

Elena Landone

## Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas.

[elena.landone@unimi.it](mailto:elena.landone@unimi.it)<sup>1</sup>

---

Las reflexiones que vamos a presentar en esta comunicación tienen como trasfondo el escenario lingüístico europeo, como se ha conceptualizado - para la enseñanza de los idiomas - en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*<sup>2</sup>. Vamos a plantear algunas consideraciones sobre la idea de ‘contrastividad’ en la didáctica de la LE (Lengua Extranjera), siguiendo el hilo de los conceptos de ‘plurilingüismo’ y de ‘pluriculturalismo’ del susodicho documento europeo. Introduciremos el tema con una breve descripción del *Marco*, para luego seguir con el análisis del impacto que algunos de sus principios pueden tener en la contrastividad aplicada a la clases de LE y, por último, terminaremos hablando del *Portfolio Europeo de las Lenguas* como herramienta didáctica que permite poner en práctica las observaciones que proponemos.

El *Marco* nació como *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, en 2001<sup>3</sup> y, en 2002, la Dirección Académica del Instituto Cervantes lo adaptó y lo tradujo al español. Este texto es un compendio del estado del arte de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras, cuya intención es ofrecer una base común para el trabajo

---

<sup>1</sup> Gracias infinitas a Adelaida Martín Bosque y a María del Rosario Uribe Mallarino por la ayuda y la generosidad en los consejos. Al apoyo incansable de la Prof.ra Mariarosa Scaramuzza va mi toda mi gratitud.

<sup>2</sup> De aquí en adelante lo abreviaremos *Marco*.

<sup>3</sup> Consejo de Europa, Estrasburgo.

de quienes pertenecen al mundo de las LE, es decir profesores y estudiantes, examinadores, autores de materiales, formadores de profesorado y administradores educativos. Sin ser dogmático ni prescriptivo, el *Marco* presenta el contexto de la acción lingüística; comenta los momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE; resume algunas opciones metodológicas; define seis niveles de conocimiento de un idioma (A1, A2, B1, B2, C1, C2) y profundiza algunos conceptos clave como “plan curricular”, “error” y “evaluación”. La intención primaria del Consejo de Europa, al redactar y promover este documento, ha sido la de fomentar la integración comunitaria, haciendo hincapié en la convergencia lingüístico-cultural para que las lenguas y las culturas sean las columnas de la mutua comprensión, así como del respeto y de la defensa de la diversidad de identidad. En otras palabras, se defiende una democracia pluralista donde lenguas y culturas sean instrumentos de unificación y donde su pluralidad se viva como una riqueza y un patrimonio colectivo.<sup>4</sup>

No vamos a pormenorizar aquí sus principios inspiradores<sup>5</sup>, bastará con decir que, según el *Marco*, aprender una lengua extranjera es un proyecto global de un ciudadano europeo, o sea una actividad que dura toda la vida y que no termina con el ciclo escolar. Siendo un proceso tan dilatado, a lo largo de las experiencias personales y profesionales, los individuos se desplazarán a varios países europeos, donde tendrán la necesidad de utilizar las diferentes lenguas en momentos contingentes. Sus conocimientos lingüísticos serán, pues, muy heterogéneos y, quizás, imperfectos. Pero serán, eso sí, funcionales a los diferentes contextos en los que se encuentren. El concepto de *competencia parcial* de las lenguas, que el *Marco* defiende, apunta a valorizar competencias imperfectas en una LE. Por ejemplo, una persona que esté en un nivel C1 de inglés no tendría que desdeñar su A2 de comprensión escrita de francés o su A1 de comprensión oral de español. Lo incompleto es intrínseco al aprendizaje de una LE, porque la interlengua va remodelándose, desarrollándose o reduciéndose según las necesidades comunicativas del hablante (*Marco*, cap. 8.4, p. 168 y cap. 6.1.3.1, p. 127). En definitiva, el contexto europeo prefigurado en el *Marco* no apoya la existencia de una lengua

---

<sup>4</sup> Véase García Santa-Cecilia, 2002; Montoussé y Rodrigo 2003; Uribe Mallarino, 2001; Verdía, 2002; Verdía y García Santa-Cecilia, 2002.

<sup>5</sup> Véase *Marco*, cap. 1.2, pp. 13-15.

<sup>6</sup> Véase *Marco*, cap. 6.1.3.4, p. 129.

común única, con posición dominante en la comunicación internacional (como, por ejemplo, el inglés), y auspica que sus ciudadanos sigan aprendiendo muchas LE, aunque lleguen a niveles de competencia muy variados. O por lo menos, las intenciones de las políticas lingüísticas europeas van por este camino<sup>7</sup>.

Esta perspectiva conlleva una relación nueva y muy estrecha entre las LE que se aprenden, así como entre la lengua materna y una lengua segunda, o entre la lengua materna y las lenguas extranjeras. Antes de describir mejor esta compenetración plurilingüística y pluricultural, conviene tener presente que tendrá implicaciones en los objetivos del aprendizaje. Estos deberán llevar cada vez más al estudiante a abordar “*los desafíos comunicativos que supone el hecho de vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas*” (Marco, Notas para el usuario del Marco de referencia europeo, p. 9). Comentaremos luego de qué manera, en este contexto de pluralidad lingüística y cultural, el concepto de contrastividad se enriquece de nuevas perspectivas didácticas.

El enfoque plurilingüe y pluricultural es uno de los núcleos estratégicamente más importantes del Marco, en donde además se enfatiza el hecho de que

conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos [...], el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que se desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (Marco, cap. 1.3, p. 16).<sup>8</sup>

El plurilingüismo se desarrolla en un contexto de pluriculturalismo, siendo la lengua un aspecto importante de una cultura, así como uno de sus medios de acceso. Igual que las lenguas, las diferentes culturas no coexisten separadamente, sino que convergen en una competencia pluricultural

---

<sup>7</sup> Véase también Marco, cap. 6.1.3, pp. 127-129.

<sup>8</sup> El concepto de plurilingüismo es diferente de el de *multilingüismo*, que se refiere al conocimiento de varias lenguas en una sociedad determinada, típico de la diversificación de las LE que se aprenden en un sistema educativo concreto. (Marco, cap. 1.3, p. 15).

integrada (*Marco*, cap. 1.4, p. 17). Esta definición de plurilingüismo y pluriculturalismo contrasta con el hecho de que el “*enfoque habitual es presentar el aprendizaje de una lengua extranjera como la suma, en compartimentos distintos, de la competencia de comunicarse en ella más la competencia de comunicarse en las lenguas extranjeras*”. El *Marco* especifica que “*el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural tiende a:*

- Alejarse de la dicotomía supuestamente equilibrada de L1/L2 haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del que el bilingüismo es sólo un caso particular.
- Considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas.
- Destacar las dimensiones pluriculturales de esta competencia múltiple, pero sin que esto suponga necesariamente proponer nexos de unión entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo. (*Marco*, cap. 8.1, p. 162).

Como se había anticipado, la concepción pluralista del *Marco* parece sugerirnos matices nuevos para la contrastividad en el aula de LE. Sobre los estudios contrastivos y sus aplicaciones a la didáctica del E/LE, remitimos a los trabajos exhaustivos de M. V. Calvi (1995), D. Rigamonti (1998), I. Santos Gargallo (1993), J. M. Saussol (1978) y M. Scaramuzza (1978) y a las respectivas bibliografías, en las cuales se aprecia la atención especial al problema de las lenguas afines italiano y español.<sup>9</sup>

En el *Marco* se subraya que, al aprender una LE, el estudiante no debería separar la competencia nueva de las que precedentemente tenía (lengua materna u otras LE). Como se decía, el aprendiz “*No adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan [...]*” (cap. 4, p. 45), sino que las integra de manera que

---

<sup>9</sup> Señalamos también la nota 48 de la Bibliografía, donde, aunque necesariamente de manera muy incompleta, citamos algunos importantes estudios de enfoque contrastivo sobre el E/LE para italo hablantes. Para un panorama más completo, véase, Calvi, 1995:243-249.

las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales (*Marco*, cap. 4, p. 45).

Además, el hablante/aprendiz plurilingüe puede aprovechar con flexibilidad las varias subcompetencias que ha desarrollado en las distintas LE que conoce. Así pues, dos interlocutores pueden cambiar de un idioma a otro para explotar mejor la habilidad que tiene cada uno de expresarse en una lengua y de comprender otra (*Marco*, cap. 1.3, p. 16). O bien: un lector puede llegar a entender un texto escrito en un idioma desconocido, recurriendo al fondo común de las palabras que conoce en las LE que sabe. Desde esta perspectiva, el papel de la contrastividad aplicada a la didáctica de idiomas queda profundamente enriquecido de una comparación interlingüística destinada no tanto a la diferenciación, sino a la integración de sistemas lingüísticos, comunicativos y culturales. Abandonando la idea de 'hablante perfecto' - que apunta al modelo de competencia más cercano al hablante nativo -, el *Marco* promociona el hablante eficaz, aunque tenga que combinar las competencias parciales de sus lenguas extranjeras. El documento europeo es claro:

[la competencia plurilingüe y pluricultural] no se compone de la simple adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distinto tipo. Es posible cambiar de código durante el mensaje o recurrir a formas bilingües de habla. [...] permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua. (*Marco*, cap. 6.1.3.2., p. 128)

Por lo tanto, en la enseñanza/aprendizaje, comparar la lengua nativa con las LE no sirve sólo para evitar errores y confusiones, ni para aprender más eficazmente el idioma extranjero, sino que puede ser útil sobre todo para que las lenguas conocidas interactúen activamente, dando lugar a una competencia integrada, a un repertorio en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (*Marco*, cap. 1.3, p. 16). Y no sólo lingüísticas, sino también culturales, porque a cuantas más culturas y lenguas se acerque el estudiante, mayor será su capacidad de contextualizarlas, de relacionarlas entre sí y de entenderlas libre de prejuicios.

La segunda reflexión que el *Marco* nos sugiere sobre la contrastividad es la “*extensión y diversificación de la competencia comunicativa de la lengua*” (*Marco*, cap. 6.1.4.1, p. 130) es decir, que es importante que la comparación entre lenguas para fines didácticos no se limite a las *competencias lingüísticas*<sup>10</sup>, sino que abarque las *competencias comunicativas*<sup>11</sup>, y no sólo, como veremos, también las *competencias generales*<sup>12</sup>. Es decir, que tendría que extenderse de las competencias *léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica* a la *competencia sociolingüística* (que incluye los *marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, dialecto y acento*)<sup>13</sup> y a las *competencias pragmáticas* (es decir, la *competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa*)<sup>14</sup>.

La importancia del contraste lingüístico es evidente cuando, hablando del desarrollo de las *competencias lingüísticas*, en el *Marco* se dice:

Los factores de contraste son muy importantes a la hora de evaluar la carga de aprendizaje, y, por tanto, el grado de efectividad de las prioridades que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, las oraciones subordinadas en alemán, a la hora de poner en orden las palabras dentro de la oración, suponen mayores problemas para alumnos ingleses y franceses que para holandeses. Sin embargo, los hablantes de lenguas muy cercanas, por ejemplo holandés/alemán, checo/eslovaco, pueden tener tendencia a traducir mecánicamente palabra por palabra. (*Marco*, cap. 6.4.7.2, p. 146).

Nada nuevo: los estudios contrastivos siempre han aportado mucho a la didáctica de las LE en el campo semántico o en el de la morfosintaxis, por ejemplo. Sin embargo, las contribuciones sobre aspectos culturales, textuales y retóricos, sociolingüísticos o pragmáticos, aunque excelsas, han sido raras para la didáctica del E/LE para itálfonos (pensamos, por ejemplo, en los trabajos de M. V. Calvi (1995:189-2219), R. Lenarduzzi (1994), F. Matte Bon (1995) y

---

<sup>10</sup> Definidas en *Marco*, cap. 5.2.1, pp. 103-113. Véase también el cap. 6.4.7 sobre *El desarrollo de las competencias lingüísticas*, pp. 144-149.

<sup>11</sup> Definidas en *Marco*, cap. 5.2, pp. 103-124.

<sup>12</sup> Definidas en *Marco*, cap. 5, pp. 96-102. Véase también la cita de la p. 8, procedente del *Marco*, cap. 5.1.1.3, p. 98.

<sup>13</sup> *Marco*, cap. 5.2.2, pp. 113-116.

<sup>14</sup> *Marco*, cap. 5.2.3, pp. 117-124.

F. Trujillo Sáez (2001a, 2001b, 2002). Se desprende de las contribuciones de este congreso que el campo de los estudios contrastivos de cultura, retórica, pragmática y sociolingüística serían muy fecundos para la clase de E/LE y acordes a lo sugerido por el *Marco* <sup>15</sup>.

El tercer - y último - elemento de novedad que nos parece que el *Marco* aporta a la aplicación de la contrastividad en el aula se refiere al cambio de perspectiva en cuanto a los ‘actores’ del proceso. Quien debería manejar la reflexión comparativa ya no es sólo el profesor, el lingüista o el autor de materiales, sino, sobre todo, el estudiante mismo. En el *Marco*, la capacidad de comparar culturas (y lenguas, como consideramos más detenidamente en las páginas 12-13) se incluye nada menos que en las *competencias generales* del aprendizaje<sup>16</sup>, a saber el *conocimiento declarativo* (o *savoir*), las *destrezas y habilidades* (o *savoir-faire*), la *competencia “existencial”* (o *savoir-être*) y la *capacidad de aprender* (*savoir-apprendre*)<sup>17</sup>. No sobrará detallarlas:

- ❖ *Conocimiento declarativo*: incluye el *conocimiento del mundo*<sup>18</sup> materno y extranjero; el *conocimiento sociocultural* (por ejemplo, *la vida diaria*, las *condiciones de vida*, las *relaciones personales*, los *valores*, las *creencias* y las *actitudes*, el *lenguaje corporal*, las *convenciones sociales* y el *comportamiento ritual*)<sup>19</sup> y la *consciencia intercultural*<sup>20</sup>.
- ❖ *Destrezas y habilidades*: verbigracia, las *destrezas y habilidades prácticas*<sup>21</sup>; las *destrezas y habilidades interculturales*<sup>22</sup>.
- ❖ *Competencia “existencial”*: es decir, las *actitudes* del individuo, las *motivaciones*, los *valores*, las *creencias*, los *estilos cognitivos*, y los *factores de personalidad*<sup>23</sup>.

---

<sup>15</sup> Véase, por ejemplo, *Marco*, cap. 6.4.8, p. 148, apartado u) puntos primero y segundo.

Véase también Calvi, 1995: 93.

<sup>16</sup> *Marco*, cap. 5, pp. 96-102.

<sup>17</sup> Esta última se detallará más adelante, p. 9.

<sup>18</sup> *Marco*, cap. 5.1.1.1, p. 96.

<sup>19</sup> *Marco*, cap. 5.1.1.2, pp. 97-98.

<sup>20</sup> *Marco*, cap. 5.1.1.3, pp. 98-99.

<sup>21</sup> *Marco*, cap. 5.1.2.1, p. 99.

<sup>22</sup> *Marco*, cap. 5.1.2.2, p. 99.

<sup>23</sup> *Marco*, cap. 5.1.3, p. 100.

Estos elementos confluyen en la que M. Lustig y J. Koester denominan “*intercultural communication competence*”, y definen como “*a symbolic, interpretative, transactional, contextual process in which people from different cultures create shared meanings*” (Lustig y Koester 1993:15)<sup>24</sup>. Se trata de una competencia que enriquece notablemente la competencia comunicativa con un preciso *focus* en el desarrollo social y personal del aprendiz. El *Marco* explica así esta capacidad de comparar e integrar culturas con conciencia intercultural:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social de ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales. (*Marco*, cap. 5.1.1.3., p. 98).

Como mostraremos con una perspectiva didáctica en la parte final de esta comunicación, el *Marco* concretiza la *conciencia intercultural* en las *destrezas y habilidades interculturales*,<sup>25</sup> las cuales se manifiestan en una “personalidad intercultural” con *actitudes de apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés hacia ello; con voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales y con voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural* (*Marco*, cap. 5.1.3, pp. 99-101)<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Véase también Kaikkonen, 1997.

<sup>25</sup> Las *destrezas y habilidades interculturales* son la *capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con las personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y la capacidad de superar relaciones estereotipadas* (*Marco*, cap. 5.1.3, pp. 99-101)

<sup>26</sup> Véase también, *Marco*, cap. 6.1.3.3, p. 128; cap. 6.4.6.2, pp. 142-143 y cap. 6.4.6.3 p. 143.



Una glosa final antes de pasar a las herramientas didácticas que pueden acompañar este enfoque más amplio a la contrastividad. El estudiante, como protagonista de la reflexión comparativa, ya sea en el plan plurilingüístico, ya sea en el plan más extenso de las competencias comunicativas e interculturales, tiene necesariamente que ser muy autónomo y estar acostumbrado a la metarreflexión<sup>27</sup>. Aunque el *Marco* afirme que

la competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias metacognitivas que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas [...] (*Marco*, cap. 6.1.3.3, p. 128).

la formación del aprendiz *precede* a las competencias y es un reto importante para los profesores de lengua, los cuales deberán poner especial atención en desarrollar la *capacidad de aprender (savoir-apprendre)* y, con ella, la *reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación* además de unas destrezas fundamentales para un enfoque comparativo, como *las destrezas de estudios, como la capacidad de aprender con eficacia (tanto desde el punto de vista lingüístico como sociocultural) partiendo de la observación directa de los acontecimientos de comunicación y de la participación en ellos mediante el desarrollo de destrezas perceptivas, analíticas y heurísticas (de descubrimiento y análisis)* (*Marco*, cap. 5.1.4, pp. 101-102).

Resumiendo, un enfoque contrastivo puede adquirir nueva fuerza didáctica a la luz de los principios del *Marco*, que propone una interpretación pluralista de la comparación entre lenguas y culturas, y una integración funcional de ellas, que no olvide todos los componentes de la competencia comunicativa, así como las competencias generales, como la pluricultural y la plurilingüística. Hay que decir que las consecuencias concretas de este paradigma todavía tienen que ser exploradas en su profundidad y llevadas a la práctica. Uno de los instrumentos didácticos que el *Marco* aconseja, y que puede cumplir muy bien con estas propuestas, es el *Portfolio Europeo de las Lenguas (Portfolio)* (*Marco*, cap. 8.4.2, p. 169)<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Véase Landone, 2002.

<sup>28</sup> Véase la *Resolution on the European Language Portfolio* (adoptada en la *20th Session of the Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe*, Cracow, Poland, 15-17 october 2000). Disponible en [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-opera-](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-opera-)

El *Portfolio* es un documento personal del aprendiz (en su calidad de ciudadano europeo) que, como un currículum lingüístico, documenta sus competencias en las LE, según los parámetros de referencia del *Marco*. A lo largo de su vida, el propietario tiene que registrar con regularidad los certificados y los diplomas que consiga, los progresos de nivel (bien con evaluación externa, o bien con autoevaluación) que haga, y las experiencias lingüísticas y culturales (escolares y de otro tipo) que viva. Aparte este valor ‘documental’ internacional, el aspecto más importante del *Portfolio* es su función pedagógica, que comentaremos detenidamente más adelante. Existen diferentes formatos de *Portfolios*, que las agencias educativas y escolares europeas han elaborado según sus necesidades específicas, dentro de las indicaciones generales del Consejo de Europa.<sup>29</sup> Muchos de los *Portfolios* que se han redactado, después de algunos años de experimentación, han conseguido la validación del Consejo de Europa, es decir, el reconocimiento de la conformidad del *Portfolio* con los parámetros comunitarios. Unas cuantas instituciones pedagógicas europeas han adoptado los *Portfolios* publicados<sup>30</sup>,

---

tion/education/Languages/Language\_Policy/Key\_Recommendations/resolutionportfolio.asp#TopOfPage

<sup>29</sup> La página web del Consejo de Europa sobre el *Portfolio* es

<http://www.culture2.coe.int/portfolio>. En ella se encuentra una descripción detallada de todo lo que atañe al *Portfolio*, inclusive las *Guías* para crearlo y adoptarlo. Hay también algunos ejemplos de *Portfolios* validados por el Comité de Validación. Véase también Consejo de Europa, 2000; Christ et al., 1997 y Schneider y Lenz, 2001.

<sup>30</sup> Agradezco a Cecilia Rizzardi haberme señalado esta página web muy completa sobre las guías, los niveles, y las experiencias piloto de *Portfolio* en Europa:

<http://134.21.12.87/portfolio/background/documentation/>. Remitimos también a la página web de la experiencia suiza <http://www.sprachenportfolio.ch/> (con un modelo de *Portfolio* descargable), a la de la comunidad francesa de Bélgica en

<http://www.cfwb.be/ael2001/pg002.asp> y al *CercleS ELP Project* en

<http://www.cercles.org>. En cuanto al panorama hispánico, señalamos Conde Morencia, 2002 en el número monográfico de la revista *Mosaico* de la Consejería de Educación del MECD en Bruselas (que se encuentra en <http://www.sgci.mec.es/be/mosaico9.pdf>). En esta monografía hay también un artículo interesante de D. Cassany (2002) que anuncia la publicación inminente de cuatro *Portfolios* por parte del Ministerio (Cassany, D.; Esteve, O.; Martín Peris, E.; Pérez-Vidal, C. - en preparación). Véase también la página web del MECD <http://www.mecd.es/> (pinchar en Programas europeos). Para la situación italiana, véase la página web del “Progetto Lingue” [www.progettolingue.net/portflomb.htm](http://www.progettolingue.net/portflomb.htm) y la del Ministero della Pubblica Istruzione

mientras que otras han decidido crear un formato personalizado según su propio contexto educativo<sup>31</sup>. Este último es el camino que hemos emprendido en el *Dipartimento di Scienze del linguaggio e letterature straniere comparate* de la *Università degli Studi de Milán*, al presentar al Consejo de Europa un proyecto Minerva<sup>32</sup> para la creación de un *Portfolio* para estudiantes universitarios, en formato digital.

Se ha citado el valor pedagógico del *Portfolio* y a esto volvemos para profundizar en su relación con un enfoque intercultural e interlingüístico en la contrastividad en la didáctica de LE. Gracias a la transparencia de la adopción de un lenguaje común para los usuarios europeos, y a la coherencia de la definición de las competencias, el *Portfolio* apunta a las siguientes finalidades formativas generales (Conde Morencia, 2002: 9):

- reflexión en aprendizaje y enseñanza
- clarificación de los objetivos de aprendizaje
- identificación de competencias
- autoevaluación del alumno
- cambio hacia una mayor responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje

Aunque la estructura pueda variar bastante, un *Portfolio* conforme a las

---

<http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml> . Véase también Mariani (2000, 2001).

<sup>31</sup> Véase Argondizzo, Bilotto, Laugier, 2002.

<sup>32</sup> El proyecto recibe la financiación de la Unión Europea y ha sido seleccionado con el título : *Project of study of the electronic European Language Portfolio (ELP)* – Número de referencia: 110649-CP-1-2003-1-IT-MINERVA-MPP. La tipología es Sócrates - Minerva (<http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html>) y dura dos años (de noviembre de 2003 a noviembre de 2005). Los participantes y las instituciones de co-financiación son Ingrid Boettcher de Lange ([lange@euv-frankfurt.o.de](mailto:lange@euv-frankfurt.o.de)) de la Europa Universität Viadrina Frankfurt (Oder); Giampaolo Riccadonna y Andrea Riccadonna ([giampa@gap.it](mailto:giampa@gap.it)) de Gap multimedia S.r.l – Milán; Ingmar Söhrman ([ingmar.sohrman@rom.gu.se](mailto:ingmar.sohrman@rom.gu.se)) de la Göteborgs Universitet; David Mighetto ([david.mighetto@isp.his.se](mailto:david.mighetto@isp.his.se)) de la Högskolan i Skövde; Charalambos Vrasidas ([cvasidas@cait.org](mailto:cvasidas@cait.org)) del IMCS Intercollege; Javier de Santiago Guervós ([jguervos@usa.es](mailto:jguervos@usa.es)) de la Universidad de Salamanca; Cecilia Rizzardi ([mariacecilia.rizzardi@unimi.it](mailto:mariacecilia.rizzardi@unimi.it)) y Elena Landone (coord.) ([elena.landone@unimi.it](mailto:elena.landone@unimi.it)) de la Università degli studi di Milano. Para la descripción completa del proyecto, contáctese a Elena Landone.

indicaciones del Consejo de Europa siempre consta de tres partes:

- Un *pasaporte lingüístico*, que recoge las acreditaciones (formales y no) y la autoevaluación de las competencias comunicativas del propietario.
- Una *biografía lingüística y cultural*, en la que el estudiante describe sus conocimientos y sus experiencias con las LE. Puede adoptar parrillas o ser una descripción más ‘narrativa’ de las experiencias en el extranjero, de los contactos con la LE y sus hablantes, de los proyectos futuros, etc.
- Un *dossier*, donde el usuario recoge muestras de su aprendizaje según su desarrollo (composiciones, cartas, cintas, etc.).

Al crear (o al poner al día) su *Portfolio*, el estudiante completa estas tres partes para todas las lenguas que conozca (inclusive la lengua materna y las LE en las que tiene una competencia parcial<sup>33</sup>), así que su conocimiento queda representado desde una perspectiva intrínsecamente plurilingüística y pluricultural. Gracias a la descripción - en el *pasaporte* y en la *biografía* - de las competencias comunicativas, culturales y generales de forma clara y transparente, el *Portfolio* facilita que el estudiante documente el progreso de su competencia plurilingüe, dentro y fuera del aula (*Marco*, cap. 2.4, p. 32). Por eso, el *Portfolio* llega a ser un soporte eficaz y sistemático para la comparación interlingüística destinada a mejorar la competencia plurilingüística y pluricultural, según el enfoque integrado que se ha ilustrado en la primera parte de esta comunicación<sup>34</sup>, y que se resume con la siguiente cita del *Marco*:

[se] produce una mejor percepción de lo general y lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de consciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, “hiperlingüística”) (*Marco*, cap. 6.1.3.3, p. 128).

Si analizamos más de cerca las secciones del *pasaporte lingüístico* y de la *biografía lingüística y cultural*, vemos que este documento es muy detallado y también muy flexible. Estas dos cualidades pueden ayudar al estudiante a efectuar una reflexión - con enfoque contrastivo - sin perder de vista todos los aspectos de las competencias comunicativa y plurilingüe/pluricultural

---

<sup>33</sup> Véase la definición de *competencia parcial* en la p.2.

<sup>34</sup> Véase p. 5.

esbozados anteriormente<sup>35</sup>.

El *pasaporte lingüístico*, generalmente, recoge las acreditaciones oficiales (como diplomas, cursos, atestados, etc.) y las integra con una autoevaluación pormenorizada del aprendiz de sus *competencias comunicativas*, es decir *competencias lingüísticas*, *competencia sociolingüística* y *competencias pragmáticas*<sup>36</sup>. Normalmente, se utilizan parrillas con los descriptores de los niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2 del *Marco*, donde el propietario del *Portfolio* tiene que indicar lo que ‘sabe hacer’. Siendo los descriptores tan explícitos, el estudiante tiene la oportunidad de ‘manejar’ también elementos sociolingüísticos y pragmáticos, que no siempre tienen cabida en el aula de E/LE. De esta manera, el aprendiz dispone de herramientas para desarrollar una conciencia de la comparación interlingüística más extensa y completa, la cual va a mejorar sus mecanismos espontáneos de confrontación entre L1 y LE<sup>37</sup>, permitiendo un contraste más allá de lo exclusivamente ‘gramatical’ o léxico. Como ejemplo de ello, considérese que todos los descriptores del *Marco* del párrafo 4.4 (*Actividades comunicativas de la lengua y estrategias*), del capítulo 5 (*Las competencias del usuario o alumno*) y del Anejo C (*Las escalas DIALANG*) se pueden incluir en las parrillas de autoevaluación donde el estudiante los analiza para ‘medir’ su competencia y - en el caso de que se encuentre débil en algunos de ellos - para adoptarlos como objetivos específicos de su proyecto de aprendizaje de la LE. (*Marco*, cap. 6.1.4.1 punto a) p. 130).

En cuanto al desarrollo de la *competencia intercultural*<sup>38</sup>, puede ser muy útil la sección del *Portfolio* denominada *biografía lingüística y cultural*, en la cual el estudiante anota sus experiencias en LE, incluyendo, por ejemplo, todo lo que atañe a sus *destrezas y habilidades interculturales*. Por lo general, esta competencia, en el *Portfolio*, se evalúa por medio de una descripción guiada, pero hay propuestas interesantes también de parrillas analíticas (como la que mencionamos en el “Apéndice”<sup>39</sup>), que se pueden utilizar para desglosar los objetivos relacionados con las *competencias generales*. Como puede verse en el “Apéndice”, estos descriptores ponen el acento en la negociación y en la

---

<sup>35</sup> Véase p. 6 y p. 7.

<sup>36</sup> Véase pp. 5-6.

<sup>37</sup> Véase Calvi, 2000: 62.

<sup>38</sup> Véase pp. 8-9 y *Marco*, cap. 5.1.2.2, p. 99 y cap. 6.1.4.1, pp. 129-130.

<sup>39</sup> Montoussé y Rodrigo, 2003: 18-19.

tolerancia de la ambigüedad, para permitir que el estudiante forme su conciencia de la contrastividad cultural conforme al respecto del otro, a la positividad, a la empatía, a la capacidad de entender, a la voluntad de conocer, y a la actitud a mediar (Kohonen, 1999).

Concluimos con algunas consideraciones sobre la eficacia del *Portfolio* como medio estimulante para el enfoque contrastivo en el aula. Desde luego, el portfolio es un instrumento de autoevaluación que pertenece a la familia de la 'evaluación auténtica' (*authentic assessment*), como los diarios de aprendizaje, la pedagogía del contrato, la formación del aprendiz o el desarrollo de la autonomía (Cassany, 2002)<sup>40</sup>. Como tal, requiere mucho esfuerzo por parte de profesores y estudiantes<sup>41</sup>.

De momento, los primeros experimentos piloto de diferentes universidades parecen apoyar la validez pedagógica del *Portfolio*<sup>42</sup>. No obstante, todos los investigadores concuerdan con el hecho de que la función didáctica de dicho documento queda anulada si, para la formación autónoma del aprendiz, no existe la tutoría del profesor. Esto se manifiesta, especialmente, en la universidades italianas, donde llegan cada vez más estudiantes con escasas estrategias de autonomía<sup>43</sup>. El *Portfolio* nos ofrece una recolección sistemática y analítica de datos pero, para que el usuario los elabore con competencia, utilizando estrategias de autoanálisis, el camino es largo<sup>44</sup>. El uso de un portfolio, requiere que el estudiante recoja sistemáticamente datos y muestras sobre su aprendizaje lingüístico, y que reflexione autónomamente sobre ellos<sup>45</sup>: la función del *Portfolio*, más que la de referir al profesor los *resultados* conseguidos, es la de explicitar al aprendiz sus *procesos* de aprendizaje, inclusive los que no son 'visibles' por ser difíciles de medir cuantitativamente

---

<sup>40</sup> Véase también Cassany, Luna y Sanz, 1994; Cassany, 1999; Glottlieb, 1995; Moyer, 2002; Clark, 2002.

<sup>41</sup> Véase Little, 1999; Laugier, 2002.

<sup>42</sup> Véase Bilotto, 2000; Clark, 2002.

<sup>43</sup> Véase Kohonen, 2000b; Laugier, 2002: 216-217.

<sup>44</sup> El profesor en la formación al uso del *Portfolio* debería aportar tutoría en la comprensión y en la compilación de las varias parte del documento, así como ayuda en la autoevaluación final del proceso de aprendizaje, y formación a la metodología de los portfolios. En la página web del *Portfolio* se puede encontrar *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers* de D. Little y R. Perclová (2001, Estrasburgo, Consejo de Europa). Véase Argondizzo, Bilotto, Laugier, 2002; Bilotto, 2000; Clark, 2002; Laugier, 2002.

<sup>45</sup> Véase Bilotto, 2000; Laugier, 2002.

con test o pruebas. Por ejemplo, ¿qué conciencia tienen nuestros estudiantes de sus *competencias generales*? ¿Saben qué destrezas desarrollar para tener una *competencia intercultural*? ¿Qué imagen albergan de sí mismos como estudiantes o como hablantes de una LE<sup>46</sup>?

Si el *Portfolio* resulta bien contextualizado en un diseño curricular centrado en el alumno, puede proporcionar buena información para promover la reflexión crítica del usuario sobre las LE y para formar y refinar sus estrategias metacognitivas, entre las cuales la contrastividad tiene un papel importante<sup>47</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

- Argondizzo, C. ; Bilotto, A. F. ; Laugier, R. (2002): “Lo European Language Portfolio in contesto universitario: riflessioni su un esperimento pilota”, en C. Taylor Torsello, M. Catricalà, J. Morley (eds.), *2001-Anno europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana. Atti del II Convegno Nazionale AICLU*, Siena, Terre di Sienna Editrice, pp. 169-181.
- Arribas, G., Landone, E. (2003): *Dificultades del español para hablantes italianos*, Madrid, SM<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Véase Landone, 2002.

<sup>47</sup> Véase Kohonen, 2000a y 2000b.

<sup>48</sup> Por restricciones de la línea editorial, en este trabajo no fue posible citar oportunamente la bibliografía consultada por las autoras. Invadimos este espacio para remitir nuestra deuda y, al mismo tiempo, para aportar, desdichadamente de manera incompleta, algunos interesantes trabajos de lingüística contrastiva español/italiano. Arce J. *et al.*, *Italiano y español: Estudios lingüísticos*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1984; Bermejo F., “Contribución al estudio de la oposición española *haber/estar* en contraste con la correspondiente oposición *esservi/essere(ij)*”, en Cancellier A. y Londero R. (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto*, Padova, Unipress, 2001, pp. 41-54; Carrera Díaz M., *Grammatica spagnola*, Roma-Bari, Laterza, 1997; Carrera Díaz M., “Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español”, en Cancellier A. y Londero R. (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto*, Padova, Unipress, 2001, pp. 5-23; García Dini E., “Para una didáctica del español en Italia: observaciones acerca del verbo *andar* y su entorno”, en AA.VV., *Lo spagnolo d’oggi: forme della comunicazione*, Roma, Bulzoni Editore, 1999, pp. 195-213; Lenarduzzi R., “Enseñanza del italiano a hispanohablantes: estudio contrastivo sobre el uso de las preposiciones en la determinación español” en AA.VV., *Actas del VIII Congreso de la Lengua y Literatura Italiana*, Santa Fe, A.D.I.L.L.I., 1992, pp. 309-316; Lenarduzzi R., “El operador *anche* en italiano y sus formas equivalentes del

- Arribas, N. (2001): "Límites y carencias de algunos diccionarios españoles para uso didáctico" en A. Cancellier y R. Londero (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto*, Padova, Unipress, pp. 25 – 39.
- Bilotto, A. F. (2000): "Pilot experimentation of the European Language Portfolio at the University of Calabria", en A. Csillaghy; M. Gotti, (eds.), *Le lingue nell'università del duemila*, Udine, Forum, pp. 321-331.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press-Madrid, (ed. or. 1997).
- Byram, M.; Zárate, G.; Neuner, G. (1997): *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- Calvi, M. V. (1995): *Didattica delle lingue affini: spagnolo e italiano*, Milano, Guerini Scientifica.
- Calvi, M. V. (2000): "Tradición e innovación en un manual de español para italianos:

---

español", en *Annali di Ca' Foscari*, Venecia, Programma, 34, 1-2, 1995, pp. 197-216; Lenarduzzi R., "El operador italiano *infatti* y sus formas equivalentes en español. Análisis, reflexiones y propuestas en el ámbito de la enseñanza de lenguas afines", en Scaramuzza Vidoni M. (ed.), *Spagnolo/Italiano: riflessioni interlinguistiche*, Milano, Cuem, 1997, pp. 39-52; Lenarduzzi R., "Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos itálofonos: el lexema verbal" en AA.VV., *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, Roma, Bulzoni Editore, 1999, pp. 243-256; Lenarduzzi R., "Cómo elaborar materiales complementarios de base contrastiva: El caso de "pedir" y "preguntar", en Equipo Aula Cervantes, *Creación de materiales y nuevas tecnologías*, Viareggio-Lucca, Mauro Baroni Editore, 2000, pp. 51- 60; Lenarduzzi R., "El adjetivo calificativo: un estudio contrastivo español-italiano", en Cancellier A. y Londero R. (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto*, Padova, Unipress, 2001, pp. 151-161; Matte Bon F., "Italiano e spagnolo a confronto. Quale italiano per la didáctica agli stranieri?", intervención en el *XV Congreso Internacional Expolingua*, Madrid, 2002; Mendo S., "Elementos conversacionales en italiano y en español: una propuesta didáctica a través del teatro" en Cancellier A. y Londero R. (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto*, Padova, Unipress, 2001, pp. 187-196; Mazzocchi G., "A proposito della nuova Grammatica spagnola di Manuel Carrera Díaz" en AA.VV., *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, Roma, Bulzoni Editore, 1999, pp. 113-132; Montesi M., "El punto de vista de un hablante italiano", *Cuadernos Cervantes*, 29, VI, 2000, pp. 34-40; Sánchez Montero M. C., *Perífrasis verbales en español e italiano. Estudio contrastivo*, Trieste, Lint, 1993; Sánchez Montero M. C., *Grammatica dell'indicativo e del congiuntivo nella subordinazione. (Studio contrastivo spagnolo-italiano: lingua e traduzione)*, Padova, CLUEP, 1996; Saussol J. M., *Glottodidáctica del español con especial referencia para itálofonos*, Padova, Liviana, 1978; Uribe Mallarino M. del R., "Errores: ¿Horrores? Hacia una nueva visión del error en el aprendizaje del español como lengua extranjera", en Scaramuzza Vidoni M. (ed.), *Spagnolo/Italiano: riflessioni interlinguistiche*, Milano, Cuem, 1997, pp. 53-73.



- Amigo sincero*”, en Equipo Aula Cervantes, *Creación de materiales y nuevas tecnologías*, Viareggio-Lucca, Mauro Baroni Editore, pp. 61-69.
- Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (2002): “Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula” *Mosaico* (número monográfico sobre *Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas*), 9, diciembre, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp. 18-24. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/be/mosaico9.pdf>
- Cassany, D.; Esteve, O.; Martín Peris, E.; Pérez-Vidal, C. (en preparación): *Portfolio de las lenguas para secundaria y Guía-portfolio para docentes*, MECED.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Editorial Graó.
- Christ, I. F.; Debyser, A.; Dobson, R.; Shärer, G.; Schneider, B.; North *et al.*, y Trim, J. (1997): *European Language Portfolio – Proposals for Development*, Strasbourg, Council of Europe.
- Clark, C. (2002): “Portfolio assessment as part of the teaching/learning process”, en C. Taylor Torsello, M. Catricalà, J. Morley (eds.), *2001-Anno europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana. Atti del II Convegno Nazionale AICLU*, Siena, Terre di Sienna Editrice, pp. 191-197.
- Conde Morencia, G. (2002): “Desarrollo del Portfolio europeo en España”, *Mosaico* (número monográfico sobre *Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas*), 9, diciembre, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp. 8-13. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/be/mosaico9.pdf>
- Consejo de Europa (2000): *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*, Strasbourg, Council of Europe.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>. (Edición original: Consejo de Europa, (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press. Disponible en [http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/education/Languages/Language\\_Policy/default.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/education/Languages/Language_Policy/default.asp#TopOfPage)).
- Desideri, P. (ed.) (2002): *Lingue straniere e interculturalità: proposte e orientamenti glottodidattici*, Firenze, La nuova Italia.
- García Santa-Cecilia, A. (2002): “Bases comunes para una Europa plurilingüe: *Marco común europeo de referencia para las lenguas*” en *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*, Barcelona, Plaza & Janés y Círculo de Lectores, pp. 13-34.
- Glottlieb, M. (1995): “Nurturing student learning through portfolios”, *TESOL Journal*, vol. 5 (1), pp. 12-14.
- Haverkate, H. (1998): “Estrategias de cortesía. Análisis intercultural”, en Á. Celis, J. y

- R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 45-57.
- Kaikkonen, P. (1997): "Learning culture and foreign language at school – aspects of intercultural learning", *Language Learning Journal*, 15, pp. 47-51.
- Kohonen, V. (1999): "Facilitating language learners to take charge of their learning processes". Disponible en <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/babylonia199.pdf>
- Kohonen, V. (2000a): "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press-Madrid, (ed. or. 1999), pp. 295-309.
- Kohonen, V. (2000b): "Student reflection in portfolio assessment: making language learning visible". Disponible en <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/babylonia100.pdf>
- Kohonen, V. (s.f.): "Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and teacher's professional growth". Disponible en <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/assess.pdf>
- Landone, E. (2002): "El aprendizaje autónomo: un reto del Marco Europeo para estudiantes y profesores de español", *Mots Palabras Words*, 2, pp. 67-79. Disponible en <http://www.ledonline.it/mpw/index.html>
- Larsen-Freeman, D.; Long, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, (ed. or. 1991).
- Laugier, R. (2002): "Portfolio Linguistico e processo di autonomizzazione in contesto universitario", en P. Evangelisti y C. Argondizzo (eds.): *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere*, Catanzaro, Rubettino, pp. 215-227.
- Lenarduzzi, R. (1994): "Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano: congratulaciones y condolencias", *Rassegna iberistica*, 51, pp. 19-33.
- Lencioni, A. (2003): "Il Portfolio? Un vero e proprio diario di bordo dello studente", *RES*, 25 maggio 2003. Disponible en [http://www.pianetascuola.it/resonline/RES\\_25/09\\_lencioni\\_a.html](http://www.pianetascuola.it/resonline/RES_25/09_lencioni_a.html)
- Little, D. (1999): *The European language portfolio and self-assessment*, Strasbourg, Council of Europe.
- Little, D. y Perclová, R. (2001): *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Strasbourg, Council of Europe.
- Lusting, M. y Koester, J. (1993): *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*, New York, Harper Collins College Publishers.
- Mariani, L. (2000): *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Bologna, Zanichelli.
- Mariani, L. (2001): "Documentare e personalizzare il curricolo: verso un portfolio di processi e di competenze", Relazione tenuta al Convegno LEND "Crescere nell'Europa delle lingue", Roma, Università La Sapienza, 15-17 febbraio 2001, disponible en <http://www.learningpaths.org/papers/paperportfolio.htm>
- Matte Bon, F. (1995): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa.

- Matte Bon, F. (1998): Seminario *Enseñar y aprender gramática*, 22 de mayo de 1998, Instituto Cervantes de Milán.
- Mazzotti, G.(ed.) (1984): *Verso una educazione interlinguistica e transculturale*, Milano, Marzorati Editore Milano.
- Montoussé, J. L. y Rodrigo, C. (2003): Seminario *Aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas en Europa: El Marco de referencia y el Portfolio*, 15 de marzo de 2003, Instituto Cervantes de Milán.
- Moyer, K. (2002): “Introducing self-assessment at the post-secondary level”, en C. Taylor Torsello; M. Catricalà; J. Morley (eds.): *2001-Anno europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana. Atti del II Convegno Nazionale AICLU*, Siena, Terre di Sienne Editrice, pp. 183-189.
- Rigamonti, D. (1998): “Repaso de los últimos estudios de AE e IL en la enseñanza del E/LE”, en M. Scaramuzza Vidoni (ed.), *Talleres didácticos*, Milano, Cuem, pp. 111-167.
- San Vicente, F. (ed) (2002): *L'inglese e le altre lingue europee. Studi sull'interferenza linguistica*, Bologna, CLUEB.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Saussol, J. M. (1978): *Glottodidáctica del español con especial referencia a italófonos*, Padova Liviana.
- Scaramuzza Vidoni, M. (ed.) (1997a): *Spagnolo/Italiano: riflessioni interlinguistiche*, Milano, Cuem.
- Scaramuzza Vidoni, M. (1978): *Didattica della lingua straniera*, Treviso, Canosa.
- Scaramuzza Vidoni, M. (1997b): “Nota sobre la enseñanza del español en la ‘Università degli Studi di Milano’”, en M. V. Calvi (ed.): *La lingua spagnola dalla Transizione a oggi (1975 – 1995)*, Viareggio, Baroni Editore, pp. 205-207.
- Scaramuzza Vidoni, M. (1998a): “Notas en torno al aprendizaje del léxico en el aula” en M. V. Calvi y F. San Vicente (eds.): *Identidad del español y su didáctica*, pp. 107-112.
- Scaramuzza Vidoni, M. (2003): “Mappe della cultura spagnola e multimedialità”, en P. Desideri (ed.): *Glottodidattica interculturale: ambiti linguistici e comunicativi. Francese Inglese Italiano L2 Spagnolo Tedesco*, Urbino, Edizioni Quattro-Venti, pp. 357-373.
- Scaramuzza Vidoni, M. (ed.) (1998b): *Talleres didácticos*, Milano, CUEM.
- Schneider, G. y Lenz, P. (2001): *European Language Portfolio: Guide for Developers*, Strasbourg, Council of Europe.
- Slagter, P. J. (1994): “Métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Errores de interlengua en enseñanza y adquisición” en F. Sierra Martínez; M. Pujol Berché; H. Den Boer (eds.): *Las lenguas en la Europa Comunitaria. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras*, Amsterdam, Rodopi, pp. 37-61.
- Slagter, P. J. (2000): *Learning by instructing. Studies in instructed foreign language teaching*, University of Utrecht, Tesis doctoral.
- Trujillo Sáez, F. (2001a): “Escritura y cultura: la retórica contrastiva”, *Pragmalingüística*,

- 8-9, pp. 313-330.
- Trujillo Sáez, F. (2001b): “Implicaciones Didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua”, *Lenguaje y Textos*, 17, pp. 79-90.
- Trujillo Sáez, F. (2002): *Retórica Contrastiva y Expresión Escrita: Evaluación y Estudio de Textos en Inglés y en Español*, Granada, Editorial de la Universidad de Granada.
- Uribe Mallarino, M. del R. (2001): “El nuevo *Cuadro europeo común de referencia*: las lenguas vivas: aprender, enseñar, evaluar” en A. Cancellier y R. Londero (eds.): *Italiano e spagnolo a contatto*, Padova, Unipress, pp. 243-252.
- Uribe Mallarino, M. del R. (2002): *El camino de la lectura entre ‘topics’ y marcas de cohesión. La comprensión lectora en lengua extranjera con atención al contraste español-italiano*, LED. Disponible en <http://www.ledonline.it/mpw/saggi.html>
- Verdía, E. (2002): “Comentarios al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*”, *Mosaico* (número monográfico sobre *Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas*), 9, diciembre, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp. 4-7. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/be/mosaico9.pdf>
- Verdía, E. y García Santa-Cecilia, A. (2002): “El *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*”, comunicación en el *XV Congreso Internacional Expolingua*, Madrid.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press-Madrid, (ed. or. 1997).
- Zarate, G. (1986): *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.
- Zarate, G. (1993): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Hachette.

**Apéndice:** *Propuesta de parrillas analíticas para autoevaluar en el Portfolio las competencias generales y, en particular, la competencia intercultural*<sup>49</sup>.

<b>Desarrollar comportamientos y actitudes que ayuden a la comunicación intercultural, una capacidad afectiva para alejarse de actitudes etnocéntricas, habilidad para establecer relaciones entre las dos culturas y mantener relaciones con personas de otras culturas.</b>
➤ Reconocer los efectos etnocéntricos en un documento de la propia cultura y algunos mecanismos de influencia extranjera en el país de origen
➤ Identificar y utilizar varias estrategias de contacto con un extranjero; conocer las diferentes etapas de la adaptación en una estancia de larga duración en el extranjero
➤ Dominar categorías para la puesta en relación de culturas diferentes como la analogía, la generalización o la comparación, la norma social, situaciones de exclusión social y la oposición espacio público y espacio privado
➤ Identificar los tabúes culturales sobre alimentos, vestimenta, comportamientos amorosos, etc.
➤ Identificar las situaciones y los temas conflictivos; ser capaz de mediar en situaciones en que se dan comportamientos y creencias que se contradicen, resolver conflictos o aceptar la negociación de conflictos que no se pueden resolver
➤ Saber dar una explicación a un conflicto en función de un interlocutor culturalmente situado
[...]
<b>Desarrollar un conocimiento y uso de estrategias para localizar, analizar e interpretar contenidos socioculturales transmitidos a través de la lengua objeto. Una aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema para interpretar conceptos, significados, creencias y prácticas culturales desconocidas.</b>
➤ Utilizar métodos etnográficos de entrevistas y de interpretación lingüística y cultural e interpretación para tener una mejor comprensión de las situaciones
➤ Identificar situaciones de iniciación (llegada de alguien, ascensión a un nuevo rango), ritos de paso (religiosos, corporativos, escolares) y su puesta en marcha
➤ Interpretar informaciones representadas bajo forma gráfica (planos, gráficos, mapas, diagramas) visual y audiovisual (primer plano, relación sonido, imagen,

---

<sup>49</sup> Esta propuesta procede de J. L. Montoussé y C. Rodrigo (2003:18-19), que a su vez la adaptan de Byram, Zárate, y Neuner, (1997).

---

relación entre lo que se muestra o dice y lo que queda oculto o no se dice, etc.)
➤ Interpretar los elementos de la comunicación no verbal (gestos, próxemica, etc.)
➤ Utilizar procedimientos de comprensión global de textos escritos y orales; analizar el funcionamiento de una mirada exótica, estereotipada, y reconocer la proximidad y la distancia cultural utilizando diferentes criterios
➤ Identificar las referencias compartidas por las dos culturas. Identificar marcas de pertenencias a un medio socioprofesional; referencias históricas, religiosas, socioeconómicas comunes
➤ Identificar alusiones y sus connotaciones. Identificar las referencias transculturales compartidas en el plano internacional (guerras mundiales, estrellas internacionales, etc.) e identificar las diferentes connotaciones que se asocian a esas referencias en su propia cultura y en la cultura extranjera
[...]
<b>Desarrollar un conocimiento declarativo y procedimental, un sistema y referencias culturales que estructura el conocimiento según las necesidades específicas del aprendiente en su interacción con los hablantes de la lengua extranjera.</b>
➤ Adquirir conocimientos sobre la memoria histórica nacional, regional de la comunidad estudiada (lugares históricos, acontecimientos importantes, autoestereotipos y heteroestereotipos nacionales, etc.). Conocer la evolución de los lugares de socialización, los valores familiares, papeles sexuales, tabúes, prácticas concernientes a la alimentación, la higiene y la relación con el cuerpo)
➤ Adquirir conocimientos sobre el espacio nacional de la cultura estudiada y las categorías descriptivas que se usan (regiones, comunidades autónomas, etc.)
➤ Conocer las variaciones sociolingüísticas regionales
➤ Conocer cómo funciona la oposición espacio privado y espacio público
➤ Conocer las señales que regulan la relación cuerpo/espacio, los gestos y la próxemica características de la comunidad
➤ Conocer el peso y las tradiciones de las minorías en la comunidad nacional. Conocer los factores nacionales de transformación social y contar con criterios para identificar clases sociales
➤ Conocer la influencia de la emigración en el país extranjero y las relaciones políticas, económicas y afectivas entre los países de los emigrantes y el país receptor
➤ Conocer la posición geopolítica en el espacio internacional, y en qué dominios y épocas se han intensificado o no los contactos entre el país de los aprendientes y los países de la lengua estudiada
➤ Conocer el funcionamiento de las instituciones para las cuestiones cotidianas

---

➤ Conocer los medios de comunicación y adquirir conocimientos del campo de la creación y de la producción literaria, artística y cultural
[...]
<b>Desarrollar una capacidad para integrar actitudes, destrezas y conocimientos en las situaciones concretas de intercambio comunicativos interculturales.</b>
➤ Saber mantener y cuidar los contactos personales con uno o varios miembros de la comunidad extranjera y hacerlos duraderos.
➤ Identificar situaciones en las que entran en juego representaciones conflictivas y conocer los temas que pueden producir conflictos entre las dos comunidades culturales
➤ Contextualizar una referencia (por ejemplo, poner en relación una opinión con el medio de comunicación que la manifestó o con la posición de dominante o dominado del que la expone, con la época histórica a la que se refiere)
➤ Asociar referencias históricas a una generación. Fechar un documento, identificar un elemento caducado y anacronismos
➤ Identificar diferencias gestuales y proxémicas entre las dos comunidades
➤ Dominar diferencias interpretativas entre los dos sistemas culturales, poder interpretar lo estereotipado, la oficialidad, los efectos de burla, de humor.
➤ Manejar criterios para evaluar la distancia o la proximidad social en la comunidad extranjera
➤ Dar una explicación de un hecho de la propia cultura adaptada a un interlocutor extranjero y explicar un hecho de la cultura extranjera adaptado a los conocimientos del nativo de su propio país
➤ Identificar los autoestereotipos de la comunidad extranjera y las representaciones estereotipadas presentes en el país de los aprendientes sobre el país extranjero
➤ Describir la relación histórica de las relaciones políticas y económicas y los tipos de contactos culturales entre las dos comunidades
➤ Dominar el uso de las referencias geográficas, históricas, económicas y políticas propias de la cultura extranjera más frecuentes en la relación entre las dos comunidades
[...]