se observa

5.3. Por lo general mantiene coherencia en la variedad lingüística regional que utiliza.

Sí No No se observa

Muestras/observaciones:

(5.1) Comete muchos errores en la concordancia de las formas verbales con los sujetos de frases y aunque parece emplear un trato informal con los alumnos, la estructura gramatical y de estilo no son adecuadas. .

(5.2) En la siguiente frase, la pronuncia con una entonación que parece poco cortés, sobre todo cuando dice “Chico”: [*Chico, ¿puede venir acá? Chico, ¿cuál es tu nombre?*]

(5.3) No demuestra una variedad lingüística definida. A veces utiliza el tratamiento tú/vosotros pero las formas verbales son de usted/ustedes y/o con errores morfológicos.

*Eh, ...¿Vosotros ya **saben**_/ qué ciudad es de origen de Ricardo?*

(6) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES y PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)

6.1. Sus descripciones son claras, con detalles y ejemplos adecuados.

Sí No No se observa

6.2. Pone énfasis en los aspectos principales de una idea; sabe diferenciar y eliminar la ambigüedad.

Sí No No se observa

6.3. Sintetiza o detalla el tema descrito/narrado para complementar y finalizar la exposición.

Sí No No se observa

Muestras/observaciones:

(6.1) Presenta ejemplos detallados pero no se puede decir que son adecuados por los errores de gramaticales y de pronunciación. [*Yo, cuando la persona quieres / saber. **Lo que trabajo, con qué trabajo.** ¿sí? Yo uso / las **profesiones.** ¿Sí? Yo soy profesora, ¿E tú? ¿Es? Estudiante, **estagiaria.** ¡Sí!*]

(6.2) Pone énfasis en fragmentos de su explicación con la estrategia de preguntas de confirmación y algunas repeticiones.

(6.3) Ofrece información sobre lo que va a hacer, finaliza haciendo un resumen y pregunta si hay dudas, aunque lo hace con un lenguaje con muchos errores de gramática, vocabulario y pronunciación.

(7) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)

7.1. Transmite la información de manera clara y con ejemplos adecuados. Sí No

7.2. Da instrucciones precisas/claras. Sí No

7.3. Combina los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral. Sí No

Muestras/observaciones:

(7.1) Aunque utiliza muchos ejemplos, sus enunciados están llenos de errores gramaticales y de interferencias morfológicas y en la pronunciación. Otro problema que impide la claridad de su exposición es el uso excesivo de terminología gramatical.

(7.2) Las instrucciones que da están llenas de errores lingüísticos por interferencia del portugués, lo que no impide la comprensión pues los alumnos, al igual que el profesor en prácticas, tienen el portugués como lengua materna.

[*Entonces, / Ricardo cuando dijo| **eh** / que mi /ciudad **tiene**s algunas cosas... ¿sí? Utilizó también pronombres? / Posesivos! Muy bien! ¿Cuáles son los pronombres posesivos? ¿Am? Mío, tuyo...nuestro ¿Sí? ¿Y / cuándo uso frases interrogativas para conocer una persona?Cuál, ¿qué más? ¿Cómo te llamas? ¿Sí? ¿Cómo te llamas? ¿Cíerto? Entonces, para conocer una persona,*

conocer su país o su ciudad de origen...u-utilizo_/ frases interrogativas, ¿sí? Y cuando la persona, eh_/ me...me_/ me re- da una r-respuesta... se utiliza mucho también las frases posesivas, como también eh_/ las frases... demostra- ¿? ... tivas. Se utiliza también las frases demostra- tivas. ¿Cuál son los pronombres_/ demostrativos? Este. Esta. Tienes los masculinos e ¿los? Femeninos, ¿sí?. ¿Cuál son los masculinos? Este, ¿ ¿m? Aquel, ¿cierto? ¿Qué más? Ese. ¿Femeninos? Esta. Aquella.... ¿ ¿m? Esa.]

(7.3) Lo que ayuda comunicativamente son sus estrategia de hablar pausadamente y, también, el recurso de presentar lo que habla en la pizarra.

Evaluador: PF-2. Evaluado: profesor en prácticas-A.

(1) VOCABULARIO (Competencia Lingüística)

Presenta vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa en:

- 1.1. - palabras de uso frecuente () Sí (X) No
- 1.2. - el tema (previsto) principal de la exposición (X) Sí () No
- 1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario.
(X) No se observa () pocas veces () frecuentemente
- 1.4. Utiliza ejemplos y explicaciones con sinónimos y antónimos para facilitar la comprensión de sus interlocutores (alumnos). () No se observa (X) Sí () No

Deslices o interferencias de vocabulario:

- 1.5. Frecuencia: () No se observa () esporádicos (X) frecuentes
- 1.6. Sobre el contenido de la clase: () Sí (X) No

Muestras/observaciones:

1.1 y 1.5 a) “Cuadro”, en vez de “pizarra”. b) né? c) “Hablar”, en vez de “decir”, seguido de “para”, en vez de “a”. d) “hijos” para referirse a los alumnos. e) “Tener”, en vez de “haber”, “existir”. F) Estagiaria. G) apontaciones. H) isso.

1.3 A pesar de sus numerosos errores, apenas vacila en lo que dice. Cuando las personas me...me...me....

1.4 Casi en todas las explicaciones, describe de varias formar la misma cosa.

(2) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Competencia Lingüística)

- 2.1. Alto grado de corrección gramatical Sí No
- 2.2. Faltas gramaticales: sutiles aceptables coloquialmente evidentes
- 2.3. Errores: escasos variados, se corrige repetitivos
- 2.4. Reconoce y corrige faltas gramaticales. Sí Solo algunas No

Muestras/observaciones:

- 2.3. a) Vamos (a) hacer ... b) para nos conocer c) quiero que **hablas** para los alumnos ... d) está bueno, en vez de “bien”. e) ¿vosotros ya saben **de qué** ciudad es **de origen** Ricardo? f) **Mi ciudad tienes...** g) ¿**Cuál** son los pronombres demostrativos? h) Cuando **las personas** me **dan**. i) hacemos.

Observaciones: para mí todas las incorrecciones las considero como errores (2.3) porque no consigo entender qué sería una “falta gramatical”.

(3) ELEMENTOS FÓNICOS (dominio de la pronunciación y fluidez oral) (Comp lingüística y pragmática)

- 3.1. Domina de los patrones básicos de entonación la lengua meta. Sí No
- 3.2. Su articulación (vocalización) por lo general es: precisa mediana débil
- 3.3. Se nota su acento de extranjero:
- en los fonemas en la entonación en ambos
- 3.4. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información. Sí No

Muestras/observaciones:

- 3.2. a) Intonces. B) “L” con sonido de “U”. c) femIninos.

- 3.3. a) Pronomes, se corrige.

(4) COHERENCIA Y COHESIÓN (Competencias lingüística y pragmática)

- 4.1. Produce un discurso claro, organizado y fluido. Sí No
- 4.2. Muestra un uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada. Sí No

Muestras/observaciones:

4.1. Utiliza una organización del discurso muy estructural y gramatical, con algunas incoherencias: También se utilizan las palabras para hablar de los lugares, de los nombres, de los países.
4.2. Entonces, ahora, también, etc. Comentario: en el punto 4.1. colocaría unas posibles respuestas intermedias: casi siempre y raramente.

(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA y FLEXIBILIDAD (Comp. Sociolingüística y pragmática)

5.1. Utiliza adecuadamente los registros de formalidad e informalidad (tú y usted y complementos)

Sí No No se observa

5.2. Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor.

Sí No No se observa

5.3. Por lo general mantiene coherencia en la variedad lingüística regional que utiliza.

Sí No No se observa

Muestras/observaciones:

5.1. Casi siempre se refiere a los alumnos con formalidad, pero: a) **Chico, ¿puede** venir acá? b) ¿**vosotros** ya **saben** de qué ciudad es de origen Ricardo?

(6) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES y PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)

6.1. Sus descripciones son claras, con detalles y ejemplos adecuados.

Sí No No se observa

6.2. Pone énfasis en los aspectos principales de una idea; sabe diferenciar y eliminar la ambigüedad.

Sí No No se observa

6.3. Sintetiza o detalla el tema descrito/narrado para complementar y finalizar la exposición.

Sí No No se observa

Muestras/observaciones:

6.1. Da explicaciones demasiado extensas, obvias e innecesarias, sobre aspectos metodológicos de enseñanza, de ejercicios que podrían hacer, pero no llegan a realizar, excesivamente gramaticales, etc.

6.2 es muy enfática, casi teatral.

(7) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)

7.1. Transmite la información de manera clara y con ejemplos adecuados. (X) Sí () No

7.2. Da instrucciones precisas/claras. () Sí () No

7.3. Combina los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral. () Sí () No

Muestras/observaciones:

7.2. y 7.3 no tienen respuesta porque ni da instrucciones ni se puede observar recursos no verbales.

Comentario:

- a) La parrilla podría incluir una leyenda para transcribir los errores en las muestras.

Evaluador: PF-3. Evaluado: profesor en prácticas-A.

(1) VOCABULARIO (Competencia Lingüística)

Presenta vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa en:

1.1. - palabras de uso frecuente () Sí (X) No

1.2. - el tema (previsto) principal de la exposición (X) Sí () No

1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario.

() No se observa (X) pocas veces () frecuentes

1.4. Utiliza ejemplos y explicaciones con sinónimos y antónimos para facilitar la comprensión de sus interlocutores (alumnos). () No se observa (X) Sí () No

Deslices o interferencias de vocabulario:

1.5. Frecuencia: () No se observa () esporádicos (X) frecuentes

1.6. Sobre el contenido de la clase: (X) Sí () No

Muestras/notas:

1.4 **Chico** puedes venir; **Estagiaria**-----pasante; **Hacemos apontaciones**----apuntes; **Cual son los pronomes** posesivos (Cuáles son los pronombres)

(2) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Competencia Lingüística)

- 2.1. Alto grado de corrección gramatical () Sí (X) No
- 2.2. Faltas gramaticales: () sutiles () aceptables coloquialmente (X) evidentes
- 2.3. Errores: () escasos () variados, se corrige (X) repetitivos
- 2.4. Reconoce y corrige faltas gramaticales. () Sí () Solo algunas (X) No

Muestras/notas:

2.1 *Para nos conocer; Después vamos corregir* (vamos a corregir); *Cuando quieres conocer alguien* (conocer a alguien); *No me gustan los profesores dejan el cuadro así; Quiero que hablas* (que hables); *Tiene los masculinos* (están los masculinos); *Cuando la persona quieres saber*

(3) ELEMENTOS FÓNICOS (dominio de la pronunciación y fluidez oral) (Comp lingüística y pragmática)

- 3.1. Domina de los patrones básicos de entonación la lengua meta. () Sí (X) No
- 3.2. Su articulación (vocalización) por lo general es: () precisa () mediana (X) débil
- 3.3. Se nota su acento de extranjero:
() en los fonemas () en la entonación () en ambos

ESTA PREGUNTA ES INADECUADA (LA 3.3)

- 3.4. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información. (X) Sí () No

Muestras/notas:

(4) COHERENCIA Y COHESIÓN (Competencias lingüística y pragmática)

- 4.1. Produce un discurso claro, organizado y fluido. (X) Sí () No
- 4.2. Muestra un uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada. (X) Sí () No

Muestras/notas:

(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA y FLEXIBILIDAD (Comp. Sociolingüística y pragmática)

5.1. Utiliza adecuadamente los registros de formalidad e informalidad (tú y usted y complementos)

Sí No No se observa

5.2. Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor.

Sí No No se observa

5.3. Por lo general mantiene coherencia en la variedad lingüística regional que utiliza.

Sí No No se observa

Muestras/notas:

5.1 Podría continuar, “*né*”; “*está bueno*”-----está bien

(6) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES y PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)

6.1. Sus descripciones son claras, con detalles y ejemplos adecuados.

Sí No No se observa

6.2. Pone énfasis en los aspectos principales de una idea; sabe diferenciar y eliminar la ambigüedad.

Sí No No se observa

6.3. Sintetiza o detalla el tema descrito/narrado para complementar y finalizar la exposición.

Sí No No se observa

Muestras/notas:

(7) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)

7.1. Transmite la información de manera clara y con ejemplos adecuados. Sí No

7.2. Da instrucciones precisas/claras. Sí No

7.3. Combina los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral. Sí No

Muestras/notas:

Evaluador: PF-4. Evaluado: profesor en prácticas-A.

(1) VOCABULARIO (Competencia Lingüística)

Presenta vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa en:

1.1. - palabras de uso frecuente Sí No

1.2. - el tema (previsto) principal de la exposición Sí No

1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario.

No se observa pocas veces frecuentes

1.4. Utiliza ejemplos y explicaciones con sinónimos y antónimos para facilitar la comprensión de sus interlocutores (alumnos). No se observa Sí No

Deslices o interferencias de vocabulario:

1.5. Frecuencia: No se observa esporádicos frecuentes

1.6. Sobre el contenido de la clase: Sí No

Muestras/notas:

(2) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Competencia Lingüística)

2.1. Alto grado de corrección gramatical Sí No

2.2. Faltas gramaticales: sutiles aceptables coloquialmente evidentes

2.3. Errores: escasos variados, se corrige repetitivos

2.4. Reconoce y corrige faltas gramaticales. Sí Solo algunas No

Muestras/notas:

(2.1) Comete muchas faltas, como: mi ciudad tienes...

(2.2) Muestra: quiero que hablas (hables)

(2.3) Uso de gerundio, conjugación de segunda persona

(2.4) No he observado correcciones

(3) ELEMENTOS FÓNICOS (dominio de la pronunciación y fluidez oral) (Comp lingüística y pragmática)

3.1. Domina de los patrones básicos de entonación la lengua meta. Sí No

3.2. Su articulación (vocalización) por lo general es: precisa mediana débil

3.3. Se nota su acento de extranjero:

en los fonemas en la entonación en ambos

3.4. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información. Sí No

Muestras/notas:

alguna, interrogativas

(4) COHERENCIA Y COHESIÓN (Competencias lingüística y pragmática)

4.1. Produce un discurso claro, organizado y fluido. Sí No

4.2. Muestra un uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada. Sí No

Muestras/notas:

El discurso no me parece adecuado y suficiente para desenvolver la competencia de los alumnos. Es una clase básicamente gramatical, con muchos conceptos gramaticales.

(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA y FLEXIBILIDAD (Comp. Sociolingüística y pragmática)

5.1. Utiliza adecuadamente los registros de formalidad e informalidad (tú y usted y complementos)

Sí No No se observa

5.2. Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor.

Sí No No se observa

5.3. Por lo general mantiene coherencia en la variedad lingüística regional que utiliza.

Sí No No se observa

Muestras/notas:

Repite la misma frase: “Qué tipo de frase” muchas veces

(6) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES y PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)

6.1. Sus descripciones son claras, con detalles y ejemplos adecuados.

Sí No No se observa

6.2. Pone énfasis en los aspectos principales de una idea; sabe diferenciar y eliminar la ambigüedad.

Sí No No se observa

6.3. Sintetiza o detalla el tema descrito/narrado para complementar y finalizar la exposición.

Sí No No se observa

Muestras/notas:

(7) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)

7.1. Transmite la información de manera clara y con ejemplos adecuados. Sí No

7.2. Da instrucciones precisas/claras. Sí No

7.3. Combina los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral. Sí No

Muestras/notas:

Dice lo que quiere hacer, pero no lo hace.

Anexo 19: Validación inicial del dispositivo – Evaluaciones del profesor en prácticas B

Evaluador: PF-1. Evaluado: profesor en prácticas-B.

(1) VOCABULARIO (Competencia Lingüística)

Presenta vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa en:

- 1.1. - palabras de uso frecuente Sí No
1.2. - el tema (previsto) principal de la exposición Sí No
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario.

No se observa pocas veces frecuentes

- 1.4. Utiliza ejemplos y explicaciones con sinónimos y antónimos para facilitar la comprensión de sus interlocutores (alumnos). No se observa Sí No

Deslices o interferencias de vocabulario:

- 1.5. Frecuencia: No se observa esporádicos frecuentes
1.6. Sobre el contenido de la clase: Sí No

Muestras/observaciones:

[*la gravura, el dibujo; vamos hacer lo seguinte; Y Klaube para encerrar...*]

(2) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Competencia Lingüística)

- 2.1. Alto grado de corrección gramatical Sí No
2.2. Faltas gramaticales: sutiles aceptables coloquialmente evidentes
2.3. Errores: escasos variados, se corrige repetitivos
2.4. Reconoce y corrige faltas gramaticales. Sí Solo algunas No

Muestras/observaciones:

[*Vamos-- hablar; Vamos--hacer; ¿Consiguin leer?; Ivy, hable una característica tuya o ¿de un amigo?*]

(3) ELEMENTOS FÓNICOS (dominio de la pronunciación y fluidez oral) (Comp lingüística y pragmática)

- 3.1. Domina de los patrones básicos de entonación la lengua meta. Sí No

3.2. Su articulación (vocalización) por lo general es: () precisa (X) mediana () débil

3.3. Se nota su acento de extranjero:

() en los fonemas () en la entonación (X) en ambos

3.4. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información. (X) Sí () No

Muestras/observaciones:

(3.4) Se nota mucho el acento del portugués. Presenta varias interferencias en la pronunciación de fonemas: [*Físicus; ¿Vamo/z/hacer juntos? Participin /repitir/*]

(4) COHERENCIA Y COHESIÓN (Competencias lingüística y pragmática)

4.1. Produce un discurso claro, organizado y fluido. () Sí (X) No

4.2. Muestra un uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada. (X) Sí () No

Muestras/observaciones:

(4.1 y 4.2) En su discurso realiza muchas pausas y titubeos, lo que demuestra como si no estuviera segura o si improvisara los ejemplos. Todo esto hace su discurso poco organizado y por ello, confuso.

(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA y FLEXIBILIDAD (Comp. Sociolingüística y pragmática)

5.1. Utiliza adecuadamente los registros de formalidad e informalidad (tú y usted y complementos)

() Sí (X) No () No se observa

5.2. Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor.

() Sí () No (X) No se observa

5.3. Por lo general mantiene coherencia en la variedad lingüística regional que utiliza.

() Sí (X) No () No se observa

Muestras/observaciones:

(5.1) Comete muchos errores en la concordancia de las formas verbales con los sujetos de frases y aunque parece emplear un trato informal con los alumnos, la estructura gramatical y de estilo no son

adecuadas. [Ivy, **hable** una característica....; Puede hablar una_/ característica de tu amigo o de_/ o de tu,/ai meu Deus/ o tuya, ¿sí?

(5.2) —

(5.3) Mezcla el uso de vosotros (¿Qué creéis?) y usted cuando se dirige al grupo. ¿Saben qué es? Ahora, ustedes van hacer una tarea

(6) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES y PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)

6.1. Sus descripciones son claras, con detalles y ejemplos adecuados.

Sí No No se observa

6.2. Pone énfasis en los aspectos principales de una idea; sabe diferenciar y eliminar la ambigüedad.

Sí No No se observa

6.3. Sintetiza o detalla el tema descrito/narrado para complementar y finalizar la exposición.

Sí No No se observa

Muestras/observaciones:

(7) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)

7.1. Transmite la información de manera clara y con ejemplos adecuados. Sí No

7.2. Da instrucciones precisas/claras. Sí No

7.3. Combina los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral. Sí No

Muestras/observaciones:

(7.1) Lo que le ayuda a transmitir la información y presentar los ejemplos es el recurso de la pizarra y de la proyección de imágenes del vocabulario que presenta.

(7.2) – Da instrucciones con muestras de los que se pide.

(7.3) Los recursos no verbales son el contacto visual, y la variación de la entonación y volumen de VOZ.

Evaluador: PF-2. Evaluado: profesor en prácticas-B.

(1) VOCABULARIO (Competencia Lingüística)

Presenta vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa en:

1.1. - palabras de uso frecuente () Sí (X) No

1.2. - el tema (previsto) principal de la exposición (X) Sí () No

1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario.

(X) No se observa () pocas veces () frecuentes

1.4. Utiliza ejemplos y explicaciones con sinónimos y antónimos para facilitar la comprensión de sus interlocutores (alumnos). () No se observa (X) Sí () No

Deslices o interferencias de vocabulario:

1.5. Frecuencia: () No se observa (X) esporádicos () frecuentes

1.6. Sobre el contenido de la clase: () Sí (X) No

Muestras/observaciones:

(1.1 y 1.2) 1.1: a) “Gravura”, se corrige, “dibujo”. b) “Solo para que miren”, en vez “vean”. c) *Ivi*, “hable”, en vez de usar el verbo decir”. 1.2: “¡Crees que es bonito!, se corrige, “guapo”. “Fijar” el contenido.

(1.3) Vacila en una explicación de un ejercicio, pero creo que no es por falta de vocabulario.

(1.4) Rasgos de personalidad de una persona, puede ser un estado de ánimo o tiene que ver con el carácter

(1.5 y 1.6) no sabe quién es Clin Eastwood, un personaje que aparentemente aparece en las fotocopias entregadas.

Comentarios: en el punto 1.1 y 1.2 podría haber la opción de “frecuentes” y/o “escasos”.

(2) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Competencia Lingüística)

2.1. Alto grado de corrección gramatical (X) Sí () No

2.2. Faltas gramaticales: () sutiles () aceptables coloquialmente () evidentes

2.3. Errores: (X) escasos () variados, se corrige () repetitivos

2.4. Reconoce y corrige faltas gramaticales. () Sí () Solo algunas (X) No

Muestras/notas:

(2.3) a) *¿Es la misma persona? / Creo que (lo) es.* b) *Vamos (a) hacer un ejercicio, vamos a hacerlos juntos.* c) *Ivi, hable ...* d) *¿Consiguen leer? No está muy bueno.* e) *(Lo) hacemos juntos.*

Comentarios: No describo el punto 2.1 porque sería muy extenso describir todos los aspectos gramaticales correctos. El punto 2.2 y 2.3 me parecen muy semejantes, tanto que no consigo encontrar diferencia entre ambas. 2.2: *¿Cuáles faltas son aceptables coloquialmente?* Podría hacer un apartado de calcos, de estructuras gramaticales, etc. del portugués.

(3) ELEMENTOS FÓNICOS (dominio de la pronunciación y fluidez oral) (Comp lingüística y pragmática)

3.1. Domina de los patrones básicos de entonación la lengua meta. (X) Sí () No

3.2. Su articulación (vocalización) por lo general es: (X) precisa () mediana () débil

3.3. Se nota su acento de extranjero:

(X) en los fonemas () en la entonación () en ambos

3.4. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información. () Sí () No

Muestras/notas:

3.3. *consiguin, repetir,*

(4) COHERENCIA Y COHESIÓN (Competencias lingüística y pragmática)

4.1. Produce un discurso claro, organizado y fluido. (X) Sí () No

4.2. Muestra un uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada. (X) Sí () No

Muestras/notas:

4.2 Utiliza únicamente el “¿Sí?” para confirmar que han entendido la explicación. Aunque también introduce una nueva tarea con “Ahora...”.

(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA y FLEXIBILIDAD (Comp. Sociolingüística y pragmática)

5.1. Utiliza adecuadamente los registros de formalidad e informalidad (tú y usted y complementos)

Sí No No se observa

5.2. Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor.

Sí No No se observa

5.3. Por lo general mantiene coherencia en la variedad lingüística regional que utiliza.

Sí No No se observa

Muestras/notas:

5.1 Ustedes ≠ “creéis”

5.2 Es adecuado el uso de la lengua con el nivel de español de los alumnos.

5.3 ---

Comentarios: En el punto 5.1 creo que está incompleto al usar “adecuadamente” porque un profesor puede considerar mejor tratar a sus alumnos de “tú” y otros de “usted”. Yo colocaría “consecuentemente”, es decir sólo tutea o trata de usted.

“consecuentemente” = de acuerdo a lo establecido con el grupo y sin oscilar en el tratamiento (ahora tú, enseguida usted...)

(6) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES y PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)

6.1. Sus descripciones son claras, con detalles y ejemplos adecuados.

Sí No No se observa

6.2. Pone énfasis en los aspectos principales de una idea; sabe diferenciar y eliminar la ambigüedad.

Sí No No se observa

6.3. Sintetiza o detalla el tema descrito/narrado para complementar y finalizar la exposición.

Sí No No se observa

Muestras/notas:

(7) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)

- 7.1. Transmite la información de manera clara y con ejemplos adecuados. (X) Sí () No
- 7.2. Da instrucciones precisas/claras. (X) Sí () No
- 7.3. Combina los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral. () Sí () No

Muestras/notas:

Comentarios: el punto 7.1 y 7.2 me parecen que ya están recogidos en puntos anteriores. 7.3 No se aprecian los no verbales porque es un audio.

Comentarios:

- 1) Como ya he indicado, los aspectos que realiza favorablemente, en ocasiones serían muy amplios de comentar en las muestras.
- 2) Las posibles opciones a marcar por el profesor en ocasiones podrían ser más (frecuentemente, escasamente). Incluso, podría haber una opción de que “No se observa en este video” pero dar abertura para que el profesor contemplase cómo lo suele hacer en otras ocasiones en sus comentarios.
- 3) En varios apartados yo he colocado los números de los ítems en las muestras, no sé si era para no recogerlas o descuido. En cualquier caso no siempre se puede colocar muestras, por ejemplo, usa una variedad, o sí o no, en el caso de no, no hay muestras que colocar.
- 4) Colocar las muestras a continuación de cada ítem de cada apartado, resultaría más sencillo para a anotación.
- 5) La estructura de la parrilla podría estar formateada de alguna forma más reducida porque 4 páginas resulta un poco extenso a la hora de realizar las anotaciones.

Evaluador: PF-3. Evaluado: profesor en prácticas-B.

(1) VOCABULARIO (Competencia Lingüística)

Presenta vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa en:

- 1.1. - palabras de uso frecuente (X) Sí () No
- 1.2. - el tema (previsto) principal de la exposición (X) Sí () No
- 1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario.
() No se observa (X) pocas veces () frecuentes
- 1.4. Utiliza ejemplos y explicaciones con sinónimos y antónimos para facilitar la comprensión de

sus interlocutores (alumnos). () No se observa (X) Sí () No

Deslices o interferencias de vocabulario:

1.5. Frecuencia: () No se observa (X) esporádicos () frecuentes

1.6. Sobre el contenido de la clase: () Sí (X) No

Muestras/observaciones: **AQUÍ COLOQUÉ NOTAS EN ROJO Y EN LA ESCALA DE 1 A 10**

1.1 y 1.2 - **8,0; 1.3- 6,0; 1.4 – 9,0; 1.5 y 1.6 – 7,0**

1.1 y 1.5 *Seguiente; Tiene que ver con el carácter* _ (está relacionado con el carácter);

Normalmente *nos quedamos nerviosos* (normalmente nos ponemos nerviosos); Esta *gravura* (dibujo); m *Describebirlos* (describirlos)

(2) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Competencia Lingüística)

2.1. Alto grado de corrección gramatical () Sí (X) No

2.2. Faltas gramaticales: () sutiles (X) aceptables coloquialmente () evidentes

2.3. Errores: () escasos (X) variados, se corrige () repetitivos

2.4. Reconoce y corrige faltas gramaticales. () Sí () Solo algunas (X) No

Muestras/observaciones:

2.1- 8,0; 2.2 – 8,0; 2.3 – 8,0; 2.4 – 6,0

2.1 y 2.2 *Una persona puede ser joven o viejo.....(correcto: vieja); No tiene una respuesta correcta* (no hay una respuesta correcta); No te *quienes*_triste (no te quedes triste); *Vamos -- hacer lo siguiente* (vamos a hacer lo siguiente); *Puede hablar* una característica (Puedes decir); *Hable* una característica de un amigo [Di (tú)]; Su novia *crees* que es muy bonito;

(3) ELEMENTOS FÓNICOS (dominio de la pronunciación y fluidez oral) (Comp lingüística y pragmática)

3.1. Domina de los patrones básicos de entonación la lengua meta. (X) Sí () No

3.2. Su articulación (vocalización) por lo general es: () precisa (X) mediana () débil

3.3. Se nota su acento de extranjero:

() en los fonemas () en la entonación (X) en ambos

3.4. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información. Sí No

Muestras/observaciones:

3.1 – 8,0; 3.2 - 6,0; 3.4 – 9,0

3.2 **Reptir; Participin; psicológicUs; coRecta;**

3.3 este ítem es incomprensible porque se refiere a un extranjero

(4) COHERENCIA Y COHESIÓN (Competencias lingüística y pragmática)

4.1. Produce un discurso claro, organizado y fluido. Sí No

4.2. Muestra un uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada. Sí No

Muestras/observaciones:

4.1- 9,0; 4.2 – 8,0

(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA y FLEXIBILIDAD (Comp. Sociolingüística y pragmática)

5.1. Utiliza adecuadamente los registros de formalidad e informalidad (tú y usted y complementos)

Sí No No se observa

5.2. Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor.

Sí No No se observa

5.3. Por lo general mantiene coherencia en la variedad lingüística regional que utiliza.

Sí No No se observa

Muestras/observaciones:

5.1 – 6,0; 5.2 – 8,0;

5.3 – 8,0 (Aquí no se destaca ninguna variedad lingüística regional)

(6) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES y PRECISIÓN (Comp.

Pragmáticas)

6.1. Sus descripciones son claras, con detalles y ejemplos adecuados.

Sí No No se observa

6.2. Pone énfasis en los aspectos principales de una idea; sabe diferenciar y eliminar la ambigüedad.

Sí No No se observa

6.3. Sintetiza o detalla el tema descrito/narrado para complementar y finalizar la exposición.

Sí No No se observa

Muestras/observaciones:

(7) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)

7.1. Transmite la información de manera clara y con ejemplos adecuados. Sí No

7.2. Da instrucciones precisas/claras. Sí No

7.3. Combina los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral. Sí No

Muestras/observaciones: 7.1 – 9,0; 7.2 – 10,0; 7.3 – 6,0

Evaluador: PF-4. Evaluado: profesor en prácticas-B.

(1) VOCABULARIO (Competencia Lingüística)

Presenta vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa en:

1.1. - palabras de uso frecuente Sí No

1.2. - el tema (previsto) principal de la exposición Sí No

1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario.

No se observa pocas veces frecuentes

1.4. Utiliza ejemplos y explicaciones con sinónimos y antónimos para facilitar la comprensión de sus interlocutores (alumnos). No se observa Sí No

Deslices o interferencias de vocabulario:

1.5. Frecuencia: No se observa esporádicos frecuentes

1.6. Sobre el contenido de la clase: Sí No

Muestras/notas:

(1.4) Para explicar tacaño

(2) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Competencia Lingüística)

- 2.1. Alto grado de corrección gramatical Sí No
- 2.2. Faltas gramaticales: sutiles aceptables coloquialmente evidentes
- 2.3. Errores: escasos variados, se corrige repetitivos
- 2.4. Reconoce y corrige faltas gramaticales. Sí Solo algunas No

Muestras/notas:

(2.2) Vamos hacer

(2.4) No observé

(3) ELEMENTOS FÓNICOS (dominio de la pronunciación y fluidez oral) (Comp lingüística y pragmática)

- 3.1. Domina de los patrones básicos de entonación la lengua meta. Sí No
- 3.2. Su articulación (vocalización) por lo general es: precisa mediana débil
- 3.3. Se nota su acento de extranjero:
- en los fonemas en la entonación en ambos
- 3.4. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información. Sí No

Muestras/notas:

(4) COHERENCIA Y COHESIÓN (Competencias lingüística y pragmática)

- 4.1. Produce un discurso claro, organizado y fluido. Sí No
- 4.2. Muestra un uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada. Sí No

Muestras/notas:

(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA y FLEXIBILIDAD (Comp. Sociolingüística y pragmática)

5.1. Utiliza adecuadamente los registros de formalidad e informalidad (tú y usted y complementos)

Sí No No se observa

5.2. Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor.

Sí No No se observa

5.3. Por lo general mantiene coherencia en la variedad lingüística regional que utiliza.

Sí No No se observa

Muestras/notas:

“Una característica de un amigo TUYO”. “Ivy, “HABLE (habla)”.

(6) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES y PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)

6.1. Sus descripciones son claras, con detalles y ejemplos adecuados.

Sí No No se observa

6.2. Pone énfasis en los aspectos principales de una idea; sabe diferenciar y eliminar la ambigüedad.

Sí No No se observa

6.3. Sintetiza o detalla el tema descrito/narrado para complementar y finalizar la exposición.

Sí No No se observa

Muestras/notas:

(7) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)

7.1. Transmite la información de manera clara y con ejemplos adecuados. Sí No

7.2. Da instrucciones precisas/claras. Sí No

7.3. Combina los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral. Sí No

Muestras/notas:

Anexo 20: Parrilla de evaluación de requisitos mínimos

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Muchas		
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos ⁴¹ para presentar informaciones o dar instrucciones	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes <input type="checkbox"/> Sutiles <input type="checkbox"/> En contenidos previstos <input type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige <input type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores			

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realizo una entonación adecuada	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.2. Me expreso con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.3. Utilizo entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.4. Pronuncio los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.5. Utilizo el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.6. En su pronunciación, articula ⁴² de manera	<input type="checkbox"/> precisa <input type="checkbox"/> mediana <input type="checkbox"/> débil		

⁴¹ Conectores y expresiones para enfatizar, contrastar, argumentar, reiterar, ejemplificar, aclarar y resumir.

⁴² La precisión en la realización de pronunciación de forma clara, con excelencia en la dicción.

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hago exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.2. Explico poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.3. Explico con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.4. Doy instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.5. Sintetizo el tema para finalizar su exposición.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.6. Explico, expongo o doy instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.7. Combino con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utilizo adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
4.2. Mantengo coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
4.3. Utilizo adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
4.4. Reconozco expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad ⁴³ que utilizo y en los textos que llevo a clase.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

⁴³ Tanto de la variedad de español que adopta como la de los textos que utiliza para realizar su exposición.

Anexo 21: Parrillas evaluadas por el profesor formador

Profesor en práctica observado: AB

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí (x) No	[Algunos errores en el uso de la preposición A en la estructura: IR + A + verbo, aunque a veces lo habla bien.] <i>Vamos [-] escuchar...Después vamos [-] volver. ...ya van a poniendo, pegando en la pizarra.</i> [Uso del verbo TENER en lugar de HABER] <i>La 1ª palabra no tiene en la canción. [no existe/no hay]</i> <i>¿“No tiene “persigo”? Ah, está aquí.”</i> <i>Antes de empezarnos la próxima actividad...</i>
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	() Sí (x) No	[Interferencia del portugués:] <i>Ese grupo hace mucho suceso [tiene mucho éxito] allá...</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	(x) No () Pocas () Muchas	[Aunque cometa algunos errores o deslices de gramática, vocabulario y de pronunciación.]
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí () No	Novelo (de lana) [por ovillo].
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input checked="" type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos (x) Escasos o ninguno <input checked="" type="checkbox"/> Repetidos () No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes (x) Sutiles <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos previstos () En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores		[Los errores más frecuentes están en las formas verbales cuando utiliza “vosotros”] <i>A la medida que va escuchando, que vayáis a escuchando la canción, ustedes van a venir...</i> <i>“ ...y aunque eso [mientras eso], ya pueden levantar y pegar.”</i>

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	[Propia de la variedad de Argentina.]
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	() Sí	(x) No	<p>[Pronuncia la ‘r’ en final de sílaba con el fonema /h/, parecido al sonido de la J en español; pronuncia las sílabas ‘ti’ y ‘di’ como se lee ‘chi’ en español, lo cual produce, un cambio en la forma que puede alterar totalmente la estructura de la palabra.]</p> <p>Por ejemplo, pronuncia ‘china’ en vez de ‘tina’, o ‘chipo’ en vez de ‘tipo’; ‘chigo’ en vez de ‘digo’;</p> <p>[Pronuncia la –rr- intervocálica como si –r- simple, lo que también significa un cambio que interfiere en un sonido distintivo de la lengua.]</p> <p>Por ejemplo en; ‘caro’ por ‘carro’; ‘coro’ por ‘corro’, ‘para’ por ‘parra’, etc.;</p> <p>-algunos fonemas del portugués, no existentes en el español, como: la ‘s’ pronunciada en el mismo punto de articulación del español (alveolar) pero fricativa sonora; y la reducción de la ‘e’ y ‘o’ átonas finales a ‘i’ y ‘u’, respectivamente.</p>
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa (x) mediana () débil		[Tiene muchas interferencias, pero a veces pronuncia bien. Quizás cuando se “cuida” (¿?), su pronunciación es mejor.]

3. Competencia pragmática discursiva			Notas
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	[Muy bien.]

3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	[Lo hace muy bien.]
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	[Lo hace muy bien (funcionalmente)]
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	[Lo hace muy bien. Utiliza expresiones como: “hay que pegar”, “hay que decir”, “vamos a elegir”, etc.]
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	[No lo hace de manera expositiva, lo hace con ejemplos y actividades que hace que la información principal sea asimilada.]
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	[Logra hacer que los alumnos estén atentos y motivados todo el tiempo.]

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	[Mantiene un clima de cordialidad y motivación todo el tiempo.]
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(X) Sí	() No	[Generalmente utiliza la variedad rioplatense (Argentina), pero a veces intenta utilizar el vosotros y comete en los verbos.] <i>A la medida que va escuchando, que vayáis a escuchando la canción, ustedes van a venir...</i>
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	[Su exposición e instrucciones son muy organizadas y claras.]
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Por lo] <i>General tenemo/z/aí... Otra para ti... más otra. Otra más... Voy a poner más una vez...</i>

Profesor en práctica observado: AL

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí (x) No	Ustedes se recuerdan del verbo (...) que hemos trabajado ha dos clases (...) Primer , el tener (...) <i>Vamos a conocer a Gaturro. ¿Ya [omitió: LO] conocen?</i> <i>Gaturro es enamorado de Ágata,...</i> <i>Tiene mucha cosa para hacer.</i> El primer ya está. <u>En las fichas</u> que voy a dar tiene el pronombre sujeto.
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí () No	Es sólo trocar la orden. [Es sólo cambiar/invertir el orden]. [Repite "Vale" excesivamente, no varía la expresión de pedido de confirmación.] <i>¿de acuerdo?; ¿correcto?; ¿comprendido?</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas	¡Chicos! Hoy están [...] (<i>En esta pausa podría decir: inquietos, alborotados, ruidosos, bulliciosos, alterados, etc.</i>)
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí () No	<u>Ahora</u> , vamos a ver...
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		[Todos los errores que comete son todos de interferencia de la lengua materna.]
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input checked="" type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input checked="" type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input checked="" type="checkbox"/> Evidentes <input type="checkbox"/> Sutiles <input type="checkbox"/> En contenidos previstos <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input checked="" type="checkbox"/> No se corrige <input type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores		[No afectan la comprensión porque los interlocutores hablan la misma lengua materna que el profesor en prácticas.] <i>Yo voy a dar una ficha para ustedes.</i>
		Ustedes se recuerdan Errores repetidos: [Verbo recordar X acordarse] ¿Ustedes se recuerdan ? Primer , ... [Concordancia equivocada del verbo en singular con el sujeto en plural] <i>Los adjetivos y los pronombres sirve para...; Existe los posesivos y los pronombres.</i> <i>Los <u>pronombres</u> que viene después del</i>

	<i>sustantivo.</i>
--	--------------------

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	[Aunque a veces pronuncia la –rr- intervocálica con el sonido de una r, vibrante simple.] Gatu o ,
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	.
2.6. En su pronunciación, articula de manera	(x) precisa	() mediana	() débil

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	() Sí	(x) No	[Pasa de un contenido a otro sin hacer la cohesión con conectores que ayuden a producir una explicación cohesa y clara.]
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	() Sí	(x) No	[Se nota que algunos ejemplos son improvisados por la falta de fluidez (pausas, titubeos) y por algunas interferencias lingüísticas] Yo tengo un coche, yo tengo una casa. [Las explicaciones ponen énfasis en la formas, pero poco adecuadas a un contexto] Ej.: <i>Depende del sustantivo, porque el concuerda con los sustantivo. Por ejemplo, como son padres, en plural: mis padres. Si fuera un padre sólo, si fuera padre, MI PADRE, ¿vale?</i>
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	() Sí	(X) No	[Las explicaciones son largas y poco objetivas. No hace la introducción clara para los ejemplos.] <i>Puede expresar /_/cuando yo tengo /_/alguna</i>

			<i>/_/ nece-necesidad /_/Sí puede para descripción. Ella tiene el pelo largo; puede también para expresar un síntoma o una enfermedad, por ejemplo:</i>
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Realiza pausas, titubeos o entonación inadecuada en la explicación, demostrando que está buscando la forma de explicar el contenido, en este caso el verbo tener.] <i>No/_/pero, primero/_/ eh /_/he dicho/- / ¿qué puede expresar el verbo tener? Puede expresar una posesión, cuando yo /_/yo digo que/_/yo tengo algo, ¿no? Yo tengo un coche, yo tengo una casa/_/</i>

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Utiliza algunas estructuras de la sintaxis del portugués] <i>Yo voy a dar una <u>ficha para ustedes</u>; En la ficha que voy a darles, <u>tiene</u> el pronombre sujeto.</i>
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Transferencia de expresiones del portugués:] <i>Voy a leer porque “da mucha confusión” que ustedes...</i>

Profesor en práctica observado: BT

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[A veces, utiliza el verbo TENER en lugar de HABER.]
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<i>Aquí HAY un dibujo. Vamos a leer estas palabras que tiene al lado del dibujo, ¿sí?</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	<input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Muchas		<i>El melocotón. En el final del año tiene muchísimo, en las fiestas (...)</i>
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Omisión de la preposición A después de IR y antes de infinitivo, pero a veces habla correctamente.]
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)	<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input checked="" type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input checked="" type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input checked="" type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input checked="" type="checkbox"/> Evidentes <input type="checkbox"/> Sutiles <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos previstos <input type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input checked="" type="checkbox"/> No se corrige <input type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores		<i>Vamos (-) leer y vamos (-) clasificar las palabras aquí, en la próxima página, SE son frutas, SE son carnes, SE son pescados, (...); Vamos (-) empezar a leer.</i> <i>Vamos A clasificar.</i> Mira, gente, cuentan: Un, dos, tres, cuatro (...) [Se corrige.] <i>Vamos a ver qué Beatriz gusta. A qué le gusta Beatriz.</i> [Discurso (comentarios) no preparado, con errores gramaticales y de estructura.] <i>Beatriz es un nombre mucho bonito, ¿sí? Pienso si mi hermana <u>que</u> elegió mi nombre.</i> <i>¿En Argentina no hay melocotones?. Es falso. Existe pero tenéis otro nombre.</i>

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Entonación como en portugués, la nasalización, timbre un poco agudo. Diferencia sutil.]
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	

2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	.
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa débil	(x) mediana	(¿Están vendo aquí?

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	[Da instrucciones con mucha calma.]
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	() Sí	(x) No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	<i>Más temprano hoy, yo estaba hablando que_/ yo tomo_/ un desayuno, y al medio de la mañana yo como fruta.</i>
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Muletillas] <i>Eh _/</i> [Calcos del portugués.] <i>Esta computadora <u>está una cosa</u> hoy.</i>

Profesor en práctica observado: CM

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas)
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	<p><i>Ustedes (-) olvidaron de poner los artículos, ¿no?</i></p> <p><i>Solo para que van_/ vais a vendo el vídeo y contestando.</i></p> <p><i>Puedes poner así, partes de la casa, dos puntos. Es solo para que os acordáis de las preguntas, ¿sí?</i></p> <p>Enquanto tu formula lo que va (-) decir,</p> <p>[Lleva textos escritos al aula (digitalizado) con errores de ortografía y formas verbales.]</p> <p><i>“Conociste um amigo por la internet, él te envió un correo describiendo su casa y pedió que tú <u>conteste</u> escribiendo sobre tu casa:”</i></p>
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	<input type="checkbox"/> No	<input checked="" type="checkbox"/> Pocas	
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos <input checked="" type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input checked="" type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input checked="" type="checkbox"/> Evidentes <input type="checkbox"/> Sutiles <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos previstos <input type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige <input checked="" type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores			<p>[Los errores repetidos son las formas verbales no adecuadas a los pronombres de tratamiento y/o mezcla de fórmulas de tratamiento]</p> <p>[Entre los errores evidentes están los repetidos y los que son lapsus, ya que en otra ocasión utiliza bien la lengua, como la omisión de la preposición A después del verbo IR o la pronunciación de fonemas]</p> <p><i>¿Vamos (-) volver? ¿Vamos <u>a</u> escuchar (-) Pauliane, por favor?</i></p>

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Usa bien la entonación
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Habla el idioma con seguridad.]
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

español culto.			
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa () débil	(x) mediana	<i>En español /ɾ/ [timbre agudo]; u/z/ar [sonora]</i>

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	() Sí	(x) No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	() Sí	(x) No	[Formas verbales no adecuadas a los pronombres de tratamiento y/o mezcla de fórmulas de tratamiento.]
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	<i>Solo para que se_/ sepáis. Yo tengo una actividad que yo_/ quiero que ustedes copian eh_/ para casa.</i>
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	<i>Ustedes van, ustedes van hacer acá para entregarme, la próxima clase. ¿Vale? Ustedes tienen que hacer lo mismo, pero con <u>tu</u> casa. Ustedes tienen que escribir sobre tu casa para un amigo, que ya te conoce por Internet. Entonces, eh_/ imagínate que ustedes van a contestar...</i>

			<i>Si ustedes quieren adelantar, podés colgar en la_/ en el grupo de tenemos _/. ¿sabes?</i>
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	Ó, pasillo, ... y más 3 habitaciones. ¡Vale! [Muletilla muy repetida, utilizada para preguntar si han comprendido.]

Profesor en práctica observado: DB

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	A <i>partir del momento que llegamos aquí (-) adelante, es todo (...)</i> Quién terminar primero _/ Voy a apuntar <u>los nombres</u> de quien estuvier hablando junto con (...) <i>Cada uno va a decir un horario y si acertaren van (...) En <u>relación a</u></i>
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	<input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Muchas		
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Utiliza las preguntas para inducir la reflexión de los alumnos sobre los aspectos lingüísticos.] <i>Entonces, ¿cómo empezamos?</i>
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			[Errores por interferencia de la lengua materna, por deslices. Muchas veces porque los alumnos hablan en portugués y ello estimula el cerebro a contestar, inconscientemente, en portugués también.] <i>¡Isso!</i> [Errores por interferencia de la lengua materna, por falsos cognados.] <i>A ver, voy a conferir.</i>
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input checked="" type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input checked="" type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input checked="" type="checkbox"/> Evidentes <input type="checkbox"/> Sutiles <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos previstos <input type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige <input checked="" type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores			

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Suficiente.]
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Suficiente.]
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Regular]
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[No utiliza una variedad determinada, aunque pretende la peninsular. Es SESEANTE.]
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Suficiente.]
2.6. En su pronunciación, articula de manera	<input type="checkbox"/> precisa <input checked="" type="checkbox"/> débil	<input checked="" type="checkbox"/> mediana	[Muestra un alto dominio de los números en la clase sobre las horas.]

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	<p><i>Pero, atención porque es distinto del portugués.</i></p> <p><i>Aquí tienen algunas diferencias. Vamos a fijar la atención a (...)</i></p> <p>[Escribe en la pizarra la información importante y/ o los ejemplos].</p> <p>[No obstante, pone énfasis en aspectos obvios]</p> <p><i>Cuando la manecilla está en el 12, tenemos la hora exacta.</i></p>
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	<p>[Aunque a veces con faltas gramaticales]</p> <p><i>Vuelvo a la casa (-) mediodía y media.</i></p> <p><i>Me acuesto a la diez y <u>me duermo</u> a las diez y cinco.</i> [Frase que suena raro, en este contexto.]</p>
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	() Sí	(x) No	[Explicación muy larga, con ejemplos repetitivos. Los alumnos empiezan a dispersar la atención.]
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	() Sí	(X) No	[En esta clase no lo ha hecho.]
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	<p>[Hace circunloquios para explicar una expresión]</p> <p><i>Vamos a hablar un poco de nuestra rutina, de cosas que hacemos todos los días.</i></p>
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	[Además de los gestos, utiliza apoyo visual como proyector.]

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	() Sí	(x) No	<p>Utiliza el tratamiento "ustedes", pero a veces no concuerda bien el verbo.]</p> <p>Chicos, ¡mira! ¡Silencio!</p>
4.2. Mantiene coherencia en las	() Sí	(x) No	[Dice 'Almuerza a la una en punto.' Y

formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.			en ningún momento explica aspectos culturales sobre hábitos de horas y el uso de verbo COMER en lugar de ALMORZAR en España- ya que dice que utiliza la variedad peninsular y el libro de texto utiliza esa variedad.]
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Da información sobre el propio discurso] <i>Entonces, vamos a empezar. Hoy vamos a hablar de un asunto que es (...)</i> <i>¿Tienen alguna duda en relación a las horas? ¿Podemos seguir?</i>
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Calcos del portugués] <i>¡<u>Más una!</u> ¿Cómo que se escribe?</i> [Aunque posteriormente presenta el ejemplo: <i>A las siete me ducho una vez más.</i>] <i>Es mediodía y media</i>

Profesor en práctica observado: EB

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí (x) No	Mismo que nos no acordemos de _/ de sinónimos (...)
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	() Sí (x) No	[TENER en lugar de HABER] <i>Tiene una profesión que es muy distinta. El que hace reparos</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas	<i>Aquí ustedes conocen el arbór genealógico. Es un arbór genealógico. ¡Siiii!, el arbór genealógico.</i> <i>En la página seis, tiene la cuestión uno. Estudiante, porque profesor tiene acá abajo, una figura.</i> <i>Ana, habla un ejemplo. Ella habló un ejemplo.</i> Puede pasar. [Dando instrucción a la compañera]
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí () No	
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input checked="" type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input checked="" type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input checked="" type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input checked="" type="checkbox"/> Evidentes <input type="checkbox"/> Sutiles <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos previstos <input type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input checked="" type="checkbox"/> No se corrige <input type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores		[Errores por interferencia del portugués.] Seguiente; <i>Vamos (omisión preposición A) continuar.; Vamos (-) poner. Presenta (-) sus padres.</i> <i>Llamamos (-) el camarero.</i> Ello que va a presentar toda su familia [Se corrige en la omisión <u>preposición A + infinitivo.</u>] <i>Estudiante, porque profesor tiene acá abajo, una figura.</i> <i>¿Entenderan? ¿Conseguiran? Ahora, volviendo, van a escribir...</i> ¿Qué es esto? [para persona, en lugar de QUIÉN]

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Habla con la entonación del portugués.]
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Pronuncia con La entonación del portugués.] <i>Sa/u/chichas;</i>
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	<input type="checkbox"/> precisa <input checked="" type="checkbox"/> débil	<input type="checkbox"/> mediana	<i>Atua/u/; mira/h/; miágen/i/s; Emanue/u/; ¿Qué /É/s?; Lee/H/; profisiones; mecânico; enfe/h/mero; escribieran; Puede se/h/; pinto/h/; família; a/h/ból; he/h/mano; Abu-e-la; ye/h/no; masc/o/lino; Página abe/h/ta;</i>

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Ejemplos improvisados con errores gramaticales.] <i>La clase ocurrió muy_/ muy_/ muy rápida, sin embargo podía ter sido ah, podría ter sido _/ más dinámica.</i>
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	<i>Hablo una cosa, pero eh_/ no estoy satisfecha. Quiero hablar de esta cosa_/ Voy a decir_/ Ah, ¡Casi! Casi todavía. Es una cosa que va contraria.</i>
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

comunicación oral.			
--------------------	--	--	--

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	[Regular.]
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	[No tiene una variedad definida, podría aproximarse a una variedad de América.]
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	[Da información sobre el propio discurso.]
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Muletilla] Eh; ¡h; [Calco del portugués] <i>Tiene una i aquí, oh.</i> Personas, [en lugar de <i>chicos, señores,</i>] ¿saben qué es esto? ¿Cómo digo para ustedes?

Profesor en práctica observado: FB

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí (x) No	¿Qué vas hacer el motorista del coche? ¿El_/ el que conduz ? Ganarte más plata. Vas hacer un camino más longo _ / (...) Si alguien viaja , <u>vas</u> a viajar, que <u>se acuerdes</u> de eso, ¿eh? ¿Has escrito algo? ¿Quién has hablado de fontanero? ¿Cuáles creéis / ustedes que son (...)? ¿Qué vas hacer el motorista del coche, el q/ el que conduz ? Ganarte más plata. Vas hacer un camino más longo ... ¿Qué tiene en este país?
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	() Sí (x) No	[En el periodo de 1 minuto utiliza la expresión “¡Buenísimo!” como aprobación a las respuestas de los alumnos.]
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas	
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí () No	[Solo algunos: las preguntas y la ejemplificación. Y algo de reiteración]
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		[Corrige solo algunos de los errores que comete (Delices). En la mayoría, no se corrige e incluso los repite.]
() que afectan la comprensión (x) de formas verbales () de conectores de uso frecuente (x) de contenido (información equivocada) (x) Muchos () Escasos o ninguno (x) Repetidos () No repetidos (x) Evidentes () Sutiles () En contenidos previstos (x) En contenidos no previstos (x) No se corrige () Se corrige/reconoce los errores		[Algunos deslices] Trabalha en la carnicería. [Uso de imperativo] <u>Se acuerden</u> que [Hay palabras que las habla con error pero en seguida las vuelve a hablar bien.] <i>Profesiones; El que conduce; trabaja;</i> [Información equivocada sobre actualidades o vocabulario] <u>El informático</u> , <u>esta es una palabra que no se usa más</u> . ¿Alguien es informático? Tenemos programadores, en portugués y en español.

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	[A veces ocurren interferencias.] <i>Prof/i/siones</i>
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	[Además lo hace con mucha seguridad.]
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	[Lo que la ayuda a mantener la atención de todos los alumnos mientras habla con ellos.]
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	[Aunque no es una variedad determinada, se podría decir que se asemeja a una variedad de América.]
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	[Destaca muy bien la información principal.]
2.6. En su pronunciación, articula de manera	(x) precisa () débil	() mediana	[Aunque a veces, comete algún desliz.]

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(X) Sí	() No	[Carece de algún conocimiento específico sociolingüístico de algunos países: ej. <i>informático</i> .]
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	[Lo hace al principio de la clase para presentar el tema a desarrollar.]
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas	() Sí	(x) No	[Aún no domina totalmente la

de cortesía, estilo informal en conversaciones informales			concordancia de las formas verbales con su respectivo sujeto.]
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	[Le faltan conocimientos de las variedades del español.] <i>¿Cómo se dice hacer fotos en español? Sacar fotos. Y en algunos países se dice SACAR FOTOS.; conduce X maneja un coche (o un automóvil)</i>
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	[Sin dificultades, consigue ejemplificar, dar instrucciones, exponer, pedir opinión, interactuar en la corrección.]
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Utiliza algunas expresiones idiomáticas.] <i>¡Chévere!</i> [Muletillas] <i>Eh_ /</i>

Profesor en práctica observado: GB

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas)
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí (x) No	[Utiliza el verbo TENER en lugar de HABER.] <i>Dame que tiene un juego ahí dentro. Vamos a ver que tiene en nuestro libro.</i>
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí () No	<i>Yo dejía, por ejemplo, (...) Si no sepan la respuesta, va el otro (...)</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas	<i>Escuchen (-) Claudio.</i> <i>Espera, mira, <u>vosotros han hablado</u> más de cinco veces, (...)</i>
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí [*] () No	
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		
() que afectan la comprensión (x) de formas verbales () de conectores de uso frecuente () de contenido (información equivocada) (x) Muchos () Escasos o ninguno (x) Repetidos () No repetidos (x) Evidentes () Sutiles (x) En contenidos previstos () En contenidos no previstos (x) No se corrige () Se corrige/reconoce los errores		[Errores por interferencia del portugués.] Sí, la pularom ímpar ; <i>Ahora <u>conocéis ella</u>.</i> [En vez de 'la <u>conocéis</u> '.] <i>¿Quién puede <u>leer para mí</u> este, por favor?</i> Escuchen (-) Claudio. [*] Solo domina algunos recursos lingüísticos (discursivos): preguntas, ejemplificación y algo de reiteración.

2. Elementos fónicos		Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí () No	[Suficiente.]
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí () No	[Suficiente.]
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí () No	[Suficiente.]
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí () No	[Pretende utilizar la variedad peninsular pero es 'seseante'.]
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí () No	[Suficiente.]
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa (x) mediana () débil	[Hay varias hablas que no se comprenden por falta de buena

		vocalización.]
--	--	----------------

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	[Regular, ya que tiene limitaciones de gramática y vocabulario.]
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	[Pese a sus limitaciones de gramática y vocabulario.]
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	[Suficiente]
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	[Regular]
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	[No lo hace en esta clase pues no hace exposición.]
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	[Suficiente.]
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	[Suficiente.]

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	() Sí	(x) No	[Mezcla el tratamiento ustedes y vosotros y no sabe el imperativo.]
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	<i>Vuelvan al lugar. - Cerráis el libro. Dividáis, gente!</i> [Orden] <i>Habláis ahora o <u>callaos</u> hasta el juego.</i> <i>Ahora para que firmeis el contenido, os pido que hacéis el ejercicio 3.</i>
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	[Suficiente, pese a los errores de gramática.]
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Muletilla.] ¿Vale?

Profesor en práctica observado: JN

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas)
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí	(X) No	[Deslices, ya que otras veces los utiliza bien.] <i>Vamos (-) intentar adivinar.</i>
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	<i>No está <u>bueno</u>.</i> [Por: 'no está bien'] <i>¿Qué consiguieron percibir ahí?</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas		<i>Namorar</i> [*] Solo domina algunos recursos lingüísticos (discursivos):preguntas, ejemplificación y algo de reiteración.
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	() Sí [*]	(X) No	
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input checked="" type="checkbox"/> Muchos () Escasos o ninguno <input type="checkbox"/> Repetidos (X) No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes (x) Sutiles <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos previstos () En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores			[Repite muy a menudo algunas expresiones o conectores] <i>Entonces _/ ¡Vale! ¿Sí?</i> [No utiliza muchos conectores con función de lograr un discurso fluido.] [Bastante dominio en la forma: verbos, pronunciación, vocabulario, etc.] <i>¿Se recuerdan?</i> <i>¿Puedes leer para nosotros?</i>

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	<i>Aquí, tenemos algunos verbos, ¿sí?, que _/ ya hemos _/ hemos visto un poco en la clase pasada _/ ¿sí</i>
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	<i>Entonces, es bueno que ahí en el libro, hagan así una cosa, no sé _/</i>
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	[Aunque no tiene una variedad definida.]
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(X) Sí	() No	[Aunque hay pausas de titubeos.]
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa () débil	(X) mediana	[Deslices, ya que otras veces los habla bien.] <i>a/di/verbios; Vamos aprendendo,</i>

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	() Sí	(x) No	[El discurso no es coheso, ni claro ni objetivo.]
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	() Sí	(x) No	<i>Entonces, estes de aquí son irregulares. Bueno, hay algo ahora_/ vamos a ver_/ hã_/ algunos_/ irregulares, pero que tienen encuentros vocálicos, ¿sí? O que tienen solamente el yo_/ irregular. ¿Vale? Hã_/ entonces está ahí.</i>
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	() Sí	(x) No	[Algunas veces, dice 'cosa' para referirse a algo.] <i>Aquí ha una cosa para... Una cosa que hacen</i> <i>Vamos a ver una cosa muy buena_/</i>
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	[Puntos positivos: hace preguntas retóricas para enfatizar la información relevante.]
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	() Sí	(x) No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	() Sí	(x) No	<i>La lengua es así y_/ es así. Si prefiere, ahí en el libro pueden_/ hacer así_/ en el_/ la_/ en la letra_/ ¿sí? para que, para que_/ se fije, ¿sí? Porque solamente en la_/1ª persona del plural. ¿Cuál es la 1ª persona del plural?</i>
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	[Aunque repite demasiado: "¿Sí?"]

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	[Utiliza las fórmulas de tratamiento con TÚ y USTEDES, la mayoría de las veces correctamente.]
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	[Una variedad no determinada, pero parece de América.]
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	() Sí	(x) No	<i>¡Vale! Entonces, la forma yo, IRREGULAR, ¿sí? ¿Quién_/ no, non va terminar de leer.</i>
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Transfiere algunas expresiones del portugués al español]

			<p>Gente, ¿dónde están? [Chicos,] ¿Puedes leer para nosotros? [(Nos) lo puedes leer?] ¿Certeza? [¿Seguro?]</p>
--	--	--	---

Profesor en prácticas: LL

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí (x) No	[Errores en la selección del tiempo y/o del modo del verbo] <i>En la clase pasada, <u>yo he pasado para ustedes una (...)</u></i> [Omisión de la proposición A entre el verbo ir y el infinitivo. Sin embargo, hay veces que la utiliza correctamente.] <i>Las cosas que iremos (-) llevar.</i> <i>Vamos A ver la segunda persona.</i>
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	() Sí (x) No	<i>Yo puedo diminuir 10%. ¿Ustedes tiene este costumbre?</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas	<i>Vas a dibujar de acuerdo con <u>su</u> miente.</i> <i>La segunda persona es un cabrón, es un hombre. [Lo explica como sinónimo.]. La persona, ¿es alta o baja? Es un cabrón bajo, ¿sí?</i> <i>En algunas empresas que son muy grandes tenemos eh_/ algunas eh_/ separaciones.</i>
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí [*]	() No [*] Solo domina algunos recursos lingüísticos (discursivos): preguntas, ejemplificación y algo de reiteración.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		
() que afectan la comprensión (x) de formas verbales () de conectores de uso frecuente (x) de contenido (información equivocada) (x) Muchos () Escasos o ninguno (x) Repetidos () No repetidos (x) Evidentes () Sutiles (x) En contenidos previstos () En contenidos no previstos (x) No se corrige () Se corrige/reconoce los errores		<i>No mires. Venga acá. Yo sé que tú dibujas muy bien. Sus compañeros van a decir (...) Pero, tú tienes que seguir los consejos de sus compañeros, ¿sí?</i> [Errores por interferencia del portugués.] <i>¿Ustedes tienen la apostilla?</i> <i>Voy a emprestarles una, ¿sí?</i> <i>Me gustaría que ustedes me ayudasen a encontrar.</i>

	¿Lo qué es lo que el hombre lleva (...)?
--	--

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	[No utiliza una variedad determinada, pero parece más a alguna variedad de Hispanoamérica.] [Hace una mezcla de vocabulario de diversas variedades del español, sin explicar sus usos en cada contexto. Y dice que es el español de España.] <i>¿Él lleva <u>saco</u> o <u>camiseta</u>?</i>
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa)débil	(x) mediana ([Algunos deslices.] <i>Director financero. Encuentrar; corrigir;</i>

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	[Suficiente.]
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	[Aunque con errores de gramática y de vocabulario.]
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	

3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Pese a los errores de las formas verbales.]
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	<i>No mires. Venga acá. Yo sé que tú dibujas muy bien. Sus compañeros van a decir (...) Pero, tú tienes que seguir los consejos de sus compañeros, ¿sí?</i> <i>Entonces, chicos, vamos_/ ¿Ustedes tienen la hoja?</i> [No tiene una variedad determinada.]
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[No ha utilizado solo un tipo de discurso.]
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Muletillas] <i>En algunas empresas, eh_/</i>

Profesor en práctica observado: MC

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	<i>Vamos (-)leer; cómo se queda</i> Se no acordar de un sinónimo, tenemos que hacer alguna forma de ustedes comprender sin usar (...)
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<i>Se acuerden, gustar es para expresar (...)</i> <i>¿Da para se entender?</i> <i>El verbo concorda con (...)</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	<input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Muchas		[*] Solo domina algunos recursos lingüísticos (discursivos):preguntas, ejemplificación y algo de reiteración.
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	<input checked="" type="checkbox"/> Sí [*]	<input type="checkbox"/> No	<i>Voy a ver, no tengo certeza.</i> [Utiliza BUENO en vez de BIEN para demostrar aprobación a lo que los alumnos hacen.] <i>¡Muy bueno! ¿cómo se queda...?</i> [Errores repetidos:] Vamos + [omisión preposición A + infinitivo.] [Utiliza el verbo TENER en lugar de HABER.] <i>Acá, tiene algunos dibujos. Sí, unas gravuras.</i> <i>Tiene algunas acá.</i> <i>El puede hablar para ustedes.</i> <i>Hagan dos preguntas e ya está.</i>
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input checked="" type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input checked="" type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input checked="" type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input checked="" type="checkbox"/> Evidentes <input type="checkbox"/> Sutiles <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos previstos <input type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige <input checked="" type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores			

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Suficiente, aunque con algunos titubeos.]
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Parece una variedad de América, pero no definida con limitaciones de lingüística que adopta.]

2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	vocabulario y sociolingüísticas.] <i>Las albondígas; los /R/amomones; E/z/eso... e/z/actamente;</i>
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	[Muy bien.]
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa () débil	(x) mediana	Hi/ ce /ron; ¿compren/ de /ron? Preços (<i>precios</i>)

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	[Regular, ya que tiene limitaciones de vocabulario y de gramática.]
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	[Suficiente.]
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	() Sí	(x) No	[No siempre, ya que le falta vocabulario.]
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	() Sí	(x) No	[El problema es la limitación de vocabulario y de gramática.]
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	() Sí	(x) No	[No lo ha hecho en esta clase.]
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	[Regular, ya que tiene limitaciones de vocabulario y de gramática.]
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	[Muy bien con los gestos, contacto visual, herramientas para exposición.]

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	[Mezcla el tratamiento ustedes y vosotros] <i>¿Qué creéis, en este sentido (...)?</i>
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	[No tiene variedad definida.]
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en casa sección de la clase.	(x) Sí	() No	[Suficiente, ya que tiene limitaciones de vocabulario y de gramática.]
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Regular.] [Muletillas] <i>¿Sí?</i>

Profesor en práctica observado: MR

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí (x) No	[Errores de formas verbales por falta de concordancia o por modo verbal incorrecto, sobre todo el imperativo.]
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí () No	<i>Este cuadernillo está en la LM y es importante que tenéis para trabajarnos juntos.</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas	<i>Yo puse aquí para que no os olvidéis y practicáis, ¿vale?</i>
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí () No	¿Acuerdan? ¡Acuérdanlo! ¡Acuérdanme!
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		[Errores de vocabulario y gramática, hay veces que habla lo mismo correctamente.] <i>Vamos (-) ententar utilizar estructuras sin traducirlas.</i> <i><u>Vosotros van</u> (-) ententar ãh_/ hacer un_/ a relacionar (...)</i> <i>Voy A poner(...)</i> Entonces, vamos a separarlo, ¿vale? [Errores por interferencia del portugués.] <i>Entonces a ver, encerramos eso, ¿vale?</i> [Con el sentido de 'terminamos', 'concluimos'.] <i>Quiere dicer (...)</i> <i>¿Qué aprendemos?</i> [En la clase pasada.] <i>El P(letra) no es hablado.</i> <i>¿Quién tiene? Só Romildo.</i> <i>No me acuerdo el nombre de <u>la</u> personaje.</i> <i>Hoy, empezamos el módulo segundo. Puede ser: " según módulo" o "el módulo segundo", ¿vale?</i> <i>¿Qué más? No os averguencéis.</i>
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input checked="" type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input checked="" type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input checked="" type="checkbox"/> Evidentes <input type="checkbox"/> Sutiles <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos previstos <input type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input checked="" type="checkbox"/> No se corrige <input type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores		

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	[Aunque produce muchas pausas y titubeos cuando improvisa algunos ejemplos.]
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	<i>Vosotros van (-) ententar ãh_/ hacer un_/ a relacionar No da para ver bien pero_/ relacionar a los miembros de la familia. ¿Vale?</i>
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	[Se aproxima a la variedad peninsular, pero SESEA.]
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	(x) precisa () débil	() mediana	

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	() Sí	(x) No	[Incluye muchas explicaciones que no forman parte de los objetivos principales de la clase. Discurso difícil de seguir.]
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	() Sí	(x) No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	() Sí	(x) No	<i>¿Qué es esto? La tilde. ¿Y cómo decimos que una que una palabra tiene o no tiene? ¿Esta palabra puede tener tilde? Puede o no tener tilde, ¿vale? ¿Cuándo tiene tilde? Cuando es pregunta o exclamaciones, ¿no? ¿Y cuándo no tiene? Cuando es una contestación, cuando _/ no es una frase común, ¿no? ¿Cuándo decimos esto?: Esta frase LLEVA tilde. ¿Vale?</i>
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	() Sí	(x) No	<i>Por qué? Porque no es una cosa fija. Puede o NO llevar tilde. Otra palabra: ÉL. 'ÉL' puede o no llevar tilde, así como las ropas, porque no es una cosa fija. Así como las gafas. Así como _/ no sé_/ Ñh_/ los_/ zapatos.</i>
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	() Sí	(x) No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	[Errores de estructura del discurso. Frases inusuales.] <i>Hoy va a llover... Oh... el cielo está</i>

			<p>oscuro, <u>aun</u> creo que va a llover.</p> <p>¿Dudas del aún? ¿Sacada?</p> <p>[Error de contenido metalingüístico] Puede ser según módulo o módulo segundo.</p> <p>[Alarga mucho las explicaciones e incluye aspectos sin anunciarlos, mezclando muchas informaciones a la vez.]</p>
--	--	--	--

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	<p>[Le faltan conocimientos sobre las variedades del español.]</p> <p><i>'Pelado' es cuando no tiene nada de pelo. ¿Puede ser cabello? ¿Sí o no? Sí, puede ser cabello. En algunas partes de la Hispanoamérica puede ser cabello.</i></p>
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en casa sección de la clase.	(x) Sí	() No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Conocimiento bastante limitado sobre este aspecto]

Profesor en práctica observado: PC

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí	(x) No	<i>Vamos (-)estudiar (...); Van (-) oír Voy (-) leer.</i>
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	<i>¿Conocen a Mafalda? ¿Sabes de dónde eres?</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No () Pocas (x) Muchas		<i>Por favor, me digan que cambio todo. Se va usar cuando estuvier delante de (...) Para podermos continuar la clase. Unos patines cualquiera. Van a decir si necesitas o no. [Vocabulario suficiente.]</i>
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí [*]	() No	[*] Solo domina algunos recursos lingüísticos (discursivos):preguntas, ejemplificación y algo de reiteración
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			<i>Ejercicio ses, página veintésés</i>
() que afectan la comprensión (x) de formas verbales () de conectores de uso frecuente () de contenido (información equivocada) (x) Muchos () Escasos o ninguno (x) Repetidos () No repetidos (x) Evidentes () Sutiles (x) En contenidos previstos () En contenidos no previstos () No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores			<i>El VOS es usado en Hispanoamérica. En algunos países no existe el vosotros, existe pero se prefiere usar el USTEDES. Queso es incontable que no lleva artículo. Como es curioso eso. Para nosotros el pan es contable, ¿sí? Podemos contar el pan. En español, no. No es contable. No hablamos contable el pan, es tengo muchos panes. Estas cosas, no se conta.</i>

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	[Muchas pausas o rupturas de entonación.]
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	<i>Nat, ¿tú quieres? o_/ ¿quieres salir conmigo? La_/ el_/ eh_/ existe el final marca la persona con que se está hablando. Quiero_/ yo quiero. Marca que_/ que de quién se_/ quien está</i>

			<i>hablando.</i>
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	[No tiene variedad definida.]
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	[Suficiente.]
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	() Sí	(x) No	[Demasiadas pausas y titubeos.] Se va usar <i>_ /</i> en este caso el artículo, cuando estuvier delante de palabras masculinas: LIBRO, <i>Ñh _ /</i> POLLO, ah, no, no <i>_ /</i> LIBRO, PANTALÓ. <i>_ /</i> UN PANTALÓN. ¿PANTALÓN? ¿Sí? Una du <i>_ /</i> ¿a/u/guna duda? ¿Estés en serio?
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa () débil	(x) mediana	<i>Estudiaran; ¿AUguna duda? ¿Todos ya hallaran? Comprenderon que (...)</i> Lo que se conta, artículo

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	() Sí	(x) No	<i>Sí, UNA SONRISA. En este caso no es <i>_ /</i> no hay como se <i>_ /</i> se <i>_ /</i> la sonrisa no es contable. Entonces, no tiene como decir, dos sorri-sonrisas. Las personas no piden eso: dos sonrisas, tres sonrisas. Entonces, es incontable. El uso formal es cuando nosotros estamos con personas que no conocemos tanto. Para usar el uso informal. Yo conozco a Nat hace mucho tiempo. Entonces yo pregunto para Nat que es mi amiga, el uso informal: Nat, ¿tú quieres? o <i>_ /</i> ¿quieres salir conmigo? La <i>_ /</i> el <i>_ /</i> eh <i>_ /</i> existe el final marca la persona con que se está hablando. Quiero <i>_ /</i> yo quiero. Marca que <i>_ /</i> que de quién se <i>_ /</i> quien está hablando. ¿QUIERES? TÚ. O, sea, el uso informal, o <i>_ /</i> que se usa con las personas que conocemos. Hã <i>_ /</i> EL, ELLA, USTED ¿QUIERE? ES el uso <i>_ /</i> el <i>_ /</i> el USTED, el uso formal y ÉL y ELLA sigue con la misma terminación.</i>
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	() Sí	(x) No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	() Sí	(x) No	

			[La falta de un ‘discurso breve, ordenado y objetivo’ afecta la comprensión de los alumnos. No queda claro si no cumple este ítem por falta de dominio del contenido y/o por falta de competencia pragmático-discursiva.]
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	() Sí	(x) No	[Da explicaciones innecesarias, redundantes y con ejemplos con equivocaciones.]
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	() Sí	(x) No	<i>El artículo indefinido se usa para referirse a algo no definido, no específico. Por ejemplo: Tengo uns libros lá en casa. En mi casa_/ tengo unos libros.[se corrige]</i>
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	[Utiliza la pizarra, imágenes, gestos, contacto visual.]

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	() Sí	(x) No	[Utilización de USTED y USTEDES la mayoría del discurso.] <i>Puede sentar/ Puede quedar/ Puede leer/ Están listos</i>
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	[Pero alterna, aleatoriamente, con formas verbales de vosotros y de tú:] <i>Puedo dar un tiempo al final para que <u>copiéis</u>. <u>Observa eso</u>. <u>Comparte con Tiago</u>.</i> <i>¿Vosotros sabéis que libros son estos? ¿Qué crees que es?</i> [Falta de dominio sobre las variedades del español.] <i>Frutilla o eh_/ fresa. <u>En América Latina normalmente se usa fresa. En España se usa frutilla.</u></i>
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en casa sección de la clase.	(x) Sí	() No	[Da información sobre el propio discurso] Ahora, nosotros vamos (-) hablar un poquito de la gramática.
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Muletilla] <i>¿Sí? ÑH_/</i> [Calcos de la estructura del

			portugués.] <i>¿Más alguna cosa?</i>
--	--	--	---

Profesor en práctica observado: RB

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí (x) No	<p>Infinitivo flexionado (comprenderen; empezarnos);</p> <p>[Ausencia de la prep a después del verbo ir.]</p> <p>['tiene' en vez de 'hay'] <i>Abajo tiene un ejercicio.</i></p> <p>[Uso de estás en vez de está] <i>En la hoja estás más completo.</i></p> <p><i>Pero, <u>en la 1ª página de la hoja</u> que estregué, yo creo que estás más <u> / completo, ¿sí?</u></i></p>
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	() Sí (x) No	[Tiene vocabulario pero no muy preciso, incluso con palabras de uso frecuente.] <i>Vamos escrever;</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas	[Titubeo al percibir el error de la palabra para corregirse]
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	() Sí [*]	(X) No [*] Solo domina algunos recursos lingüísticos (discursivos):preguntas, ejemplificación y algo de reiteración
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		
<p>() que afectan la comprensión</p> <p>(x) de formas verbales</p> <p>(x) de conectores de uso frecuente</p> <p>() de contenido (información equivocada)</p> <p>(x) Muchos () Escasos o ninguno</p> <p>(x) Repetidos () No repetidos</p> <p>(x) Evidentes () Sutiles</p> <p>(x) En contenidos previstos () En contenidos no previstos</p> <p>(x) No se corrige () Se corrige/reconoce los errores</p>		<p>[Falsos amigos]</p> <p><i>Mi pueblo: es una l. Si pueden <u> / consertar.</u></i></p> <p>[Interferencia del portugués]</p> <p><i>Escogí algunas viajes para ustedes. La primera, pacote libre en Cuzco. El precio de las pasajes es (...)</i></p> <p><i>Ida e vuelta.</i></p> <p><i>¿Alguien puede leer para mí, por favor?</i></p> <p>[No domina la forma de todos los numerales que expone.]</p>

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	[Titubeos, cambio de entonación inadecuadamente] "Yo preparé esto material para ustedes para que_/ quede más fácil_/ para ustedes comprenderen _/ los números en sí, ¿Sí? ¿Vamos acompañar? Los números cardinales. Ya hicimos hasta el diez."
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	() Sí	(x) No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	[No tiene variedad definida.] [Algunas interferencias del portugués, aunque muchas veces pronuncia bien e incluso corrige a los alumnos cuando pronuncian como en portugués. Pronuncia la 's' pronunciada en el mismo punto de articulación del español (alveolar) pero fricativa sonora]
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	() Sí	(x) No	/z/: u/z/an; utili/z/ar; confu/z/o; ɛ (E aguda) und/ɛ/cimo; ci/ɛ/rto; mil/ɛ/simo; [ɔ = fonema 'o' agudo) s/ɔ/lo;
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa () débil	(x) mediana	[Muchas veces no articula claramente los diptongos o cambia las vocales] poden; trinta; cento; conseguiron; veintenueve; escreber; feminino; ¿Vamos enterar ?

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	() Sí	(x) No	<i>Vamos a mirar_/ Tienes_/ Eh_/ pero los demás entienden, ¡sí! Un billón. Vamos a seguir con los números ordinales. El primero, segundo, tercero_/ Vamos a pasar para undécimo. Undécimo, duodécimo, décimo tercero, (...)</i> [No realiza explicaciones suyas sino
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	() Sí	(x) No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	() Sí	(x) No	

			que lee las del libro.]
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	[El problema principal de sus instrucciones y explicaciones son los errores lingüísticos]
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	() Sí	(x) No	<i>Yo quiero que ustedes hablan, eh _/ hagan ahora, rat- un RATITO, de _/ <u>una viaje</u> que quieran hacer: el local, cuántas personas, y _/ lo que pretende gastar _/ en diñero. Solo eso, rapidiño.</i>
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	() Sí	(x) No	<i>Pensen en la cabeza cuánto quiere gastar en la viaje. Tú, su familia, <u>o solo tú y su marido</u> _/</i>
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	<i>Isso! Cuántas personas y el custo. Custo con viaje _/</i>

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales.	() Sí	(x) No	[No hay interacciones reales entre el profesor en prácticas.]
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	[No presenta disparidades evidentes. Tampoco demuestra la adopción de una variedad determinada.]
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	[Presenta información nueva, ejemplifica, explica, da instrucciones.]
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Utiliza algunas estructuras del portugués] <i>¿Más alguien? ¿Alguien puede leer para mí?</i>

Profesor en práctica observado: SR

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	<p><i>Ustedes van (-) seguir haciendo eso.</i> [Desliz]</p> <p>Y van leyendo [en vez de 'vayan']</p> <p>¡Se acuerden de eso! [Acuérdense...]</p> <p>Acuerden que la V...[Recuerden o acuérdense]</p> <p><i>Aquí (en el papelito) tendrá un pronombre sujeto.</i></p>
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Capaz de explicar los significados de las palabras sin tener que traducir gracias a su riqueza de vocabulario que le permite utilizar diversos sinónimos y explica de más de una manera.]
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	<input type="checkbox"/> No	<input checked="" type="checkbox"/> Pocas	<input type="checkbox"/> Muchas
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[*] Solo domina algunos recursos lingüísticos (discursivos): preguntas, ejemplificación y algo de reiteración.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)	<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos <input checked="" type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input type="checkbox"/> Repetidos <input checked="" type="checkbox"/> No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes <input checked="" type="checkbox"/> Sutiles <input type="checkbox"/> En contenidos previstos <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige <input checked="" type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores		<p><i>Queremos leer como en portugués y no lo es.</i> [Domina el uso de LO muy bien.]</p> <p><i>Página veintesiete del libro.</i> [preocupación por articular con precisión]</p> <p>[Se corrige a menudo]</p> <p><i>Ya leemos _/ leímos.</i></p> <p><i>Hacen grandes monumentos artísticos y después las queman _/ LOS queman, ¿no?</i></p> <p><i>Ustedes van a dejar.</i> [Solo 1 vez, después dice varias veces este verbo correctamente.]</p>

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.2. Se expresa con fluidez y	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Se nota un esfuerzo en pronunciar

espontaneidad, casi sin esfuerzo.			bien y la lentitud del ritmo del habla como buscando las palabras adecuadas]
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	[Aunque realiza algunos titubeos] <i>Entonces, empe, empiecen.</i> Para que no _/ perdamos _/ mucho tiempo.
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	[Pronunciación cuidada, para interactuar con los alumnos de nivel inicial.]
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	(x)precisa ()débil	() mediana	[Aunque a veces la pronunciación se nota un poco ‘forzada’] <i>Cama/rr/e/rr/o</i> [pronuncia la -r-intervocálica vibrante múltiple, pero más suave que como la -rr-.

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	[Explicaciones bien detalladas, enfocando los aspectos distintivos entre el portugués y el español.]
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	[Ejemplos adecuados al nivel de los alumnos.]
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	[Explica detalladamente para evitar las dudas y demostrar el uso de la lengua.] <i>Ahora vamos a dividir el grupo mayor en 2 grupos menores.</i>
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	[Habla y gesticula para reiterar la información.]

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	[No tiene una variedad definida.]
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en casa sección de la clase.	(x) Sí	() No	[Al pedir confirmación lo hace de diversas formas.]
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Calco de expresiones del portugués al español] <i>Escribía los números <u>por extenso</u></i> [con letras] <i>Me toca</i> [en un juego] Repite mucho la expresión <i>¿Vale?</i>

Profesor en práctica observado: SL

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí	(X) No	[Produce algunos errores por lapsus] <i>Eses de acá. Tú, ¿no la tiene?</i>
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas		
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí [*]	() No	[*] Solo domina algunos recursos lingüísticos (discursivos): preguntas, ejemplificación y algo de reiteración.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			[Tener por haber]: <i>¿Qué tiene acá de difícil? No tiene chocolates, caramelos, nada. Gana el conocimiento.</i> [Conectores de uso frecuente]: <i>No voy a continuar enquanto no poner la atención acá.</i> [Después utiliza bien este mismo conector] <i>No es para hablar enquanto / <u>mientras</u> estamos corrigiendo, ¿sí?</i> [Errores frecuentes: (1) el uso de formas verbales inadecuadas al tratamiento tú, sobre todo en imperativo; (2) estes] <i>Tú, hable alto. Tú, venga para acá.</i> <i>Eses de acá. Estes dos.</i>
() que afectan la comprensión (x) de formas verbales (x) de conectores de uso frecuente () de contenido (información equivocada) (x) Muchos () Escasos o ninguno (x) Repetidos () No repetidos (x) Evidentes () Sutiles (X) En contenidos previstos () En contenidos no previstos () No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores			

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	() Sí	(x) No	<i>¿Quién _/ hizo _/ los _/ ejercicios que _/ les mandé _/ el sábado que tuvimos clase?</i>
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	No tiene una entonación de una variedad del español.
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	

2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	<input type="checkbox"/> precisa <input type="checkbox"/> débil	<input checked="" type="checkbox"/> mediana	

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Hace preguntas retóricas; da ejemplos.]
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[La interacción es como en portugués.]
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Mezcla el uso de vosotros con las formas verbales de ustedes. Utiliza expresiones del español peninsular y del español de América: <i>vosotros, acá,</i> <i>Porque vosotros hablan demasiado, cuando están juntas.</i>
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	[Calcos del portugués] <i>No corrigen los ejercicios, se queda errado y (...)</i>

			<i>Venga para acá. [Muletillas] ¡Gente!</i>
--	--	--	--

Profesor en práctica observado: VG

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	() Sí (x) No	<i>Vamos (-) repetir; Vamos (-) subrayar;</i> <i>Es posible ver lo que tiene en estes círculos eh. con las fotografías, ...</i>
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	() Sí (x) No	<i>¿Cuántos? Un, dos, tres, cuatro. ¿Cuál parágrafo? Primer, segundo, tercer o cuarto?</i> <i>Hoy aprendemos unas profesiones (...)</i> <i>[aprendimos]</i> <i>Dormiendo, despiertándose, /</i> <i>En la página 16 dice el siguiente:</i> <i>No es el caso <u>de vosotros</u>. [Propio del portugués: de + pronombre personal]</i> <i><u>Habéis</u> visto en algún libro que han consultado en algún momento de vuestras vidas.</i> <i>[Falsos amigos:] conferir; mesero por camarero; apostilla por cuadernillo.</i> <i>[Repite en exceso la expresión: ¿Vale?]</i>
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas	Habla con pausas, como si estuviera pensando (seleccionando) cada palabra. <i>Es posible/_/, es posible /_/ eh _/ ver lo que tiene en las /_/ en estes círculos, con las fotografías, fotografías de /_/ de las profe/c/iones</i> <i>Dañino [varias veces dice daniño, danino y se corrige varias veces hasta conseguir decir esta palabra bien.]</i>
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí [*]	() No [Reitera lo que dice con sinónimos para crear más posibilidades de que los alumnos comprendan lo que dice. [*] Solo domina algunos recursos lingüísticos (discursivos): preguntas, ejemplificación y algo de reiteración.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		[Errores repetidos:] <i>apostilla por cuadernillo.</i>

<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input checked="" type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input checked="" type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input checked="" type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input checked="" type="checkbox"/> Evidentes <input type="checkbox"/> Sutiles <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos previstos <input type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input checked="" type="checkbox"/> No se corrige <input type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores	[Aunque presenta errores repetidos, hay veces que emplea esas mismas formas de manera correcta.] <i>Vamos <u>a</u> compartir;</i> [Utiliza muchas frases apropiadas para confirmar. Utiliza diversas expresiones propias de un hablante elocuente y de nivel avanzado:] <i>¿Os suena esta palabra? De hecho, no me acuerdo.</i> <i>Camionero, eso en portugués. En español vamos a llamar 'conductor' o 'chofer' [Tonicidad en la 2ª sílaba].</i> <i>A la página siguiente.</i> [En vez de decir en la página xx, para indicar dónde está algo.]
--	---

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Muy buena entonación.]
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Bastante bien, aunque duda ante alguna palabra.]
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Aunque habla con ritmo lento, pero está bien por los interlocutores de nivel inicial.]
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	No tiene una variedad definida. seseo: <i>co/s/inera</i> (cocinera); <i>ter/s/era</i> ; <i>di/s/e</i> . Ceceo: <i>profe/θ/ora</i> (profesora); <i>profe/θ/iones</i> (profesiones); <i>/θ/iempre</i> (siempre); <i>per/θ/ona</i>
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Utiliza las pausas y entonación para destacar informaciones relevantes.]
2.6. En su pronunciación, articula de manera	<input type="checkbox"/> precisa <input checked="" type="checkbox"/> débil	<input checked="" type="checkbox"/> mediana	[Aunque comete algunos errores por interferencia.] <i>siguiente</i> (desliz)

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	[Da información sobre el propio discurso.] <i>Bueno, entonces, empezaremos hoy nuestra clase a la p.</i>

			14.
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	() Sí	(x) No	[Presenta dificultades en el contenido, más que en la habilidad lingüístico-comunicativa. Las explicaciones no aclaran lo expuesto en el libro. FALTA DE PREPARAR LA CLASE.]
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	[Aunque a veces se equivoca con algunos matices de significados de palabras.]
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	[De manera suficiente]
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	[No diría que no pero no se nota claro en esta clase.]
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	[De manera suficiente, aunque le falta vocabulario.]
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	[Tiene una buena postura de profesor, más que una habilidad comunicativa destacada.]

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales.	(x) Sí	() No	[Mantiene una relación de mucha cordialidad, aunque con discurso académico.]
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	[Comete errores esporádicos de vocabulario y también de cambio de tratamiento. Mezcla los tratamientos: vosotros x ustedes]
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en casa sección de la clase.	(x) Sí	() No	[Utiliza repetidas veces 'tendremos' en vez de tenemos'. Aunque la forma no está incorrecta, no está bien empleada: ¿Qué tendremos ahí?]
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	[Muletillas:] Eh_/

Anexo 22: Parrillas evaluadas por los profesores en prácticas

Profesor en práctica observado: AB

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí () No	En el minuto 2'54, la corrección hecha en la oración: "a la medida en que vaya escuchando" por "a la medida en que vayáis escuchando".
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí () No	Intenté utilizar un vocabulario simple y adecuado para la mejor comprensión de los alumnos.
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	(x) No () Pocas () Muchas	En el presente video no los identifiqué.
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí () No	Fueron utilizadas en su mayoría locuciones verbales para dar instrucciones como "hay que pegar", "hay que decir", "vamos a elegir" y otros.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		
() que afectan la comprensión		No los identifiqué.
(x) de formas verbales		Los más frecuentes están en cambio entre las formas verbales de "vosotros" y "ustedes".
() de conectores de uso frecuente		No los identifiqué.
() de contenido (información equivocada)		No lo identifiqué.
() Muchos (x) Escasos o ninguno		Quando los reconozco los corrijo como se observa en el ítem 1.1
() Repetidos (x) No repetidos		
() Evidentes (x) Sutiles		
() En contenidos previstos () En contenidos no previstos		
() No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores		

2. Elementos fónicos		Notas
2.1. Realizo una entonación adecuada	(x) Sí () No	En grande parte sí, pero creo que es algo que todavía tengo que corregir y mejorar para obtener una mejor comunicación.
2.2. Me expreso con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí () No	En la mayor parte sí, pero con algunas interferencias como en el "ti" de la palabra /Argentchina/ dicho en el segundo 0'27.
2.3. Utilizo entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopto.	(x) Sí () No	En la mayoría de mis clases siempre intento <i>no utilizar la variedad lingüística de mi formación</i> (la de Argentina) a causa de las

			interferencias que a veces me resultan al español de España.
2.4. Pronuncio los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	() Sí	(x) No	Hay algunas interferencias como la citada en el ítem 2.2 las cuales tengo que corregir.
2.5. Utilizo el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	Intento cambiar al máximo la entonación de acuerdo con los mensajes los cuáles necesito exponer a los alumnos.
2.6. En su pronunciación, articula de manera	(x) precisa mediana	() () débil	Explico la actividad utilizando ejemplos, para que los alumnos no se pierdan.

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hago exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	Igual se ve en el ítem 2.5.
3.2. Explico poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	En la mayoría de las veces intento enfatizar bien las explicaciones y las instrucciones a los alumnos para mejor comprensión de todos.
3.3. Explico con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	Igual se ve en el ítem 2.5.
3.4. Doy instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	Creo que las formas objetivas amplían la comprensión de los alumnos, como se ve en la explicación del video sobre las actividades propuestas.
3.5. Sintetizo el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	Como se puede verificar en la exposición sobre los verbos y la finalidad de cada actividad presentes en el video.
3.6. Explico, expongo o doy instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	Siempre que posible. En esta clase en especial tuve miedo de alongarme en el tiempo.
3.7. Combino con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	En esta clase creo que el diálogo entre las diapositivas con las imágenes acciones para que pudieran utilizar el presente de indicativo como se ve en el segundo video.

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utilizo adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en	(x) Sí	() No	El uso frecuente de "chicos" para

conversaciones informales			llamar la atención.
4.2. Mantengo coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Intento hacerlo en todas mis clases.
4.3. Utilizo adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en casa sección de la clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Se nota desde la presentación de los objetivos de la clase hasta la explicación sobre cada una de las actividades propuestas.
4.4. Reconozco expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utilizo y en los textos que llevo a clase.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	Este criterio no se aplicó a esta clase, porque no utilicé textos verbales. Solamente el uso del voseo en Argentina presente en la canción.

Profesor en práctica observado: AL

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí	() No	En este audio no he percibido errores en la concordancia, pero en la mayoría de las veces que los cometo, me corrijo.
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	Intento hacer que el vocabulario sea adecuado para la comprensión de los alumnos.
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas		A veces se me escapan algunas palabras como podemos observar en el audio (3:16): "...que hemos trabajado a dos clases [pausa]". Podría haber utilizado la palabra "atrás" en el lugar de esta pausa o haber dicho "que hemos trabajado <u>hace</u> dos clases".
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí	() No	Intento siempre hacer instrucciones bien claras para que los alumnos comprendan lo que estoy pidiendo.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			Interferencias.
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes <input checked="" type="checkbox"/> Sutiles <input type="checkbox"/> En contenidos previstos <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige <input checked="" type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores			Cometo errores que no afectan a la comprensión.
			Se puede observar algunos errores sutiles en el audio como interferencias de la lengua materna cuando utilicé la interjección "Nossa" (6:27). Podría haber utilizado "Caramba", en este caso. No me corregí pero en la misma hora reconocí mi error.

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realizo una entonación adecuada	(x) Sí	() No	Busco siempre utilizar buena entonación y hablar de manera clara.
2.2. Me expreso con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	Creo que sí. Intento ser lo más espontánea posible.

2.3. Utilizo entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopto.	(x) Sí	() No	Hablo de manera coherente, intento utilizar un español más estándar y no carregado de algún acento específico.
2.4. Pronuncio los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	
2.5. Utilizo el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	Aumento siempre la voz para llamar la atención para lo que se dice.
2.6. En su pronunciación, articula de manera	(x) precisa () débil	() mediana	No tengo dificultad en la pronunciación de los fonemas.

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hago exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explico poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	Hago pequeñas pausas en las palabras más importantes para que los alumnos las completen. Podemos observar en el audio (2:45). Ejemplo: los POSE...SIVOS.
3.3. Explico con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	Doy ejemplos y si todavía los alumnos no comprendan, busco dar otros ejemplos.
3.4. Doy instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	
3.5. Sintetizo el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	
3.6. Explico, expongo o doy instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	
3.7. Combino con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utilizo adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	
4.2. Mantengo coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	

4.3. Utilizo adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en casa sección de la clase.	(x) Sí	() No	Creo que sé adecuarme bien en el aula.
4.4. Reconozco expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utilizo y en los textos que llevo a clase.	(x) Sí	() No	

Profesor en práctica observado: BT

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.	
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Si, he pesquisado vocabulario antes de la clase para adecuar la explicación del contenido.
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	<input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Muchas		He disminuido mucho mis pausas de vacilación en comparación al inicio del curso.
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Si, los alumnos siempre corresponden positivamente las presentaciones de información e instrucciones y consiguen hacer las actividades propuestas.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		"Farina" en lugar de harina , "	
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input checked="" type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes <input checked="" type="checkbox"/> Sutiles <input type="checkbox"/> En contenidos previstos <input type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige <input checked="" type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores		Yo he cometido nuevamente el error de mesclar "tú" con "usted" unas 4 veces, 3 de ellas reconocí mi error y me he corregido. A pesar de aún tener esa dificultad, ya he conseguido disminuir la frecuencia de este error en comparación a las grabaciones anteriores de mis clases del curso	

2. Elementos fónicos		Notas	
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	He puesto bastante atención en las diptongaciones que eran una gran dificultad y han salido bien mejor esta clase
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Mi habla ha evolucionado mucho en la espontaneidad, case no tengo que hacer muchas pausas para pensar en <u>vocabulario</u>
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

español culto.			
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa () débil	(x) mediana	Ay algunas cosas que aún precisan ser mejoradas, como algunas palabras con diptongación y otras que aún que la sepa cuando hablo rápido la pronuncia sale un poco mal.

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	Si, siempre pongo énfasis en lo que quiere el comando de la cuestión para no quedar dudas.
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	Si, los alumnos siempre responden positivamente a las instrucciones contestando que han comprendido e comando e hacen las tareas case sin dudas en este aspecto.
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	Yo sintetizo el tema en el desarrollo de las actividades y siempre intento sacar dudas para que el aprendizaje tenga el máximo de fluidez.
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	Sí, yo siempre pongo atención a la reacción de mis alumnos , mantengo el contacto visual , hago movimientos positivos o negativos con la cabeza mientras estoy hablando con ellos.

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	Si, siempre hablo con mis alumnos con cortesía .
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según	(x) Sí	() No	

la variedad lingüística que adopta.			
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Si, yo utilizo la mayoría bien, a pesar de algunas veces hacer confusión con "tú" y "usted"
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

Profesor en práctica observado: CM

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí () No	Escuchando atentamente el audio he tenido muchos equívocos. He percibido que hago muchos equívocos, por ejemplo, mezclo la variante de España y de América con frecuencia. Ejemplo: “ <u>tienen</u> que mirarme, porque si no <u>estas</u> mirando no <u>van</u> a saber que es para <u>ti</u> ” (08:50’).
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí () No	Elegía las palabras que usaría para evitar equívocos desnecesarios. Creo que es adecuado, pero hay mucho para mejorar. No había necesidad de esta frase durante la clase. Por ejemplo: “...están pareciendo niños... (11:30’)”
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas	Casi siempre buscaba estar lista para lo que pudiera ser tratado en clase, posibles dudas. Las dudas las saqué del diccionario que siempre está en la clase. La vacilación pasó algunas veces cuando os estudiantes preguntaban alguna cosa que yo no tenía la certidumbre. Ejemplo: (... sí, sí, tú...(pausa)...10:32’) cambié de asunto
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	() Sí () No	Ejemplos: Creo que ninguna persona domina los recursos lingüísticos. Por eso no he marcado esta cuestión, pondría uno en el medio ni sí ni no. Pero sí, creo yo creo presento la información de forma entendible, a veces pasó de tener que repetir las instrucciones, al final todos lograban la actividad.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		
() que afectan la comprensión (x) de formas verbales () de conectores de uso frecuente		Ejemplo 1 Interferencia de la lengua materna: “...tenemos que comprar un <u>caderno</u> ...(12:30’)”

<input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes <input checked="" type="checkbox"/> Sutiles <input type="checkbox"/> En contenidos previstos <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige <input checked="" type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores	Ejemplo 2: “Pero Luis tiene que enviar otra persona...(11:30’)” falta la preposición antes de otra.
	Ejemplo 3: “ no puedes ayudar...(16:54’)” (quería me referir a vosotros y no a tú)
	Ejemplo 4: “tú <u>fue</u> dos veces”...)
	Los errores más comunes y repetitivos son, creo yo, por el contacto que tengo con hispanohablantes, tanto de España cuanto de América, ya he vivido en las dos realidades. Por ejemplo de las formas verbales: uso el tú/usted (la conjugación sale bien, pero mezclo las dos variedades) lo mismo ocurre con vosotros y ustedes cuando hablo directamente con los alumnos. También ocurre esa mezcla con los pronombres posesivos (suyo/tuyo), eso me imagino que es la interferencia de la lengua materna ya que usamos los dos en portugués (seu/teu).

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	No he percibido una entonación inadecuada.
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Hago un esfuerzo si, natural ya que esa no es mi lengua materna, además cuando no estamos en una situación de inmersión/real. Creo que sale con espontaneidad sí.
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	La situación lingüística creo que sí, pero la variedad es muy difícil para mí ya que las mezclo como puse en el primer ejemplo.
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	En algunas palabras no me sale ese español culto, algunos de los fonemas del español no los tengo (no logro) lo que me resulta no pronunciar perfecto/forma culta esa lengua extranjera.
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Eso sí.

pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.			
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa () débil	(x) mediana	Esta sí estoy de acuerdo con las opciones de respuestas, seguro que lo hago de manera mediana. Muchas de las veces solo percibo cuando escucho en audio de mi clase, pues durante la clase es difícil percibir tienes tantas cosas para pensar y no olvidar en la clase que fijar en la pronuncia se queda en un según plan.

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	En la clase observada sí.
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	En la clase observada sí.
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	En la clase observada sí.
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	En la clase observada sí.
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	En la clase observada sí. Lo intento siempre exponer de la forma más sintética posible.
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	Solo me doy cuenta la ambigüedad cuando los estudiantes interpretan de maneras distintas el mismo comando. Pero en esa clase no percibí ninguno.
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	Creo que sí.

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	La mayor parte de la clase uso el estilo informal, trabajamos las profesiones y los lugares de trabajo a través de un juego.
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	Más o menos, ya que muchas veces mezclo la variedad de América y España. Cuando escucho me doy cuenta, pero durante la clase no (solo

			en algunos casos que sí y cuando eso pasa me corrijo).
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Creo que en esa clase sí.
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	No hubo expresiones idiomáticas en esa clase.

Parrilla de autoevaluación: DB

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Aunque algunas veces mezcle <i>vosotros</i> con <i>ustedes</i> .
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	A veces me falta vocabulario y cometo interferencias, como en esta clase en que un alumno me hace una pregunta y le contesto con "isso".(09:35')
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	<input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Muchas		
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos <input checked="" type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input type="checkbox"/> Repetidos <input checked="" type="checkbox"/> No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes <input checked="" type="checkbox"/> Sutiles <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos previstos <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input checked="" type="checkbox"/> No se corrige <input checked="" type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores			<p>Al inicio de la clase he dicho "han muchas personas inteligentes..." (00:13')</p> <p>Cuando percibo me corrijo, pero algunas veces solo me doy cuenta de los errores cuando veo las grabaciones u oigo los audios.</p>

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	Me parece que muchas veces no parezco estar siendo espontánea y que no me expreso con la fluidez que me gustaría. También me esfuerzo mucho para utilizar el tono adecuado, tengo dificultad para hablar alto, incluso cuando ellos hacen silencio.
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación , articula de manera	() precisa () débil	(x) mediana	

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	() Sí	(x) No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	() Sí	(x) No	Intento seguir la variante peninsular, pero a veces mezclo con formas de otras variedades, como cuando utilizo ustedes en lugar de vosotros.
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	(x) Sí	() No	

Profesor en práctica observado: EB

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí	() No	En general el discurso presenta pocos errores.
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	El vocabulario utilizado en la clase era claro y de fácil entendimiento con adecuación al nivel del grupo.
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas		Hay pocas pausas en el habla porque estoy siempre interactuando con los alumnos.
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí	() No	El contenido fue enseñado (tema: la familia, los posesivos) con adecuación en las informaciones y relacionadas en un contexto.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input checked="" type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos (x) Escasos o ninguno <input type="checkbox"/> Repetidos (x) No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes (x) Sutiles <input type="checkbox"/> En contenidos previstos (x) En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores			Hablé “atual en lugar de actual”, En general corrijo mis propios errores para no os repetir en otras clases.

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	En la mayor parte, consigo proyectar de forma adecuada el tono de voz.
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	Acredito que las informaciones son transmitidas con fluidez y un ritmo adecuado a la enseñanza. Presento el contenido interactuando con todo el grupo.
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	Explico las informaciones poniendo énfasis en la información principal como en los ejemplos de las actividades de la familia y las correcciones de los ejercicios de las

			profesiones.
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	Intento pronunciar las palabras de forma adecuada siguiendo el acento de España.
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	En general cambio el tono de la voz de acuerdo con las actividades comunicativas propuestas.
2.6. En su pronunciación , articula de manera	() precisa () débil	(x) mediana	Presento una pronunciación mediana.

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	Presenté el tema de forma clara y objetiva, haciendo apuntes en la pizarra e interactuando con todo el grupo.
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	Explané el contenido de la clase (vocabulario de la familia, los posesivos) con énfasis en las principales informaciones.
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	Realicé una explicación del tema propuesto de la clase trabajando como ejemplo la familia Real Española. Para eso lleve un video e hice una dinámica.
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	Hice la explicación del contenido de forma objetiva presentando imágenes en diapositivas para una mejor comprensión.
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	Cuando terminé la exposición hice una actividad práctica en que los alumnos hablaban de las relaciones de parentesco utilizando el vocabulario estudiado en la clase.
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	Presenté el contenido primeramente explicando los ejemplos en diapositivas y después oralmente, para la ejecución de las tareas.
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	Consigo articular bien los recursos verbales y no verbales en la clase.

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	En la mayor parte, utilizo en las actividades prácticas para mantener una buena aproximación a los alumnos.
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	Intento trabajar la comunicación de forma adecuada.
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	Sigo una secuencia discursiva que se adecue al contexto del aula. Para eso, intento enfocar en las cuatro destrezas. Primero hubo el momento cultural, después la corrección del ejercicio de la clase pasada y luego la explicación del contenido seguida de una actividad práctica (ejercicio y dinámica) relacionada al tema propuesto en clase.
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	(x) Sí	() No	En general, las expresiones idiomáticas son trabajadas en clase para que los estudiantes tengan contacto con otras variedades. En este día trabajé un texto sobre “las tormentas que inundaran el México”, donde fue explicado a través de diapositivas algunas palabras de uso en este contexto.

Profesor en práctica observado: FB

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.	
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí	() No	Excluyendo la conjugación de la 2ª persona del plural, que me equivoqué
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	(x) No () Pocas () Muchas		
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí	() No	Me pareció suficiente, teniendo en cuenta que fue la primera clase práctica de mi vida
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
() que afectan la comprensión		Dificultad para conjugar los verbos de la 2ª persona de plural	
(x) de formas verbales			
() de conectores de uso frecuente			
() de contenido (información equivocada)			
() Muchos () Escasos o ninguno			
() Repetidos () No repetidos			
() Evidentes (x) Sutiles			
() En contenidos previstos (x) En contenidos no previstos			
(x) No se corrige () Se corrige/reconoce los errores			

2. Elementos fónicos		Notas	
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	Hubo esfuerzo
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	Incluso eso fue observado por la profesora de las prácticas
2.6. En su pronunciación, articula de manera	(x) precisa () débil	() mediana	

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	Intenté hacerlo especialmente por la entonación
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	() Sí	(x) No	Eso no ha ocurrido al final
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	() Sí	(x) No	No hubo situaciones en que fue necesario hablar de ambigüedad.
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	() Sí	(x) No	Los recursos no verbales no fueron trabajados de manera consiente

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	() Sí	(x) No	En esta clase observada eso no ocurrió; no hice distinciones del vocabulario formal y informal, presenté el contenido de manera única

Profesor en práctica observado: GB

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.	
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí	() No	
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas		
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí	() No	Estudia antes de la clase el vocabulario necesario.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		Algunas veces se siente la interferencia del Portugués	
() que afectan la comprensión () de formas verbales () de conectores de uso frecuente () de contenido (información equivocada) () Muchos (x) Escasos o ninguno () Repetidos () No repetidos () Evidentes (x) Sutiles () En contenidos previstos (x) En contenidos no previstos () No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores		Algunas veces tengo que buscar palabras que tienen el mismo sentido por no acordarse de la palabra que quería decir.	

2. Elementos fónicos		Notas	
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	Y piden para que todos repitan el sonido cuando cree que este sea difícil
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	Utilizo la variedad de España, que es la que me enseñaron en el CIL
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	(x) precisa () débil	() mediana	

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	A veces repito la explicación cuando veo que un alumno no me da atención
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	Repito cuando veo que me miran de manera rara.
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	Llevo imágenes ilustrativas en power point que tengan que ver con la explicación

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	(x) Sí	() No	

Profesor en práctica observado: JN

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas)	
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	“namorada”
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	<input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Muchas		
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión			
<input type="checkbox"/> de formas verbales			
<input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente			
<input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada)			
<input type="checkbox"/> Muchos (x) Escasos o ninguno			
<input type="checkbox"/> Repetidos (x) No repetidos			
<input type="checkbox"/> Evidentes (x) Sutiles			
<input type="checkbox"/> En contenidos previstos (x) En contenidos no previstos			
<input type="checkbox"/> No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores			

2. Elementos fónicos		Notas	
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	<input type="checkbox"/> precisa (x) mediana <input type="checkbox"/> débil		

3. Competencia pragmática discursiva	Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.		
--------------------------------------	---	--	--

3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	(x) No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	() Sí	() No	No se aplica
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	(x) Sí	() No	

Profesor en práctica observado: LL

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí	() No	Hace una buena flexión de los verbos.
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas		
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí	() No	Las instrucciones son pasadas con éxito. Ej.: Vamos a leer el primer párrafo.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno <input type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes <input checked="" type="checkbox"/> Sutiles <input type="checkbox"/> En contenidos previstos <input type="checkbox"/> En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige <input type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores			Uno de los errores fueron: “parafo” , mi profesor <i>do</i> portugués.

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	La entonación cambia cuando hace una pregunta o una afirmación.
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	Habla casi sin esfuerzo.
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	No mezcla los pronombres de tratamiento.
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	Un ejemplo es: <i>De-sa-rro-llando</i> .

2.6. En su pronunciación, articula de manera	(x) precisa () mediana () débil	Casi no tiene errores.
---	--------------------------------------	------------------------

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	La explicación del contenido es coherente.
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	As veces cambia el orden de la palabras para que los alumnos puedan percibir la distinción.
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	Da un ejemplo para sintetizar el tema.
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	El estilo de cortesía es adecuado para los alumnos.
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en casa sección de la clase.	(x) Sí	() No	No ha utilizado solo un tipo de discurso.
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	(x) Sí	() No	

Profesor en práctica observado: MC

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí	() No	Es normal el discurso oral presentar más errores porque el habla es espontánea, pero en general me corrijo inmediatamente cuando percibo.
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	Intento utilizar un vocabulario claro porque aunque los alumnos sean adultos están en el nivel B1 entonces para una buena comprensión es necesario que el lenguaje sea adecuado.
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas		A veces no me acuerdo de una u otra palabra pero la sustituyo por otra evitando las pausas.
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí	() No	Cuando la clase es planeada todas las informaciones directamente relacionadas al tema están bien dominadas. Las informaciones para los alumnos son claras y ejemplificadas.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos (x) Escasos o ninguno <input type="checkbox"/> Repetidos (x) No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes (x) Sutiles <input type="checkbox"/> En contenidos previstos (x) En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores			<p>Vamos empezar a corregir en lugar de "vamos a"</p> <p>Es muy importante esto en lugar de "muy".</p> <p>He utilizado muy bueno en lugar de "muy bien".</p> <p>Página vintidós en lugar de "veintidós".</p>

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	Tengo un tono de voz mediano entonces creo que la proyección es buena y la entonación es coherente.
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	Las prácticas ayudan en la adquisición de estos elementos, pero en general la clase siempre ocurre de manera

			espontanea porque los alumnos participan y me empeño para que la clase ocurra siempre de la mejor manera posible.
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	La entonación es de acuerdo con el punto de la explicación que quiero dar énfasis.
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	Sigo el acento de España desde la primera clase y la pronuncia se desarrolla a lo largo del tiempo porque es un aprendizaje continuo.
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	El volumen cambia naturalmente cuando quiero que los alumnos pongan más atención en determinado momento de la clase o de la explicación.
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa () débil	(x) mediana	A veces me olvido de hablar más perceptiblemente las diptongaciones en las palabras.

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	Las explicaciones son claras, teniendo en cuenta la importancia del repaso del contenido para que los alumnos fijen lo que ya fue explicado.
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	En esta clase de repaso hay un momento que puse énfasis en la diferencia en las preguntas de acuerdo con el aspecto formal o informal. Ejemplo: ¿Cómo te llamas? / ¿Cómo se llama?
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	Todo el enfoque es contextualizado. En este día los ejemplos y actividades fueron pensados de acuerdo con el contenido de la prueba parcial.
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	Las orientaciones y explicaciones son siempre claras y ordenadas. El objetivo es permitir el aprendizaje en grupo y la participación activa de los alumnos.
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	Como fue una clase de repaso, toda ella ya era una síntesis de la unidad 1 y 2 para permitir a través de las tareas

			posibilitadoras que los alumnos hicieran bien la prueba.
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	El contenido es explicado de acuerdo con distintos ejemplos, ejercicios en clase y corrección de tareas.
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	Los recursos verbales y no verbales siempre son trabajados en conjunto.

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales.	(x) Sí	() No	Intento ser informal en las clases, didáctica y divertida. Sigo las normas de cortesía, tratando a los alumnos de forma educada.
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	Todo el contenido es coherente a la variedad lingüística española pero algunas veces en las explicaciones llevamos las formas de otros países.
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en casa sección de la clase.	(x) Sí	() No	La clase se desarrolla de forma motivada y contextualizada al ambiente de clase. Cada sección tiene el objetivo de explotar una de las destrezas.
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	(x) Sí	() No	Incluso en este día el momento cultural fue dedicado a traer diversas expresiones idiomáticas del español para ayudar en la ampliación de conocimientos culturales de los alumnos.

Profesor en práctica observado: MR

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.	
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí	() No	Mi gran problema es la mezcla del vosotros con ustedes. Por ejemplo, en el video saludo a los alumnos en ustedes “qué tal están?” 1’02” en otro momento una broma “Se acuerdan de mi nombre, no?”1’09” y en seguida “he puesto para que no os olvidéis...”1’20” y sigo con el vosotros. En general hago concordancias verbales y sus complementos, eso no es el problema.
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas		Hubo por el ejemplo el momento que tuve que explicar el todavía=aún=ainda y he buscado palabras, pero he recogido a la traducción.
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí	() No	Siempre estudio el contenido antes. El caso del aun sin tilde he dado como he aprendido en la asignatura de métodos y análisis de textos. 04’31”
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
() que afectan la comprensión () de formas verbales () de conectores de uso frecuente () de contenido (información equivocada) () Muchos () Escasos o ninguno () Repetidos () No repetidos () Evidentes (x) Sutiles () En contenidos previstos (x) En contenidos no previstos () No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores		Siempre que percibo un error me corrijo. Es importante que lo haga. He dicho costumbran al revés de costumbran,3’51” pero me he corregido en seguida. “Todas las letras en español son bien <i>gesticuladas</i> ”	

2. Elementos fónicos		Notas	
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad	(x) Sí	() No	Intento y busco mejorar.

lingüística que adopta.			
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	A veces sí, a veces no. Me esfuerzo para igualar todos los fonemas.
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación , articula de manera	(x) precisa () débil	() mediana	

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	A veces causo confusión, pero busco volver pronto.
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	Siempre.
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	05'16" he enseñado acerca del "largo" y "largo" en relación al pelo.
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	() Sí	(x) No	Ni siempre.
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	Asistir x ver, largo x largo,
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	() Sí	() No	A veces. Ni siempre

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	Soy una persona muy graciosa y a veces me gusta hacer bromas con los alumnos. A ellos les gustan estas cosas también, nuestra relación no cambia a causa de esto. Generalmente les llamo de cariños.
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en casa sección de la clase.	(x) Sí	() No	Sí, siempre que posible lo utilizo. Me parece importante que el profesor no se quede repitiendo solo 'muy bien'.

4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	No se aplica en esta clase.
---	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

Profesor en práctica observado: PC

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí () No	
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	() Sí (x) No	Hablé algunas palabras (no ocurre siempre) y cambié en seguida para otra más adecuada o que expresaría mejor la idea. Ejemplo: “(...) <i>ya, ya (tiempo para pensar), ya escutaron, estudiaron (...)</i> ”
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	(x) No () Pocas () Muchas	Las pocas pausas que ocurren no son por falta de vocabulario, sí para cambiar la “llave del idioma”, ya que los alumnos hablan portugués (por más que se estimule hablar en español) se queda un poco difícil responder/hablar español oyendo el idioma nativo.
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí () No	
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		
<input type="checkbox"/> que afectan la comprensión <input type="checkbox"/> de formas verbales <input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente <input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada) <input type="checkbox"/> Muchos (x) Escasos o ninguno <input type="checkbox"/> Repetidos () No repetidos <input type="checkbox"/> Evidentes (x) Sutiles <input type="checkbox"/> En contenidos previstos () En contenidos no previstos <input type="checkbox"/> No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores		<p>No fue una información equivocada, pero presentar la existencia del vos como una de las variedades que existen en el español, mismo siendo interesante y buena, no era tan necesario. (1’05, 1’,28)</p> <p>“(...) para usar el uso informal (...)” “(...) están junto de mí (...)” – ‘a’ “ (...) no hace sentido (...)” – ‘tiene’ “(...) ‘é’ (pensando)... es esto (...)” “(...) arroz, frijoles...las cosas incontables van dijunto, kilos...mucho azúcar, poca arena (...)” “(...) una hamburguesa de pez...pescado (...)” – autocorrección</p>

	inmediata “(…) tento contar el chiste que no sabía (...)” – ‘intentó’
--	---

2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	Sí, mismo con algunas pausas o autocorrecciones.
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa () débil	(x) mediana	

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	Un ejemplo no fue adecuado a la edad de los alumnos, ya que no comprendieron el chiste de una de las historietas elegidas. (8'08)
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	() Sí	(x) No	Sintetizo a cada tema puntual que está relacionado con el tema general y ejemplos enseñados, pero al finalizar la exposición no he sintetizado el tema general.
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	

3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Uso muchas cosas visuales para corroborar con el aprendizaje, gesticulo, etc.
--	--	-----------------------------	---

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	En esa clase a veces fui formal cuando podría hacer discurso en la forma informal. Uso adecuado de la cortesía.
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en casa sección de la clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

Profesor en práctica observado: RB

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.	
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Cuando se reconoce [Reconozco algunas de mis equivocaciones].
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Pero ay alguns
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	<input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Muchas		
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	Lo que he preparado, sí.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<input checked="" type="checkbox"/> que afectan la comprensión			
<input checked="" type="checkbox"/> de formas verbales			
<input type="checkbox"/> de conectores de uso frecuente			
<input type="checkbox"/> de contenido (información equivocada)			
<input type="checkbox"/> Muchos <input type="checkbox"/> Escasos o ninguno			
<input type="checkbox"/> Repetidos <input type="checkbox"/> No repetidos			
<input type="checkbox"/> Evidentes <input type="checkbox"/> Sutiles			
<input type="checkbox"/> En contenidos previstos <input checked="" type="checkbox"/> En contenidos no previstos			
<input type="checkbox"/> No se corrige <input checked="" type="checkbox"/> Se corrige/reconoce los errores			

2. Elementos fónicos		Notas	
2.1. Realiza una entonación adecuada	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No	Hay algunos equívocos
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	<input type="checkbox"/> precisa <input checked="" type="checkbox"/> mediana <input type="checkbox"/> débil		

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	Sí, pero a veces se extiende
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	(x) Sí	() No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	(x) Sí	() No	

Profesor en práctica observado: SR

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.	
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí	() No	Quando percibo el error, me corrijo.
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas		
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí	() No	
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
() que afectan la comprensión () de formas verbales () de conectores de uso frecuente () de contenido (información equivocada) () Muchos () Escasos o ninguno () Repetidos (x) No repetidos () Evidentes () Sutiles () En contenidos previstos () En contenidos no previstos () No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores		Interferencia del portugués: decir la hora. Por ejemplo, una vez me confundí al decir 11:50 (dije once y cincuenta, en vez de doce menos diez). Me corregí.	

2. Elementos fónicos		Notas	
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	Pronunciación de algunos sonidos (r, l) todavía exigen algún esfuerzo para salir bien.
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	Es lo que intento siempre que hablo español.
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	() No	
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	() Sí	(x) No	El volumen siempre está en un nivel comprensible en todas ocasiones.
2.6. En su pronunciación, articula de manera	(x) precisa () mediana () débil		Intento siempre hablar abriendo bien la boca y poniendo atención en cada sonido de las palabras, sobre todo en

		aqueellos que tengo más dificultad (como la r y rr)
--	--	---

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	Creo que ser coherente es lo mínimo que un profesor debe tener para dar clases.
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	Por ejemplo, en la distinción del verbo "tener" para tú y usted: tú tienes (énfasis en la "s" final) y usted tiene (énfasis en la "e")
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	Antes de las actividades, intento siempre poner un ejemplo.
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	En general, sí.
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	Poniendo énfasis en lo más importante y preguntando si hay dudas.
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	() Sí	(x) No	A veces. Suele haber dudas respecto a las actividades del libro y para explicárselas sin proyector se vuelve una tarea más difícil para mí porque ellos tienen que acompañar el libro y, al mismo tiempo, a mí.
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	() Sí	(x) No	Tengo que utilizar más recursos además de la pizarra e del libro.

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	Respecto a los verbos, estoy poniendo más atención que nunca y percibiendo mis equívocos para no repetirlos más.
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	En general, sí. Una u otra palabra que digo está en un variante de América (allá, en vez de allí, por ejemplo).
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza	(x) Sí	() No	En general, sí. E intento, además, incluir expresiones y marcadores de

y en los textos que lleva a clase.			discurso que se utiliza mucho en España (como “¡vale!, ¿sí?, ¿verdad?, ¡venga!” etc.)
------------------------------------	--	--	---

Profesor en práctica observado: SL

1. Gramática y vocabulario			Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí	() No	Pero hubo errores como “ <i>porque ustedes... porque <u>vosotros hablan demasiado</u></i> ” (21”09’ Clase - Repaso I), cuando lo correcto sería <u>vosotros habláis</u> .
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí	() No	Hay intentos de utilizar VOSOTROS, pero la falta de costumbre de utilizarlo vuelve todo un lío. Entonces hay una mezcla entre VOSOTROS y USTEDES.
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas		Cuando intento encontrar la mejor manera de explicar la actividad o por vergüenza de hablar algo. Estaba en las primeras clases y era difícil hablar todo el tiempo.
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí	() No	Creo que hay intentos con pocos errores.
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)			
<p>(1) que afectan la comprensión</p> <p>(2) de formas verbales</p> <p>(3) de conectores de uso frecuente</p> <p>() de contenido (información equivocada)</p> <p>() Muchos () Escasos o ninguno</p> <p>() Repetidos () No repetidos</p> <p>() Evidentes (x) Sutiles</p> <p>() En contenidos previstos () En contenidos no previstos</p> <p>() No se corrige () Se corrige/reconoce los errores</p>			1 - Creo que no son errores lingüísticos, sino de atención. Por ejemplo, explicar cuando estoy empezando a corregir la actividad, lo que no hubo. (01”50’ Clase - Repaso I).
			2 - “ <i>Vámonos</i> ” (23”44’ Clase - Repaso I), para decir <u>vamos más rápido</u> .
			“ <i>Les mandé</i> ” (00”30’ Clase - Repaso I) cuando lo correcto sería <u>os entregué</u> .
			3 - “ <i>Estes</i> ” al revés de <u>estos</u> (21”06’ Clase - Repaso I)
			Observación: El “ <i>vámonos</i> ” reconocí al momento en qué hablé, pero no sabía la forma de corregir.
2. Elementos fónicos			Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí	() No	Creo que cada discurso tiene su coherencia y adecuación de entonación.

2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí	() No	Es sutil, pero creo que a veces sale un poco forzado. No sé.
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	Intento una variedad más estándar posible, a causa que son niños y no conocen las variantes.
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	(x) Sí	(x) No	No aparece en el video, pero antes hablaba la ll como si fuera la "lh" del portugués. Ahora intento hablar como si fuera del español peninsular, pero la variante con el sonido de la "i"
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí	() No	Cuando pido silencio a los chicos y cuando pregunto se tienen alguna duda hay un contraste de marcación de voz.
2.6. En su pronunciación, articula de manera	(x) precisa () débil	() mediana	Intento hablar de la manera más articulada posible. Es que me parece que el español DEBE ser bien articulado para que los alumnos comprendan lo que se habla y para que no salga un habla como si fuera un portuñol.

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	(x) Sí	() No	Intento utilizar una buena articulación y entonación para que los alumnos comprendan perfectamente.
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	(x) Sí	() No	Pero en esta clase no fue posible la observación. En la clase de la "formación del plural", preguntaba y ponía atención en cómo formar el género y el plural.
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	(x) Sí	() No	Pero en esta clase no fue posible la observación. En la clase de las "expresiones de comunicación en clase" yo intentaba hablarles cómo sería la situación que utilizarían cada expresión.
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	(x) Sí	() No	Porque son niños y no les gusta demasiada informaciones. Todo tiene que ser bien CLARO Y OBJETIVO.

3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	(x) Sí	() No	Pero en esta clase no fue posible la observación. En la clase de la "formación del plural", después de la explicación, volví a recordar lo que era necesario para la formación del plural con la ayuda de los alumnos.
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	() Sí	(x) No	No. Solamente cuando hay dudas porque me parece que dar distintas explicaciones se vuelve confuso.
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	(x) Sí	() No	Creo que la utilización de las imágenes en la diapositiva en el juego fue muy importante para la fijación del contenido.

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	(x) Sí	() No	Pero en esta clase me pareció que estaba un poco enfadada y creo que grité con los chicos y fue un poco dura durante la clase.
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí	() No	Pero hay la mezcla entre VOSOTROS y USTEDES.
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	(x) Sí	() No	Creo que están bien marcados y coherentes con el tipo de situación. Cuando explico algo (), cuando pido silencio, (), cuando pregunto se hay alguna duda, () cuando corrijo los errores... Todos discursos tienen una adecuación.
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	(x) Sí	() No	Pero reconozco algunas expresiones, no todas y en esta clase no fue posible observar.

Profesor en práctica observado: VG

1. Gramática y vocabulario		Notas (de errores, inadecuaciones lingüístico-comunicativas) o si no se observa el ítem descrito.
1.1. Corrección en la concordancia y en la flexión de los verbos y sus complementos	(x) Sí () No	Tiene en lugar de hay: Es posible ver lo que tiene en estos círculos. Vamos (-) repetir. Saben qué es... (sabéis)
1.2. Vocabulario preciso y adecuado	(x) Sí () No	
1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario	() No (x) Pocas () Muchas	
1.4. Dominio de los recursos lingüísticos para presentar informaciones o dar instrucciones	(x) Sí () No	
1.5. Errores lingüísticos (morfológicos, semánticos y de adecuación, interferencias de la lengua materna)		Poco errores repetidos
() que afectan la comprensión (x) de formas verbales (x) de conectores de uso frecuente (x) de contenido (información equivocada) (x) Muchos () Escasos o ninguno (x) Repetidos () No repetidos (x) Evidentes () Sutiles () En contenidos previstos (x) En contenidos no previstos () No se corrige (x) Se corrige/reconoce los errores		

2. Elementos fónicos		Notas
2.1. Realiza una entonación adecuada	(x) Sí () No	2.4. No estoy seguro.
2.2. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.	(x) Sí () No	
2.3. Utiliza entonación coherente con la situación comunicativa y la variedad lingüística que adopta.	(x) Sí () No	
2.4. Pronuncia los fonemas según los patrones de alguna variedad del español culto.	() Sí () No	
2.5. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.	(x) Sí () No	
2.6. En su pronunciación, articula de manera	() precisa (x) mediana () débil	

3. Competencia pragmática discursiva			Notas (errores, inadecuaciones en el habla del evaluado) o si no se observa el ítem descrito.
3.1. Hace exposiciones con un discurso con cohesión y coherencia.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.2. Explica poniendo énfasis en los aspectos principales de la información.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.3. Explica con ejemplos adecuados al contexto del tema propuesto.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.4. Da instrucciones con discurso breve, ordenado, objetivo y claro.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.5. Sintetiza el tema para finalizar su exposición.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.6. Explica, expone o da instrucciones de distintas maneras para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
3.7. Combina con eficacia los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

4. Competencia pragmática y sociolingüística			Notas	
4.1. Utiliza adecuadamente las normas de cortesía, estilo informal en conversaciones informales	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
4.2. Mantiene coherencia en las formas y significados lingüísticos según la variedad lingüística que adopta.	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No		Mesero, camionero.
4.3. Utiliza adecuadamente los diversos discursos (actos de habla) en cada sección de la clase.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		
4.4. Reconoce expresiones idiomáticas y coloquiales de la variedad que utiliza y en los textos que lleva a clase.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No		No ocurre en la clase observada