



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Guías de uso sobre la aplicación del aprendizaje del lenguaje profesional y el fomento de la inclusión de los alumnos migrantes en la FP

FOCAL

Fostering Occupational
Language Acquisition

Los socios del Proyecto FOCAL



VOLKSHOCHSCHULE IM LANDKREIS CHAM E.V.,
Alemania



IDEC, Grecia



UNIVERSIDAD DE LODZ, Polonia



EOI DO MUNDO LUME, España



GIP FIPAG, Francia



Esta obra está licenciada bajo el [Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC BY-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Introducción

Fomentando la Adquisición del Lenguaje Profesional (FOCAL) es un recurso de aprendizaje de idiomas específico para migrantes que trabajan o desean trabajar en los campos de la industria, el comercio minorista y la agricultura. Una de las prioridades durante el desarrollo de los recursos lingüísticos fue la inclusión de los nuevos cambios en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la adopción del aprendizaje basado en el trabajo, así como de un enfoque dirigido al desarrollo de la lectura y el habla, la escritura, la mediación y las habilidades de interacción en el nivel B1.

Los recursos de FOCAL se desarrollaron como resultado de la colaboración entre cinco organizaciones europeas, activas en el campo de la enseñanza a estudiantes migrantes o a la resolución de problemas lingüísticos. Dos son instituciones de FP: VHS im Lkrs. Cham, Alemania, y GIP FIPAG, Francia; además de la Universidad de Lodz, Polonia - una universidad con una escuela de polaco como lengua extranjera; una Escuela Oficial de idiomas española, la EOI do Mundo Lume de Ayamonte; e IDEC, una empresa de alta tecnología y formación. Las organizaciones utilizaron experiencias previas en países socios y una investigación preparatoria sobre las tendencias de empleo entre la población migrante, mientras elaboraban los recursos didácticos que tienen en cuenta las necesidades y dificultades reales del colectivo.

Este recurso debe servir de guía para los proveedores de cursos de formación sobre la organización del aprendizaje de idiomas con ocupacionales específicos y sobre el fomento de la inclusión de los estudiantes migrantes en la formación profesional (FP) y en el mercado laboral, al tiempo que contribuye a mejorar los planes de estudio personalizados para dichos alumnos. Esta Guía de Uso y los recursos de aprendizaje de FOCAL son especialmente interesantes para los siguientes grupos objetivo:

- Profesores de idiomas en FP, profesores de FP que trabajan con migrantes en entornos educativos y laborales.
- Proveedores de FP, gerentes, diseñadores de currículos y centros de educación que imparten enseñanza de idiomas con fines profesionales para migrantes.
- Representantes/empleadores de la industria, el comercio minorista y la agricultura.

Los migrantes que asisten a cursos de idiomas ocupacionales y que comienzan o planean una carrera profesional en los sectores seleccionados se beneficiarán de estos cursos de idiomas, que se pueden utilizar no solo en el aula, sino también para el aprendizaje autónomo.

Las siguientes páginas proporcionarán información sobre cómo comenzar. La Guía contiene una introducción sobre FOCAL y la investigación preliminar, que destaca los sectores laborales en cada país que requieren la mayor intervención: industria – Polonia, Francia y Alemania; comercio minorista y comercio – Polonia, Francia y Alemania, España y Grecia; agricultura – España y Grecia (ver el Capítulo I).

El Capítulo II es un estudio en profundidad de la evolución del MCER, con una presentación de su versión actualizada sobre mediación y contenidos pluriculturales. Los Capítulos iniciales apoyarán las decisiones tomadas en el desarrollo de los recursos, detalladas más adelante en los Capítulos III y IV.

El Capítulo III cubrirá un módulo de aula y ejemplos de buenas prácticas utilizando aplicaciones externas, por ejemplo, Kahoot o Padlet. Un módulo para el aula se apoya en ejemplos seleccionados de lecciones de los recursos FOCAL, principalmente en el ámbito de la venta al por menor y del

comercio de la versión española. Dado que las actividades de aula y los ejemplos presentados en las directrices están relacionados con los idiomas francés, alemán, griego, polaco y español, sólo sirven de inspiración para saber cómo se podría diseñar una lección de lenguaje ocupacional en otros idiomas.

Los recursos de aprendizaje en línea de FOCAL (<https://focal.uni.lodz.pl/>) para los sectores de la industria, la venta al por menor y el comercio, y la agricultura se presentan en el Capítulo IV, que proporciona información sobre cómo utilizar la plataforma en el contexto de la enseñanza.

El Capítulo V plantea cómo organizar un curso de un día para profesorado de idiomas y FP que trabaja con migrantes, aunando herramientas de aprendizaje y evaluación de idiomas con fines profesionales.

Estas guías de uso deberían aportar nuevos conocimientos sobre la práctica del aprendizaje de idiomas y su evaluación. En el sitio web de FOCAL (www.focalpro.eu) se puede encontrar información adicional sobre los recursos de FOCAL, especialmente la investigación preliminar realizada para fundamentar su desarrollo.

El equipo FOCAL, 2022

Contenido

Introducción.....	2
I. Presentación del proyecto FOCAL.....	5
a. La idea detrás de FOCAL	5
Resultados de la investigación previa	6
Encuestas y resultados.....	10
b. Enseñanza vocacional de idiomas.....	13
Orientación al participante y a sus necesidades.....	15
Orientación a la acción y pertinencia práctica.....	16
Estrategias de aprendizaje de enseñanza y formación.....	16
c. Referencias.....	17
d. Lecturas adicionales.....	17
II. Evolución del MCER.....	19
a. Introducción.....	19
b. Evolución del MCER	19
c. Resumen de los nuevos descriptores contenidos en el MCER/CV	21
d. Implicaciones para la formación y evaluación de idiomas	24
e. Nuevos descriptores	26
f. Referencias.....	31
III. Cómo implementar los recursos FOCAL.....	32
a. Presentación general – actividades de aula	32
b. Fomentando la Adquisición del Lenguaje Profesional - Buenas prácticas	40
IV. Instrucciones para docentes y formadores sobre cómo utilizar la plataforma Moodle del proyecto FOCAL	47
V. Propuestas de formación de un día	53
VI. Observaciones finales	56

I. Presentación del proyecto FOCAL

a. La idea detrás de FOCAL

El proyecto "FOCAL - Fostering Occupational Language Acquisition" responde a la situación demográfica en constante cambio en Europa, que ha aumentado en las últimas tres décadas debido a una variedad de factores.

Después de la caída del Telón de Acero y la democratización gradual de los antiguos países del Bloque del Este, se abrieron las puertas del antiguo Oeste: Alemania, Francia, España, Grecia y otros países experimentaron una fuerte afluencia de migrantes de los países del antiguo Bloque del Este.

La ampliación de la UE y la Ley de Libertad de Circulación, que entró en vigor el 1 de enero de 2005, permitieron a todos los ciudadanos de la UE y a los miembros de sus familias entrar y residir en cualquier país de la UE con derecho a "[...] ejercer una actividad económica en cualquier Estado miembro, es decir, trabajar por cuenta ajena o por cuenta propia, de forma permanente o temporal" (www.gesetze-im-internet.de, s.f.). Por lo tanto, la Ley de libre circulación de personas ha tenido un enorme impacto en el mercado laboral dentro de la UE y ha podido compensar, o al menos reducir, la escasez de mano de obra en algunos países.

Además de los ciudadanos de la UE, los nacionales de terceros países están llegando a Europa, y sus motivaciones para abandonar sus países de origen son diversas: algunos vienen a encontrar un trabajo mejor remunerado, otros a estudiar y otros por razones familiares.

Un grupo especial entre los nacionales de terceros países, que ha venido aumentando desde la ola de inmigración de 2015, son las personas que tuvieron que huir de lugares en los que existen conflictos armados y / o que están sometidos a la angustiada situación económica de una posguerra, y para quienes "Europa" representa el último salvavidas. A diferencia de los grupos de migrantes antes mencionados, este último grupo a menudo no tenía otra opción ni la oportunidad de prepararse para una vida en una cultura extranjera con diferentes leyes, reglas y tradiciones.

Después de llegar a Europa, comienza un proceso común en muchos países de la UE para los refugiados o nacionales de terceros países. Primero, se completan los procedimientos administrativos necesarios, y luego se organiza la búsqueda de vivienda y la asistencia a cursos generales de idiomas para aprender el idioma del país respectivo e integrarse rápidamente en la sociedad de acogida. Una vez finalizados con éxito los primeros cursos de idiomas (normalmente centrados en los niveles A2 - B1 del MCER), comienza la siguiente fase, que puede ser difícil: encontrar un trabajo. Esto puede ser un desafío si los migrantes carecen de la formación y habilidades lingüísticas relacionadas con el sector laboral necesarias para un trabajo en particular.

Aquí es donde entra en juego el proyecto FOCAL, apoyando a las personas migrantes en la adquisición de los conocimientos profesionales y lingüísticos para facilitar su primer paso en el mercado laboral. A diferencia de los cursos de idiomas profesionales ofrecidos oficialmente y ampliamente utilizados, que son en su mayor parte interprofesionales y ofrecen a lo sumo una breve visión de la profesión respectiva, el proyecto FOCAL se centra en los siguientes sectores en mayor profundidad: comercio minorista, industria y agricultura. Estos sectores se seleccionaron en función de las tendencias del sistema productivo y de la escasez de mano de obra en Alemania, Francia, Grecia, Polonia y España. Dentro de estos sectores, se identificaron ocupaciones específicas para las que existe una demanda particularmente fuerte en el mercado laboral de cada país. Durante la evaluación de necesidades

realizada a principios de 2020, así como la indispensable investigación documental y de campo, se realizaron numerosas entrevistas con migrantes, maestros que enseñan en cursos de idiomas profesionales y representantes de la industria para comprender en profundidad la situación actual.

Resultados de la investigación previa

Alemania parece tener el sistema más estructurado y completo de cursos de idiomas con fines profesionales. Además de los cursos generales de integración lingüística, la Oficina Federal de Migración y Refugiados ([BAMF](#)) ofrece cursos de idiomas relacionados con el trabajo titulados "Alemán para el trabajo" de conformidad con el artículo 45a de la Ley de residencia ([artículo 45a des Aufenthaltsgesetzes](#)). Estos cursos relacionados con el trabajo se basan directamente en los cursos generales de integración lingüística (B1) y están diseñados para preparar a las personas migrantes que buscan incorporarse en el mercado laboral. Los materiales de aprendizaje utilizados se centran principalmente en aspectos generales de la vida laboral comunes a muchas profesiones y sectores (entrevistas de trabajo, conversaciones telefónicas, diálogos situacionales, etc.) sin especializarse en una profesión o sector en particular.

Para el sector del comercio minorista, dentro del sector de servicios, así como para la industria, ya se han elaborado algunas directrices, pero sin desarrollarse materiales de aprendizaje concretos que puedan implementarse inmediatamente en el aula. Por ejemplo, la red "Integración a través de la cualificación (CI)" desarrolló el "Concepto para el módulo especial para una enseñanza específica de una asignatura en el campo ocupacional del comercio minorista" "Konzept für das Spezialmodul für einen fachspezifischen Unterricht im Berufsfeld Einzelhandel" ([BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, s.f.](#)), con el fin de mejorar las oportunidades de empleo para los migrantes. El concepto incluye los siguientes temas: aprendizaje profesional de idiomas en el marco del MCER (pero no en relación con los nuevos descriptores del volumen que lo acompaña tras la actualización de 2020), objetivos de aprendizaje, así como descripción de situaciones de comunicación cuando se trabaja en un determinado sector. Aunque el documento también contiene sugerencias metodológicas, no ofrece materiales elaborados que puedan usarse directamente en las clases. Hoy en día existen algunas plataformas de aprendizaje en línea y también libros de aprendizaje en el mercado (por ejemplo, del Goethe-Institut) que están relacionados con el trabajo, pero a menudo solo están disponibles para la compra y, por lo tanto, no son accesibles de manera gratuita para el público en general.

Por esta razón, y dado que no existen planteamientos similares en los países socios, el proyecto FOCAL se ha fijado el objetivo de implementar este concepto mediante el desarrollo de materiales concretos de aprendizaje de idiomas que sean relevantes para el sector respectivo y accesibles a todos, sin coste económico alguno, apoyando así a todas las personas migrantes en la adquisición de competencias lingüístico-comunicativas.

En Grecia, se ofrecen muchos cursos de griego para migrantes, en su mayoría organizados por organizaciones no gubernamentales, centros de integración y organizaciones benéficas, como [Action Aid Hellas](#), [JRS Hellas](#), [MetaDrasi](#), el [Centro de Integración de Migrantes Atenienses](#), [Gefyres](#) y el [Consejo Griego para los Refugiados](#).

Además, existen cursos de idiomas orientados a los negocios para extranjeros (no específicamente para migrantes) que se ofrecen tanto [in situ](#) como [en línea](#), pero no están disponibles de forma gratuita, generalmente están dirigidos a personas trabajadoras, y no a aquellos migrantes que desean

ingresar al mercado laboral nacional por primera vez. Finalmente, hay una serie de [materiales educativos](#) que se pueden encontrar de forma gratuita [en línea](#), pero estos cubren principalmente habilidades básicas y son más relevantes para la vida cotidiana que para la vida profesional. En Grecia, no hay materiales de aprendizaje de idiomas relacionados con el trabajo que puedan utilizarse en múltiples profesiones, ni hay materiales especializados en las áreas de comercio minorista y agricultura; estos simplemente no existen. Sin embargo, tres fuentes abordan parcialmente esta necesidad formativa:

- Los vídeos producidos en el marco del proyecto L-Pack (Erasmus+), que están disponibles en YouTube y contienen una serie de diálogos centrados en el entorno profesional; además, incluyen un número considerable de palabras, terminología y jerga orientadas a los negocios.
- El proyecto HELIOS, un programa de integración de la migración que ofrece un módulo general de idioma griego, así como un módulo de habilidades blandas más especializado. Se centra en la adquisición del lenguaje en el contexto de "habilidades blandas relacionadas con temas como la comunicación, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y las habilidades interpersonales en el lugar de trabajo".
- El proyecto Layali, una cafetería que contrata exclusivamente a migrantes y les proporciona tres meses de formación. Los participantes llegan allí después de completar un curso de griego en la ONG Za'atar; luego trabajan en el restaurante para aplicar sus conocimientos en un contexto profesional.

En [Polonia](#), no existe un sistema estatal de enseñanza de idiomas para las personas migrantes. Los cursos de idiomas para migrantes son ofrecidos por escuelas polacas o centros para extranjeros (a través de universidades estatales o privadas, en forma de cursos preparatorios para futuros estudiantes), o por escuelas de idiomas privadas que ofrecen solo cursos generales de polaco. Sin embargo, los cursos de idiomas se ofrecen solo cuando hay demanda, como el curso de idiomas general y profesional para ejecutivos de la empresa comercial francesa *E. Leclerc*, que fue realizado por la Universidad de Łódź hace más de 20 años y que nunca volvió a ofertarse. Una situación similar ocurre en las escuelas privadas de idiomas, como, por ejemplo, los cursos de idiomas generales y profesionales organizados por el *British Centre* (escuela privada en Łódź) para gerentes de Suecia, que fueron empleados por el fabricante de muebles IKEA. La proporción de migrantes es muy limitada en la población polaca, generalmente bastante homogénea, por lo aparentemente que no había razón para crear un programa específico para la enseñanza de idiomas a este colectivo.

Las empresas polacas se ocupan de las necesidades educativas de sus empleados de origen extranjero, de diferentes maneras:

- La lengua vehicular en la empresa es el inglés (para todos los empleados).
- Generalmente, el idioma materno de los migrantes es similar al polaco, por lo que apenas hay dificultades de comunicación (los trabajadores suelen ser de nacionalidad ucraniana o bielorrusa).
- Los cursos de polaco se organizan internamente, por ejemplo, *Jeronimo Martins* habilita una plataforma de Internet e instrucciones disponibles en exclusiva para sus empleados.
- Los cursos específicos para empleados de lengua polaca (incluido el idioma profesional) son organizados e impartidos por profesores de polaco como lengua extranjera.

Dado que el contenido de los cursos internos de polaco de cada empresa es confidencial y está disponible gratuitamente solo para sus empleados, la necesidad de materiales de fácil acceso relacionados con un idioma profesional específico del sector es enorme.

En España, no hay ningún requisito de idioma para obtener un visado de trabajo o permiso de trabajo. Si se requiere o no español para el trabajo es una decisión tomada por el empleador. Por lo tanto, a menudo es difícil para los trabajadores no cualificados aprender español: dado que recoger fruta o trabajar en un almacén a menudo no requiere un alto nivel de idioma, no se fomenta su aprendizaje. Por otro lado, hay otros obstáculos que los migrantes deben superar, por ejemplo, si quieren cursar estudios (Formación Profesional, o FP para abreviar), deben cumplirse dos condiciones: tener un permiso de residencia legal y haber obtenido un título de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), pero esto puede ser muy complejo para el colectivo de personas migrantes. La asistencia es ofrecida en parte por las siguientes instituciones:

- [CEPI](#), el Centro Español de Participación e Integración de Inmigrantes, que los prepara para los exámenes requeridos para la obtención del título de ESO, obligatorio para firmar un contrato de trabajo. Se ofrecen variedades de cursos de español, desde cursos de idiomas generales hasta cursos de idiomas específicos ocupacionales.
- CEPA, o Centros de Educación de Adultos, que no están diseñados específicamente para migrantes. Cualquier persona con estatus de residencia legal en España puede asistir a cursos en estas instituciones. Los más populares son probablemente los cursos que conducen al diploma de ESO; generalmente asisten quienes dejaron la escuela antes de recibir su título de educación básica. Sin embargo, estos centros educativos también suelen ofrecer cursos de español.
- El [Instituto Cervantes](#), la principal institución para la enseñanza y el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), ofrece algunos cursos de español centrados en los negocios, pero son escasos.

A medida que España ha ido evolucionando gradualmente de un país de emigrantes a un país de inmigrantes desde finales del siglo pasado, y que el porcentaje de trabajadores de origen migrante continúe aumentando, se necesitará urgentemente la provisión de materiales de aprendizaje relacionados con el trabajo, de acceso libre y gratuito.

En Francia, los migrantes encuentran un sistema bien desarrollado para aprender francés: hay algunos sitios web con materiales en línea disponibles para ellos, pero están fuertemente orientados al idioma general y no proporcionan práctica real o vocabulario específico. La mayoría de ellos están dirigidos a estudiantes de nivel B1. Solo hay un ejemplo de lenguaje relacionado con el trabajo, y es en la industria manufacturera para zapateros y carpinteros. Los ejercicios interactivos consisten en videoclips que tratan principalmente temas y vocabulario en forma de ejercicios de arrastrar y soltar, preguntas de opción múltiple, etc. Aparte de este ejemplo, la mayoría de los temas están relacionados con la vida cotidiana.

En cuanto a las instituciones que ofrecen cursos para estudiantes de origen migrante, se centran en las habilidades lingüísticas generales, pero hay dos excepciones. IPERIA, operador en el ámbito de la asistencia profesional a la familia, ha desarrollado materiales didácticos específicos. El segundo es *Simplon*, famoso por sus cursos de técnico digital, que ha desarrollado una estrategia de aprendizaje para migrantes que incluye el francés profesional en su plan de estudios; no hay cursos de idiomas

profesionales específicos para el comercio minorista, la industria y la agricultura. Aunque los cursos mencionados anteriormente no están explícitamente dirigidos al aprendizaje del idioma, hay dos certificados para el francés ocupacional: "Le Français des Affaires" desarrollado por la Cámara de Comercio e Industria de Francia (examen de certificado con o sin cursos preparatorios). El certificado mide el dominio del francés en las siguientes áreas temáticas:

- Turismo, Hostelería y Restauración.
- Francés en el entorno empresarial, con 5 certificados diferentes para francés de negocios - de A1 a C1, DEP B1 y dos certificados profesionales para francés para secretarías (de B1 a B2).
- Relaciones Internacionales, del nivel B1 al C1.

El segundo certificado, el Diploma de Competencia Lingüística en francés ([DCL-FP français professionnel](#) o [DCL-FLE français langue étrangère](#)), es un programa educativo nacional cuyo diploma tiene como objetivo evaluar las competencias lingüísticas en una situación similar a un trabajo. Responde a una lógica similar a la de los estudios de caso: surge una situación, se deben realizar tareas, se deben tomar decisiones y se debe proponer una solución como parte de la "misión" del candidato. La prueba se basa en documentos auténticos escritos, auditivos o audiovisuales. El subconjunto y la forma de distribución de estos documentos pueden variar según la naturaleza de los temas y el progreso tecnológico.

Por último, está el [certificado CléA](#), que es interprofesional y se otorga a migrantes sin titulación previa. El certificado evalúa competencias básicas (francés, matemáticas y alfabetización digital), así como competencias transversales, como el trabajo en equipo o las habilidades de aprendizaje, con una referencia constante al mundo laboral. El certificado se puede otorgar en dos etapas: existe una evaluación inicial donde el candidato puede adquirir ciertas competencias, aunque no todas. Para el resto de competencias, se puede elaborar una propuesta de aprendizaje para obtener la certificación completa posteriormente. CléA es hoy día la certificación más ampliamente reconocida y un primer punto de contacto en el camino para los refugiados y migrantes que no han adquirido un certificado en su país o si ostentan uno que no es transferible al sistema francés.

La falta de cursos de idiomas con fines específicos profesionales generalmente disponibles, es decir, para la industria, el comercio minorista y la agricultura, es un desafío en todos los países socios. Durante la investigación de 2020, todos los socios del proyecto llegaron a conclusiones similares con respecto a los materiales lingüísticos específicos para el trabajo actualmente disponibles orientados a los sectores anteriores: o bien no existen, su disponibilidad es limitada o solo están disponibles tras un desembolso económico. Si bien los informes de los socios del proyecto incluyeron ejemplos de manuales o cursos en línea que consideran el lenguaje ocupacional, no están completamente completados o no abordan el tipo específico de vocabulario y las estructuras lingüísticas propias del lenguaje con fines profesionales. Esta situación crea grandes oportunidades para el éxito de FOCAL en el desarrollo de materiales prácticos y de aprendizaje de idiomas relevantes para el trabajo para los sectores seleccionados, que están disponibles gratuitamente para todos los migrantes.

Se ha creado una atractiva plataforma de aprendizaje para la difusión sin barreras de todos los materiales de aprendizaje de idiomas que se han confeccionado, en la que los migrantes encontrarán numerosas tareas interactivas, videos o clips para el estudio independiente. Los docentes de los cursos de idiomas profesionales también pueden beneficiarse de la plataforma de aprendizaje, ya que todas las tareas interactivas también se ofrecen en formato PDF imprimible, y están enriquecidas con tareas

especialmente diseñadas para el aula, con las que se puede entrenar la interacción o la mediación de manera más intensiva.

Encuestas y resultados

ENCUESTA A MIGRANTES

Con el fin de conocer las necesidades concretas de los migrantes y tenerlas en cuenta y ponerlas en práctica en el marco del proyecto, se realizaron encuestas en los países socios, en las que participaron aproximadamente 300 migrantes (un tercio de ellos mujeres, dos tercios hombres). Los países de origen y las lenguas maternas de las personas encuestadas diferían según el país de acogida. En Alemania, la mayoría de los migrantes entrevistados procedían de Siria, en Polonia el país de origen más mencionado era Ucrania, en España la mayoría de los migrantes eran de África subsahariana y Marruecos, en Grecia el mayor grupo procedía de Afganistán. Las lenguas maternas más comunes eran el árabe, el ucraniano, el ruso y el urdu.

Se pidió a los encuestados que respondieran a preguntas sobre su nivel de conocimiento del idioma del país de acogida, su situación laboral, el sector laboral y, por último, pero no menos importante, sus habilidades lingüísticas (lectura y comprensión, escritura / redacción, seguimiento y comprensión). Se comprobó que alrededor de un tercio de todos los participantes tenía un conocimiento muy bajo o nulo del idioma del país anfitrión. La encuesta mostró que el 71% de los migrantes están empleados, mientras que el 26% están desempleados; la distribución por sectores fue la siguiente: el 29% del encuestado trabajaba en el comercio (minorista), el 32% en el sector industrial/artesanal y el 11% en la agricultura.

La encuesta reveló que la mayoría de los encuestados tenía problemas para comprender textos técnicos o seguir discusiones especializadas, es decir, en las actividades receptivas. Aproximadamente un tercio de los encuestados consideró que las actividades productivas, como la redacción de textos técnicos, suponía un reto, y un tercio también consideró que escribir todos los demás textos, como informes o correos electrónicos a superiores o colegas, era difícil. Las actividades de interacción, como la participación activa en reuniones o pequeñas conversaciones con colegas, fueron calificadas como difíciles por poco menos de un tercio de los encuestados. Como resultado, el desarrollo de nuevos materiales de aprendizaje relacionados con el trabajo es necesario en todas las áreas.

ENCUESTA A PROFESORADO DE IDIOMAS

Alrededor de 50 formadores de idiomas participaron en la encuesta y proporcionaron recomendaciones útiles para el desarrollo de los materiales de aprendizaje de idiomas con fines profesionales en el proyecto FOCAL. El 40% de los profesores enseñaba exclusivamente cursos de idiomas generales, mientras que el 60% de los encuestados indicaba experiencia en cursos de idiomas relacionados con el trabajo, a saber, en los campos de comercio, administración, enfermería, gestión de almacenes, medicina, tecnología y economía. Proporcionaron información sobre, entre otras cosas, los formularios y materiales de enseñanza que utilizan en la docencia de idiomas relacionada con el trabajo.

Los materiales utilizados con frecuencia en clase incluían pizarras tradicionales, sitios web (videos de YouTube, sitios web de cuestionarios, sitios web relacionados con la temática laboral), presentaciones, textos de propia autoría, ejercicios de propia autoría, películas (documentales, largometrajes, cortometrajes de Internet), informes de prensa, fotos y otros.

Las formas de enseñanza más frecuentemente indicadas por los profesores fueron, "Conversaciones en pareja y en grupo", seguido de "Trabajo escrito individual". Entre los métodos más efectivos, se mencionó igualmente el uso de la escucha, la lectura y el material audiovisual:

- Manuales de instrucciones
- CV, carta de presentación, entrevista de trabajo
- Diálogos con vocabulario relacionado con el trabajo
- Discusiones profesionales
- Escenas de la vida laboral cotidiana
- Situaciones comunicativas relacionadas con el trabajo

ENCUESTA A REPRESENTANTES DEL SECTOR

A fin de determinar con mayor precisión las necesidades lingüísticas profesionales dentro de los sectores seleccionados, se entrevistó a unos 20 representantes sectoriales y se les solicitó información sobre la proporción de trabajadores de origen migrante en su empresa y sobre las dificultades lingüísticas que observan con mayor frecuencia en su trabajo diario.

Las respuestas mostraron que la mayoría de las dificultades se encontraban en la esfera de las cuestiones técnicas, el intercambio de información sobre cuestiones específicas relacionadas con el trabajo y entre expertos. Se determinaron mayores dificultades en la interacción oral, por ejemplo, en las conversaciones con colegas durante el trabajo, cuando se utiliza la jerga el lenguaje técnico, cuando se participa activamente en una discusión, durante el trabajo orientado a tareas y al intercambiar información compleja (por ejemplo, con otros expertos). En el caso de la expresión escrita, la transmisión y el intercambio de información, así como la interacción escrita por correo electrónico, a menudo se calificaron como impracticables por los trabajadores del colectivo migrante.

En algunas empresas más grandes de Alemania, se organizan medidas de apoyo lingüístico o cursos de idiomas en línea, o se ofrece enseñanza de idiomas interna, pero también aquí los empleadores agradecerían el apoyo para promover las habilidades lingüísticas de los empleados con antecedentes migratorios a través de materiales de aprendizaje de idiomas apropiados específicos para el trabajo y de libre acceso. En otros países socios, la situación es más drástica y los trabajadores migrantes necesitan mucho más apoyo adicional, ya sea porque los programas gubernamentales para apoyar el aprendizaje de idiomas en el país de acogida son demasiado ineficientes o prácticamente inexistentes.

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

El análisis de todas las encuestas realizadas proporcionó información valiosa para el proyecto FOCAL y los sectores seleccionados. Se identificaron las siguientes actividades comunicativas de lenguaje como base para el desarrollo de materiales de aprendizaje de idiomas con fines profesionales:

Actividades de recepción ("escuchar y leer")

- Escuchar y comprender anuncios orales, instrucciones, solicitudes, indicaciones y conversaciones entre otras personas.
- Escuchar, ver y entender películas, clips, videos.

- Leer y comprender términos técnicos, jerga, contratos, ofertas, correos electrónicos, anuncios, formularios, pedidos, quejas, manuales, instrucciones escritas.

Actividades de producción ("escribir y hablar")

- Redacción de informes, ensayos, mensajes.
- Hablar de experiencias, realizar monólogos, transmitir información.
- Actividades de interacción ("hablar y escribir correspondencia (en línea)").
- Participación activa en conversaciones, pequeñas charlas y discusiones, intercambio de información, realización de conversaciones telefónicas con clientes, manejo de situaciones de conflicto.
- Escribir notas y mensajes, rellenar formularios.
- Participar en conversaciones escritas (en línea), responder e intercambiar correos electrónicos y mensajes cortos, redactar correspondencia profesional.

Actividades de mediación

- Transmitir y convertir textos técnicos en un lenguaje general simple, explicando procesos complejos y terminología técnica a los clientes.
- Dirigir y moderar las discusiones.
- Inferir el significado de discursos y presentaciones.

Los materiales de aprendizaje desarrollados en el proyecto FOCAL están, por un lado, dirigidos a profesores que apoyan a los migrantes en la superación de la barrera profesional del idioma mediante el fortalecimiento de sus habilidades de lectura y escritura, así como las habilidades de mediación e interacción. Por otro lado, como el proyecto FOCAL tiene como objetivo dirigirse directamente a una amplia audiencia de migrantes, se ofrece en dos versiones:

- como una plataforma de aprendizaje en línea con tareas interactivas para el aprendizaje autónomo (para usuarios migrantes).
- en "forma de papel", mejorado con tareas adicionales centradas en el aspecto comunicativo de la lengua, adecuadas para la enseñanza en el aula (para docentes).

Los materiales de aprendizaje para los sectores de la industria, el comercio minorista y las ventas se desarrollaron sobre la base de dos conceptos existentes en Alemania como parte del programa nacional de apoyo al aprendizaje del idioma alemán ocupacional, de conformidad con el § 45a de la Ley de Residencia. El objetivo de ambos conceptos es desarrollar la competencia comunicativa en la lengua profesional de tal manera que "los aspectos técnicos y lingüísticos no se desvinculen entre sí, sino que se enseñen de manera entrelazada". Para el área de comercio minorista y las ventas, el "Concepto para el curso especial para la instrucción específica en el campo profesional de la venta al por menor" prevé las siguientes situaciones de comunicación: actividades relacionadas con bienes, comunicación con el cliente, organización del trabajo, comunicación interna y capacitación y educación continua. Tras el acuerdo de todas las organizaciones socias, el proyecto FOCAL se centró en la comunicación con el cliente.

En el "Concepto de un módulo especial para la enseñanza de asignaturas específicas en el campo técnico-industrial utilizando el ejemplo de un técnico en mecánica de vehículos de motor", el enfoque se centra en las situaciones de comunicación específicas de los quehaceres que se pueden

encontrar en la vida laboral cotidiana: interacción con colegas, clientes y superiores. Además de las situaciones de trabajo típicas, estas directrices se tuvieron en cuenta en los materiales creados en el proyecto FOCAL y se implementaron con la ayuda de ejercicios interactivos o actividades en el aula.

Al comienzo del proyecto, no se disponía de itinerarios formativos similares para el sector agrícola, por lo que se realizaron entrevistas en los países socios España y Grecia para determinar la necesidad de herramientas lingüísticas y situaciones de comunicación.

El Sistema Educativo Español carece de un programa formativo específico para trabajadores / educandos migrantes, ya que esta competencia está cubierta por los servicios de bienestar social. No hay materiales oficiales de aprendizaje disponibles para los trabajadores migrantes. Durante el pilotaje de los materiales agrícolas se recopilaban datos de siete personas con nacionalidades marroquí, subsahariana y rumana. Se constató la existencia de varios sistemas de apoyo para "nuevos empleados" y predominaban el aprendizaje por observación de compañeros con experiencia en los mismos puestos de trabajo. Hubo un apoyo unánime a iniciativas específicas de capacitación lingüística, en las que las principales necesidades lingüísticas incluían:

- Comprensión lectora.
- Producción e interacción escrita.
- Funciones comunicativas relativas a los intercambios laborales y los procedimientos administrativos.

Los formadores y los proveedores de cursos de idiomas incluyeron 22 sujetos que imparten cursos generales de idiomas para migrantes. El aprendizaje basado en el trabajo solo es factible en la Formación Profesional (FP); Cruz Roja y CEPER apenas lo cubren. La comprensión lectora a menudo se considera un método de enseñanza menos efectivo, mientras que la producción escrita y la interacción se utilizan generalmente para fomentar la alfabetización. Las funciones comunicativas relativas a los intercambios laborales y los procedimientos administrativos se utilizan principalmente en la FP, pero no suelen integrarse en las herramientas de aprendizaje en línea.

Las personas migrantes tienen una tasa de desempleo del 60% y los que están en activo trabajan fundamentalmente en la agricultura. Alrededor del 80% de estas personas asiste a algún tipo de curso de español (87% en formación de nivel A) y suelen tener una mejor capacidad de escritura y composición. Aunque la mayoría de los migrantes tiene algún tipo de dificultad lingüística en el trabajo y demanda más materiales didácticos, pocos contemplan la existencia de materiales aplicados a su actividad laboral. Esto indica una evidente necesidad de crear conciencia sobre los materiales de aprendizaje disponibles.

b. Enseñanza vocacional de idiomas

Para definir la enseñanza profesional de idiomas, este término debe distinguirse primero de la enseñanza general de idiomas. La enseñanza general de idiomas enseña la lengua "que se utiliza en la comunicación interpersonal cotidiana, es decir, contextualizada, y que es muy concreta y tolerante a errores" (Informationen Deutsch als Fremdsprache Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache Inhalt, p. 4). Estas lecciones están dirigidas a migrantes que generalmente se inician en el proceso de aprendizaje y tienen habilidades lingüísticas nulas o insuficientes. Los temas están orientados a las necesidades inmediatas del alumnado, que tienen que hacer frente a sus primeras situaciones comunicativas

cotidianas. Las temáticas típicas incluyen compras, familia, cuidado de niños, tiempo libre, visitas al médico o vivienda.

Los temas "trabajo" o "mundo profesional" sí aparecen en las primeras lecciones de la mayoría de los libros de texto, pero relacionados con situaciones comunicativas estándar y concretas, para responder satisfactoriamente a preguntas como "¿Cuál es tu profesión?" o "¿Dónde trabajas?". La atención no se centra en el desarrollo del lenguaje relacionado con el trabajo, sino principalmente en el dominio de las primeras situaciones comunicativas, como buscar un trabajo, oralmente o por escrito, utilizando medios lingüísticos simples, inicialmente con la ayuda de diálogos o plantillas memorizadas. En las clases generales de idiomas, los migrantes reciben todas las herramientas lingüísticas necesarias para comportarse adecuadamente en situaciones cotidianas sin mayores problemas, para establecer contactos sociales y para resolver posibles situaciones de conflicto.

La enseñanza ocupacional de idiomas se centra en el lenguaje profesional, pero partiendo de los cursos generales, porque "... cualquiera puede hablar verbalmente en el trabajo encadenando solo vocabulario técnico o vocacional: no hay textos de lenguaje 100% técnico; el lenguaje general puede considerarse como la base léxica y gramatical de todas las demás variedades y registros para el lenguaje oral [...] y, en consecuencia, está contenido como un marco básico en todos los textos de lenguaje técnico y vocacional". Sin embargo, el lenguaje técnico no equivale al lenguaje profesional. Mientras que el lenguaje técnico se utiliza para el intercambio de conocimientos o el discurso técnico entre expertos y es abstracto, descontextualizado e intolerante al error, el lenguaje profesional se utiliza para la integración operativa y social y para la coordinación de la acción. Se refiere a contextos concretos y tiende a ser tolerante con el error. (Informationen Deutsch als Fremdsprache Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache Inhalt, s.f.)

Los migrantes que asisten a clases de idiomas relacionados con el trabajo, por lo tanto, no solo desarrollan nuevas competencias comunicativas relacionadas con el trabajo, sino también competencias lingüísticas generales. Traen consigo las competencias de cursos de idiomas anteriores, que son indispensables para una comunicación adecuada en el lugar de trabajo. El objetivo de la enseñanza relacionada con el trabajo es permitir que los migrantes entren en el mercado laboral de la manera más rápida y fácil posible. Para participar y orientar activamente la comunicación en el contexto laboral, el alumnado debe estar sensibilizado y "formado" en las tres dimensiones de la lengua:

- La dimensión funcional, que se refiere a "los aspectos lingüísticos: las estructuras del lenguaje, la gramática (incluida la pronunciación y la ortografía) y el vocabulario (técnico)", (www.gesis.org, s.f.), por ejemplo, si un trabajador de servicios es capaz de comprender correctamente el contenido de una orden oral.
- La dimensión cultural atañe a la "idoneidad cultural (empresarial) de la comunicación. Esto incluye, por ejemplo, aspectos interculturales, específicos de clase, género y edad, así como específicos del lugar de trabajo y la jerarquía en la comunicación [...]". (www.gesis.org, s.f.) Aquí, se entrena la capacidad de reaccionar adecuadamente en ciertas situaciones; se utiliza un registro diferente en una entrevista de trabajo o una reunión de empresa que en una conversación con colegas (forma educada, forma de dirección, etc.).

- La dimensión crítica requiere que los estudiantes "comprendan el entorno sociocultural y las reglas habladas y tácitas dentro de una comunidad de acción en particular" (www.gesis.org, s.f.), por ejemplo, es deseable abordar un problema directamente en la reunión.

A partir de las dimensiones anteriores, es obvio a primera vista que, para una comunicación exitosa en el lugar de trabajo, únicamente el dominio de las reglas de la gramática, un vocabulario extenso (técnico) o una pronunciación perfecta son insuficientes. Paralelamente a esto, se deben enseñar competencias que están fuera del idioma y que se refieren, por ejemplo, a la interculturalidad, el género o la edad. Sólo entonces puede tener lugar la comunicación y la integración en la vida (laboral) con éxito. Mientras que al comienzo de cualquier aprendizaje de lenguas extranjeras la atención se centra en las actividades de recepción y producción, a medida que crece la competencia lingüística, la interacción y, sobre todo, las actividades de mediación, se trasladan gradualmente al centro de las prácticas lingüísticas. Esto permite a los estudiantes dirigir activamente la comunicación, leer entre líneas, interpretar correctamente gestos y expresiones faciales o evaluar correctamente las conversaciones entre colegas. Esto facilita una comunicación fluida y efectiva, que en última instancia es importante no solo en el lugar de trabajo.

Para la estructura de los cursos de idiomas relacionados con el trabajo, es necesario diseñar el contenido de aprendizaje de tal manera que sea "relevante para la integración de los participantes en el mercado laboral" (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, s.f.); la comunicación en el lugar de trabajo, ya sea con colegas, superiores o clientes, es el foco. Los temas abordados en las lecciones generales de idiomas se retoman aquí y se llenan de contenido más complejo relacionado con el mundo del trabajo, por ejemplo, la función "presentar quejas" ya está en el plan de estudios de los cursos generales de idiomas, pero solo se trata utilizando medios lingüísticos simples y desde el punto de vista del cliente. En las lecciones relacionadas con el trabajo, por otro lado, una queja se trata utilizando un vocabulario que es más complejo y desde el punto de vista del vendedor, por lo que la perspectiva también cambia. Los contenidos más importantes de los cursos de idiomas relacionados con el trabajo incluyen aprender a aprender, manejar y aprender con medios digitales para el trabajo, la búsqueda y solicitud de empleo, el trabajo diario y los contactos externos, además de las regulaciones en el lugar de trabajo (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, s.f.). La formación profesional y el perfeccionamiento, así como el cambio o la finalización del empleo.

Los siguientes principios de enseñanza (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, s.f.), que se integran en la enseñanza relacionada con la formación profesional, apoyan significativamente el éxito del aprendizaje y aumentan la motivación de los alumnos:

Orientación al participante y a sus necesidades

El contenido de las lecciones debe satisfacer las necesidades del alumnado; esto se puede hacer, por ejemplo, a través de encuestas o entrevistas previas para determinar la relevancia de los temas. Los estudiantes que ya han tenido experiencia laboral desempeñan un papel activo, ya que pueden ayudar a dar forma a la planificación de la lección. Pueden utilizar su propia experiencia laboral previa y, por ejemplo, sugerir situaciones de trabajo concretas como temas con los que tienen o han tenido dificultades, para tratar o reflexionar sobre sus reacciones en tales situaciones y buscar las mejores soluciones junto con los otros participantes.

Orientación a la acción y pertinencia práctica

Para que la enseñanza ocupacional esté orientada a la acción y esté relacionada con la práctica, es indispensable ofrecer situaciones de comunicación típicas del mundo laboral, por ejemplo, desde las relativamente simples, como realizar una charla de ventas, hasta las complejas, como recibir una queja del cliente. De nuevo, los estudiantes pueden proporcionar ejemplos de situaciones del mundo laboral que han experimentado y que les provocaron inseguridad sobre cómo actuar. A menudo, esto implica áreas de acción que tienen poco que ver con la comprensión técnica, y mucho más que ver con la comprensión intercultural, como la elección de temas para charlar con clientes o colegas.

Estrategias de aprendizaje de enseñanza y formación

Sin el uso de estrategias, el aprendizaje sostenible y efectivo es problemático, por lo que estas se muestran y practican al comienzo del aprendizaje de idiomas extranjeros para absorber, procesar y almacenar nueva información. Para la enseñanza con fines profesionales, significa, entre otras cosas, activar el conocimiento laboral previo, crear analogías entre las situaciones cotidianas y del mundo del trabajo, y poder parafrasear un vocabulario complejo o técnico. El uso activo de las estrategias de aprendizaje también contribuye significativamente al aprendizaje permanente, que se puede encontrar en el mundo del trabajo, por ejemplo, en forma de formación continua o cualificaciones adicionales.

Se utilizan numerosas técnicas para hacer que la enseñanza sea variada y orientada a la acción, y para ofrecer a todos los estudiantes un formato que se adapte a su estilo de aprendizaje tanto como sea posible.

Los diálogos situacionales, con los que la mayoría de los estudiantes están familiarizados, y que se utilizan ya en las primeras lecciones de enseñanza general de idiomas, también son populares en la enseñanza de idiomas con fines laborales. Los alumnos adoptan un determinado rol (vendedor - cliente) con el que se identifican en ese momento, utilizando expresiones faciales, gestos y a veces incluso accesorios. Después, se intercambian los roles y cambia la perspectiva. Posteriormente, se evalúa el diálogo en conjunto y se comprueba la idoneidad del registro lingüístico utilizado (¿cortesía? ¿tono de voz? ¿gestos?). La corrección gramatical generalmente se ignora, ya que el acto lingüístico es mucho más importante para una comunicación apropiada y exitosa.

Si bien esta técnica se practica desde los niveles iniciales, se utiliza cada vez más en los cursos avanzados de idiomas relacionados con el trabajo, cuando los estudiantes tienen un vocabulario más amplio y, por lo tanto, pueden actuar lingüísticamente de manera más espontánea. Este método permite al alumnado poner en práctica lo que ha aprendido en un entorno de trabajo. La aplicación de este método requiere una planificación detallada, en la que se debe elegir una función lingüística concreta que se divide en varias situaciones (crono)lógicamente relacionadas entre sí y en las que ciertas personas actúan de antemano. Dado que los diálogos situacionales deben estar lo más cerca posible de la realidad, las actividades también pueden alternarse, incluyendo desde dejar un mensaje en el teléfono (producción oral), a escuchar (recepción auditiva) y luego escribir el mensaje (producción escrita), hasta pasar una nota con el mensaje a un compañero de trabajo (mediación).

Con este método, además de los medios lingüísticos, también se entrenan más intensamente las estrategias comunicativas, con las que se asegura la comprensión (hacer preguntas, parafrasear, usar sinónimos, transformar vocabulario relacionado con el tema en lenguaje cotidiano, usar palabras extranjeras, pedir repetición, etc.). El objetivo no es demostrar un lenguaje gramaticalmente correcto,

sino valerse por sí mismo para comunicarse con éxito, con la ayuda de los medios mencionados anteriormente, y ensayar posibles situaciones relevantes para el trabajo de antemano, para usarlas posteriormente de manera correcta en el mundo laboral real.

c. Referencias

- www.gesetze-im-internet.de. (s.f.). Act on the General Freedom of Movement for EU Citizens Freedom of Movement Act/EU. [en línea] Disponible en: https://www.gesetze-im-internet.de/englisch_freiz_gg_eu/englisch_freiz_gg_eu.html#p0014 [Fecha de consulta 10 marzo 2022].
- BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (s.f.). Konzept für den Spezialkurs Einzelhandel. [en línea] Disponible en: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-einzelhandel.html?nn=282656>. [Fecha de consulta 10 marzo 2022].
- Informationen Deutsch als Fremdsprache Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache Inhalt. (s.f.). [en línea] Disponible en: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2014_Heft_4.pdf#page=3 [Fecha de consulta 10 marzo 2022].
- www.gesis.org. (s.f.). GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. [en línea] Disponible en: <https://www.ssoar.info> [Fecha de consulta 10 marzo 2022].
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (s.f.). Konzept für einen Spezialkurs B1. [en línea] Disponible en: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-b1.html?nn=282656> [Fecha de consulta 10 marzo 2022].

d. Lecturas adicionales

En esta sección se recogen algunos recursos en línea sobre la enseñanza de idiomas, especialmente en el contexto laboral de los países de Alemania, España, Francia, Grecia y Polonia.

ALEMANIA:

1. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-a2.html>
2. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/LernenSieDeutsch/lernen-sie-deutsch.html?nn=282388>
3. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/ESF-BAMF-Publikation/broschuere-berufsbezogene-sprachfoerderung-erfolge.html>
4. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-einzelhandel.html>
5. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/konzept-gewerbe-technik.html>
6. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/ESF-BAMF-Grundlagen/broschuere-esf-bamf-programm.html>
7. http://www.daf.de/contents/InfoDaF_2014_Heft_4.htm

ESPAÑA:

1. <https://www.fundacionmontemadrid.es/proyecto/manual-de-espanol-para-inmigrantes/>
2. <https://oficinamunicipalinmigracion.es/wp-content/uploads/2021/01/Manual-de-espanol-Tejiendo-el-espanol-A1.pdf>
3. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/41717/TFG%20Perez%20Martín%20Lucía.pdf?sequence=1>
4. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm
5. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm
6. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/vidal.htm
7. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_ecln.pdf
8. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ab0bf1f2-5b6f-4f98-863d-a06e78c38ac8/2015redele273mariateresabarriel-pdf.pdf>
9. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8a4c0f7f-2703-4fea-9f9e-e53de3c6c2c9/2013-bv-14-02carmen-delia-cabrera-pdf.pdf>
10. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:28f333bb-5417-4d57-9306-2dc83f49b911/2012-redele-24-01ver-nica-franco-pdf.pdf>
11. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d45b157e-606e-4418-bcb0-1c0f808633d6/2007-redele-10-03florenzano-pdf.pdf>

FRANCIA:

1. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique>
2. <https://agi.to/enseigner/carnets-pedagogiques/fos-francais-sur-objectifs-specifiques/>
3. <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/mon-metier-ma-passion>
4. https://www.euro-cordiale.lu/index.php?option=com_content&view=article&id=226&Itemid=15
5. <https://www.lepointdufle.net/penseigner/francais-sur-objectifs-specifiques-fiches-pedagogiques.htm>

GRECIA:

1. <http://30dim-irakl.ira.sch.gr/ekpaideytikoiliko/ilikozepe/>
2. <http://ikee.lib.auth.gr/record/112641/files/fista.pdf>
3. <https://www.academia.edu/36606466/>

POLONIA:

1. https://tantis.pl/abc-metodyki-nauczania-jezyka-polskiego-p3236219?utm_source=google&utm_medium=cpc_dsa&utm_campaign=DSA&gclid=CjwKCAjw5NqVBhAjEiwAeCa97ZiPMPZlxtlBnPvSVj3yJd6z21r14kEOtIwVTE7yzALgcSvpudulhoCpE4QAvD_BwE
2. <https://www.publio.pl/podejscie-zadaniowe-do-nauczania-i-uczenia-sie-jezykow-obcych-iwona-janowska,p60571.html>
3. <https://czasopisma.uni.lodz.pl/kpc>

II. Evolución del MCER

a. Introducción

Ya en 2001, y para facilitar la estructuración de los cursos de lenguas extranjeras e ilustrar el progreso de los estudiantes, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) del Consejo de Europa definió seis niveles comunes de referencia. Este esquema sigue siendo una guía que ayuda a los usuarios/aprendices a abordar gradualmente los aspectos relevantes del esquema descriptivo del MCER. Estos seis niveles, sin embargo, no pretenden ser absolutos, y pueden agruparse en tres grandes categorías: Usuario Básico (A1 y A2), Usuario Independiente (B1 y B2) y Usuario Competente (C1 y C2).

Entre los rasgos más distintivos de nuestra sociedad están la movilidad transnacional, la globalización y el contacto con personas de otras culturas, por lo que el desarrollo del multilingüismo y la competencia intercultural se han convertido en objetivos educativos prioritarios para las autoridades educativas europeas y nacionales. En consecuencia, las disposiciones relativas a la enseñanza de lenguas extranjeras abordan no sólo los aspectos lingüísticos, sino también el capital humano de los alumnos y propugnan que se les dote de las aptitudes y actitudes necesarias para beneficiarse plenamente del mundo transfronterizo e interconectado en el que viven.

Así, una versión actualizada de la Recomendación del Parlamento Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, que se adoptó en mayo de 2018, ha ampliado el Marco de Competencias Clave original (2006) que deben tener los ciudadanos europeos para incorporar la competencia multilingüe.

Asimismo, el volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER/VC, 2020) ha introducido nuevos descriptores destinados a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como a promover la mediación interlingüística y la competencia plurilingüe/pluricultural. Esta adición a la descripción europea estandarizada de la competencia lingüística representa un cambio significativo en la consideración de las habilidades de los estudiantes de idiomas, ya que ahora se les confía la tarea de salvar la brecha entre ellos mismos y los interlocutores lingüística o culturalmente diferentes (Piccardo, 2012).

Los expertos ya no consideran suficiente abordar los elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua-cultura meta de forma significativa y cohesionada. En este sentido, los planes de estudio de lenguas extranjeras deben contemplar ahora el desarrollo de un amplio espectro de habilidades socioemocionales que permitan a los usuarios de la lengua afrontar la incertidumbre, responder de forma creativa a los encuentros comunicativos que les supongan un reto y adaptarse a la diversidad y la diferencia durante los intercambios interpersonales, preferiblemente a través de un enfoque multilingüe (Piccardo, 2017).

b. Evolución del MCER

El MCER va mucho más allá de establecer niveles de competencia lingüística. Su publicación en 2001 supuso la aparición de un nuevo paradigma para innumerables profesores de idiomas en Europa y en todo el mundo (Byram y Parmenter, 2012), ya que esbozó una rica infraestructura de escalas descriptivas para diferentes tipos de discurso, cada uno con sus propias convenciones y reglas sociopragmáticas. Además, parte del éxito de esta conceptualización es que proporciona una base

para el reconocimiento de las cualificaciones lingüísticas, facilitando así la movilidad educativa y profesional internacional.

De hecho, el MCER no sólo tiene en cuenta la competencia lingüística de los alumnos, sino también las competencias sociolingüísticas y pragmáticas a la hora de determinar el nivel general de competencia lingüística de los usuarios (Consejo de Europa, 2001, p.13). Así pues, el MCER engloba valores educativos concretos y proporciona un modelo que facilita el desarrollo de los planes de estudio y la orientación de la enseñanza y el aprendizaje.

Una de las principales innovaciones teóricas introducidas por el MCER en 2001 fue la de sustituir el modelo de las cuatro destrezas propuesto en 1961 por Lado, en el que se basaba el Enfoque Comunicativo, y eliminar su división artificial de la lengua en tareas de producción y recepción en el habla y la escritura. El MCER pretendía reorganizar el uso de la lengua en torno a diferentes modos de comunicación y «tipos de actividad (Consejo de Europa, 2001, p.14) que implican la recepción, la producción, la interacción y la mediación, cada una de las cuales puede llevarse a cabo oralmente, por escrito o en una combinación de ambas modalidades.

La figura 1 representa la relación dinámica e integrada entre los cuatro tipos de actividad lingüística comunicativa concebidos en el MCER y su volumen complementario, mostrando la interdependencia de la mediación y las habilidades receptivas y productivas del usuario de la lengua.

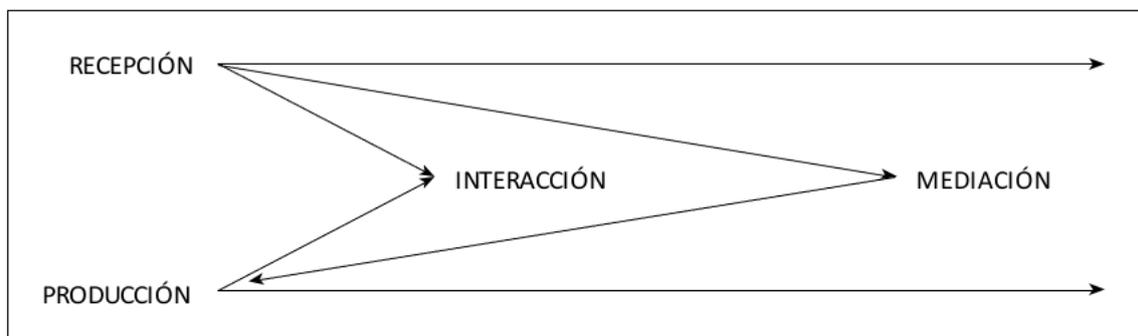


Figura 1: La relación entre las actividades lingüísticas comunicativas (Consejo de Europa, 2018, p. 32)

Desgraciadamente, el texto de 2001 no desarrolló plenamente el concepto de mediación. Varias de las especificaciones prácticas que figuraban en sus borradores preliminares de 1996 y 1998, como un esquema descriptivo y el diagrama ilustrativo que representaba gráficamente las relaciones entre los diferentes modos de actividad lingüística, se eliminaron de la versión publicada del MCER. Como han señalado North y Piccardo (2016) en retrospectiva, la publicación oficial del MCER se produjo cuando aún no había llegado el momento de adoptar una perspectiva más amplia y de mayor alcance sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

La publicación del MCER/VC (2020) ha subsanado las deficiencias de su predecesor, ampliando el alcance de los descriptores disponibles y ofreciendo una reinterpretación más matizada y completa del concepto de mediación, además de establecer descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural.

Así, entre otras novedades, el MCER/VC ha ampliado la interpretación de la mediación a la de cualquier procedimiento, acuerdo o acción destinada a salvar la distancia entre dos (o más) posiciones

contrapuestas. Como se indica expresamente en el MCER/VC (2020, p. 22), sus novedades más destacadas respecto a las versiones anteriores del marco son:

- destacar ciertas áreas innovadoras del MCER para las que no se habían proporcionado escalas de descriptores en el conjunto de descriptores de 2001, pero que se han vuelto cada vez más relevantes en los últimos veinte años, especialmente la mediación y la competencia plurilingüe / pluricultural;
- aprovechar el éxito de la aplicación y el desarrollo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), por ejemplo, definiendo mejor los «niveles adicionales» y un nuevo nivel «Pre-A1»;
- responder a la demanda de una descripción más detallada de la escucha y la lectura en las escalas existentes, y de descriptores para otras actividades comunicativas como la interacción en línea, el uso de las telecomunicaciones, la expresión de reacciones ante textos creativos y la literatura;
- enriquecer la descripción en A1, y en los niveles C, en particular C2;
- adaptar los descriptores para hacerlos neutros en cuanto al género y «que incluyan la modalidad» (y por lo tanto aplicables también a las lenguas de signos), a veces cambiando los verbos y a veces ofreciendo las alternativas «hablante/signante».

c. Resumen de los nuevos descriptores contenidos en el MCER/CV

La tabla 1 presenta la correspondencia entre los descriptores del MCER 2001 y las actualizaciones del MCER/VC 2020:

Actividades lingüísticas comunicativas	Esquema descriptivo de 2001	Escalas de 2001	Escalas actualizadas en 2020	Escalas añadidas en 2020
Recepción				
Comprensión oral	✓	✓	✓	
Comprensión de lectura	✓	✓	✓	
Producción				
Producción oral	✓	✓	✓	
Producción escrita	✓	✓	✓	
Interacción				
Interacción oral	✓	✓	✓	
Interacción escrita	✓	✓	✓	
Interacción en línea				✓
Mediación				
Mediación de un texto	✓			✓
Mediación de conceptos	✓			✓
Mediación de la comunicación	✓			✓
Estrategias lingüísticas comunicativas				

Recepción	✓	✓	✓	
Producción	✓	✓	✓	
Interacción	✓	✓	✓	
Mediación				✓
Competencia plurilingüe y pluricultural				
Aprovechar el repertorio pluricultural	✓			✓
Comprensión plurilingüe	✓			✓
Aprovechar el repertorio plurilingüe	✓			✓
Competencias lingüísticas comunicativas				
Competencia lingüística	✓	✓	✓	✓ (Fonología)
Competencia sociolingüística	✓	✓	✓	
Competencia pragmática	✓	✓	✓	
Competencias en materia de signos				
Competencia lingüística				✓
Competencia sociolingüística				✓
Competencia pragmática				✓

Tabla 1: Esquema descriptivo y descriptores ilustrativos: actualizaciones e incorporaciones (Consejo de Europa, 2020, p. 23)

Nota: traducción propia

Además, en las tablas 2 y 3 se esbozan los cambios introducidos en los descriptores ilustrativos del MCER y también los motivos de estos cambios:

Qué se aborda en el MCER/CV (2020)	Comentarios
Pre-A1	Los descriptores para esta banda de competencia que está a medio camino de A1, mencionada al comienzo de la sección 3.5 del MCER 2001, se proporcionan para muchas escalas, incluida la interacción en línea.
Cambios en los descriptores publicados en 2001	En el apéndice 7 figura una lista de los cambios sustanciales en los descriptores existentes que figuran en el Capítulo 4 del MCER 2001 para las actividades y estrategias del lenguaje comunicativo, y en el Capítulo 5 del MCER 2001 para los aspectos del lenguaje comunicativo. Se han realizado otros pequeños cambios en las formulaciones a fin de garantizar que los descriptores sean neutros en cuanto al género y que incluyan la modalidad.

Cambios en los descriptores C2	Muchos de los cambios propuestos en la lista del apéndice 7 se refieren a descriptores C2 incluidos en el conjunto de 2001. Algunos casos de declaraciones absolutas se han ajustado para reflejar mejor la competencia de los usuarios / aprendices de C2.
Cambios en los descriptores A1-C1	Se proponen algunos cambios a otros descriptores. Se decidió no "actualizar" los descriptores simplemente debido a los cambios en la tecnología (por ejemplo, referencias a postales o teléfonos públicos). Se ha sustituido la escala de "control fonológico" (véase infra). Los principales cambios resultan de hacer que los descriptores sean inclusivos en la modalidad, para hacerlos igualmente aplicables a las lenguas de signos. También se proponen cambios en ciertos descriptores que se refieren a la acomodación lingüística (o no) por parte de "hablantes nativos", porque este término se ha vuelto controvertido desde que se publicó por primera vez el MCER.
Niveles Plus	Se ha reforzado la descripción de los niveles plus (por ejemplo, = B1+, B1.2). Véase el Apéndice 1 y las Secciones 3.5 y 3.6 del MCER 2001 para un análisis de los niveles plus.
Fonología	La escala para "Control fonológico" ha sido rediseñada, con un enfoque en "Articulación de sonido" y "Características prosódicas".
Mediación	El enfoque adoptado para la mediación es más amplio que el presentado en el MCER 2001. Además de centrarse en las actividades para mediar un texto, se proporcionan escalas para mediar conceptos y para mediar la comunicación, lo que da un total de 19 escalas para las actividades de mediación. Las estrategias de mediación (5 escalas) se refieren a las estrategias empleadas durante el proceso de mediación, en lugar de en la preparación para ello.
Pluricultural	La escala "Construyendo sobre el repertorio pluricultural" describe el uso de las competencias pluriculturales en una situación comunicativa. Por lo tanto, son las habilidades, en lugar del conocimiento o las actitudes, las que son el foco. La escala muestra un alto grado de coherencia con la escala existente del MCER de 2001 "Adecuación sociolingüística", aunque se desarrolló de forma independiente.
Plurilingüe	El nivel de cada descriptor en la escala "Construyendo sobre el repertorio plurilingüe" es el nivel funcional del lenguaje más débil de los dos relacionados. Es posible que los usuarios deseen indicar explícitamente qué idiomas están involucrados.
Especificación de los idiomas involucrados	Se recomienda que, como parte de la adaptación de los descriptores para su uso práctico en un contexto particular, se especifiquen los idiomas pertinentes en relación con: <ul style="list-style-type: none"> - mediación interlingüística (en particular, en las escalas para mediar un texto); - comprensión plurilingüe; - repertorio plurilingüe.

Tabla 2: Resumen de los cambios en los descriptores ilustrativos (Consejo de Europa, 2020, p. 24)

Nota: traducción propia

Qué se aborda en el MCER/CV (2020)	Comentarios
Literatura	Hay tres nuevas escalas relevantes para el texto creativo y la literatura: <ul style="list-style-type: none"> - la lectura como actividad de ocio (el proceso puramente receptivo; descriptores tomados de otros conjuntos de descriptores basados en el MCER);

	<ul style="list-style-type: none"> - expresar una respuesta personal a los textos creativos (menos intelectuales, niveles más bajos); - análisis y crítica de textos creativos (más intelectuales, niveles superiores).
En línea	<p>Hay dos nuevas escalas para las siguientes categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conversación y discusión en línea; - transacciones en línea orientadas a objetivos y a la colaboración. <p>Ambas escalas se refieren a la actividad multimodal típica del uso de la web, que incluye simplemente verificar o intercambiar respuestas, interacción hablada y producción más larga en los enlaces en vivo, el uso del chat (lenguaje oral escrito), las contribuciones más largas a los blogs o a los debates y la incorporación de otros medios.</p>
Otras nuevas escalas de descriptores	<p>Se proporcionan nuevas escalas para las siguientes categorías que faltaban en el conjunto de 2001, con descriptores tomados de otros conjuntos de descriptores basados en el MCER:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el uso de las telecomunicaciones; - dar información.
Nuevos descriptores calibrados según el MCER	<p>Las nuevas escalas descriptoras han sido formalmente validadas y calibradas a la escala matemática de la investigación original que subyace a los niveles y a las escalas de descriptores del MCER.</p>
Lenguas de signos	<p>Los descriptores se han convertido en una modalidad inclusiva. Además, se incluyen 14 escalas específicas para la competencia de signos. Estos fueron desarrollados en un proyecto de investigación realizado en Suiza.</p>

Tabla 3: Resumen de los cambios en los descriptores ilustrativos (Consejo de Europa, 2020, p. 25)

Nota: traducción propia

d. Implicaciones para la formación y evaluación de idiomas

A pesar de la popularidad del MCER en el ámbito de la enseñanza de lenguas, y aunque la mayoría de los profesores de idiomas dominan su terminología (organizando sus clases en torno a las competencias descritas en él y aplicando a diario los descriptores de sus niveles de referencia para la evaluación del aprendizaje de sus alumnos), los planes de estudio de idiomas siguen siendo fundamentalmente de carácter lingüístico.

Como se ha comentado anteriormente, el MCER/VC ha proporcionado esencialmente descriptores actualizados para las actividades colaborativas (Piccardo et al., 2019) y para las situaciones comunicativas que pueden beneficiarse del diseño de tareas en pequeños grupos. En este sentido, como señalan Piccardo et al. (2019), cuando se colabora en pequeños grupos el éxito se basa en tener objetivos comunes bien definidos y un sentido de eficacia colectiva, ya que las actividades colaborativas deben «fundir diversos intereses propios al servicio de objetivos e intenciones comunes perseguidos colectivamente de forma concertada» (Bandura, 2001, p. 7). Por lo tanto, para que los estudiantes obtengan los beneficios de estar en un grupo, además de mejorar la motivación de los miembros a nivel individual, es esencial el desarrollo de la «agencia grupal» (Fukada et al., 2017).

En esencia, estos fundamentos teóricos implican que la mediación y la perspectiva intercultural deben integrarse como parte del modelo educativo, aprovechando su amplio alcance social y académico (Coste y Cavalli, 2015). Esto es especialmente relevante para la población a la que se dirige FOCAL, ya que los autores del MCER/VC afirman que, en última instancia, se esfuerza por promover la

«valorización de los perfiles plurilingües de los alumnos de origen inmigrante» (Piccardo y North, 2020, p. 283). En este sentido, la competencia pluricultural juega un papel fundamental en la comunicación, ya que el conocimiento de una lengua extranjera es una habilidad necesaria pero no suficiente para poder interactuar adecuadamente con personas de otras culturas.

En un espíritu similar, según el propio MCER/VC (ibid, p. 43), el papel mediador de la interacción profesor-alumno y de la interacción colaborativa entre los alumnos es visible en los contextos en los que la lengua de enseñanza de los alumnos de origen inmigrante difiere de su lengua materna, o en los que se sigue el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Por lo tanto, el aula de idiomas debe convertirse también en un vehículo para comprender las visiones del mundo de quienes proceden de otras culturas, para desarrollar la adaptabilidad y la empatía de los alumnos y para que estén mejor preparados para integrarse en una sociedad cada vez más globalizada.

Además, el desarrollo de la competencia pluricultural es un proceso de aprendizaje permanente y debe ser objeto de un tratamiento intencionado, ya que implica la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que no aparecen de forma espontánea. Este tratamiento deliberado de las competencias interculturales debe apoyarse en programas, orientaciones, experiencias y cursos, tanto a nivel nacional como transnacional.

La materialización de este potencial de aprendizaje permanente ha suscitado un gran interés en la investigación y, mientras se finaliza este trabajo, se están recopilando unos 30 estudios de casos en un informe de la Dirección de Participación Democrática del Consejo de Europa, como seguimiento de la presentación oficial en la conferencia «Building Inclusive Societies through Enriching Plurilingual and Pluricultural Education at a Grassroots Level: the Role of the CEFR Companion Volume», que se celebró en el Palais de l'Europe de Estrasburgo en mayo de 2018.

A pesar de todos estos avances conceptuales, los descriptores contenidos en el MCER/VC no constituyen en sí mismos una herramienta o guía de procedimiento para la evaluación de los logros de los alumnos o para la evaluación del nivel de competencia de los usuarios de la lengua, como ilustra la tabla 4. Por lo tanto, corresponde a los proveedores de cursos o a los evaluadores y certificadores de idiomas desarrollar rúbricas que se ajusten a los niveles del MCER/VC indicados anteriormente y que puedan medir objetivamente esas competencias.

	QUÉ puede hacer el usuario / alumno (MCER 2001 Capítulo 4)	CUÁL es el nivel de desempeño del usuario / alumno (MCER 2001 Capítulo 5)	Relevante para
Descriptores más complejos	Descriptores curriculares orientados a constructores	Descriptores de evaluación orientados al diagnóstico	Diseñadores curriculares Profesores
Descriptores más sencillos	Objetivos de aprendizaje orientados al usuario y resultados de aprendizaje "puede hacer"	Descriptores de evaluación orientados a la autoevaluación	Alumnos Padres empleadores, etc.

Tabla 4: Resumen de los diferentes propósitos de los descriptores (Consejo de Europa, 2020, p. 44)

Nota: traducción propia

e. Nuevos descriptores

En los siguientes apartados se detallarán brevemente los nuevos descriptores desarrollados en el MCER/CV sobre mediación, plurilingüismo y pluriculturalidad.

MEDIACIÓN

En la mediación, el usuario/aprendiz actúa como agente social que crea puentes y ayuda a construir o transmitir el significado, a veces dentro de la misma lengua, a veces entre una lengua y otra. De hecho, el MCER/VC define la mediación como la actividad lingüística de reformular un texto de forma oral o escrita con el fin de permitir la comprensión mutua por parte de los demás. La mediación, como sugiere la propia palabra, implica que el hablante está «en el medio».

El hablante no se preocupa de su propia expresión lingüística, sino que su papel es crear el espacio y las condiciones para la comunicación o el aprendizaje colaborando con sus interlocutores en la construcción del significado. De este modo, se centra la atención en el papel del lenguaje en procesos como la creación del espacio y las condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, el fomento de la construcción o la comprensión de nuevos significados por parte de los demás, así como la transmisión de nueva información de forma adecuada.

El papel del hablante como mediador abarca, por tanto, animar a los demás a construir un significado, transmitir información, explicar cosas a los demás cuando no las entienden, simplificar algo que es demasiado denso, resumir algo que es demasiado largo y adaptar su lenguaje en el proceso. La mediación puede ser social, cultural, pedagógica, lingüística o profesional. Pero sea cual sea la forma que adopte, implica salvar algún tipo de brecha o división. Así, el mediador resume o parafrasea un texto a otro usuario de la lengua, que no entiende el mensaje debido a factores como el registro lingüístico o la jerga del texto original.

El abanico de actividades que abarcan los nuevos descriptores de mediación se clasifica en torno a dos tipos de mediación: la mediación cognitiva (la que se refiere a la transmisión y construcción de conocimientos y a la asimilación de lo que inicialmente se percibe como culturalmente diferente) y la mediación relacional. Esta última tiene importantes puntos de convergencia con un enfoque inclusivo de la enseñanza de idiomas, ya que se refiere, por ejemplo, a la capacidad de los usuarios de la lengua de establecer un ambiente positivo para la comunicación, de fomentar la participación de sus interlocutores o de adoptar actitudes empáticas hacia las perspectivas y formas de pensar y sentir de los participantes en la situación comunicativa, independientemente de su origen cultural. Por consiguiente, una persona que se dedique a la actividad de mediación necesita tener una inteligencia emocional bien desarrollada, o estar abierta a desarrollarla, para tener suficiente empatía con los puntos de vista y estados emocionales de sus interlocutores.

En el MCER/VC, las escalas de mediación se presentan en tres grupos, que reflejan la forma en que suele producirse la mediación. Por otra parte, también contempla las técnicas desplegadas durante el propio proceso de mediación, utilizadas para aclarar el significado y facilitar la comprensión, denominadas estrategias de mediación. La figura 2 presenta la estructura de las actividades y estrategias de mediación descritas en el MCER/VC.

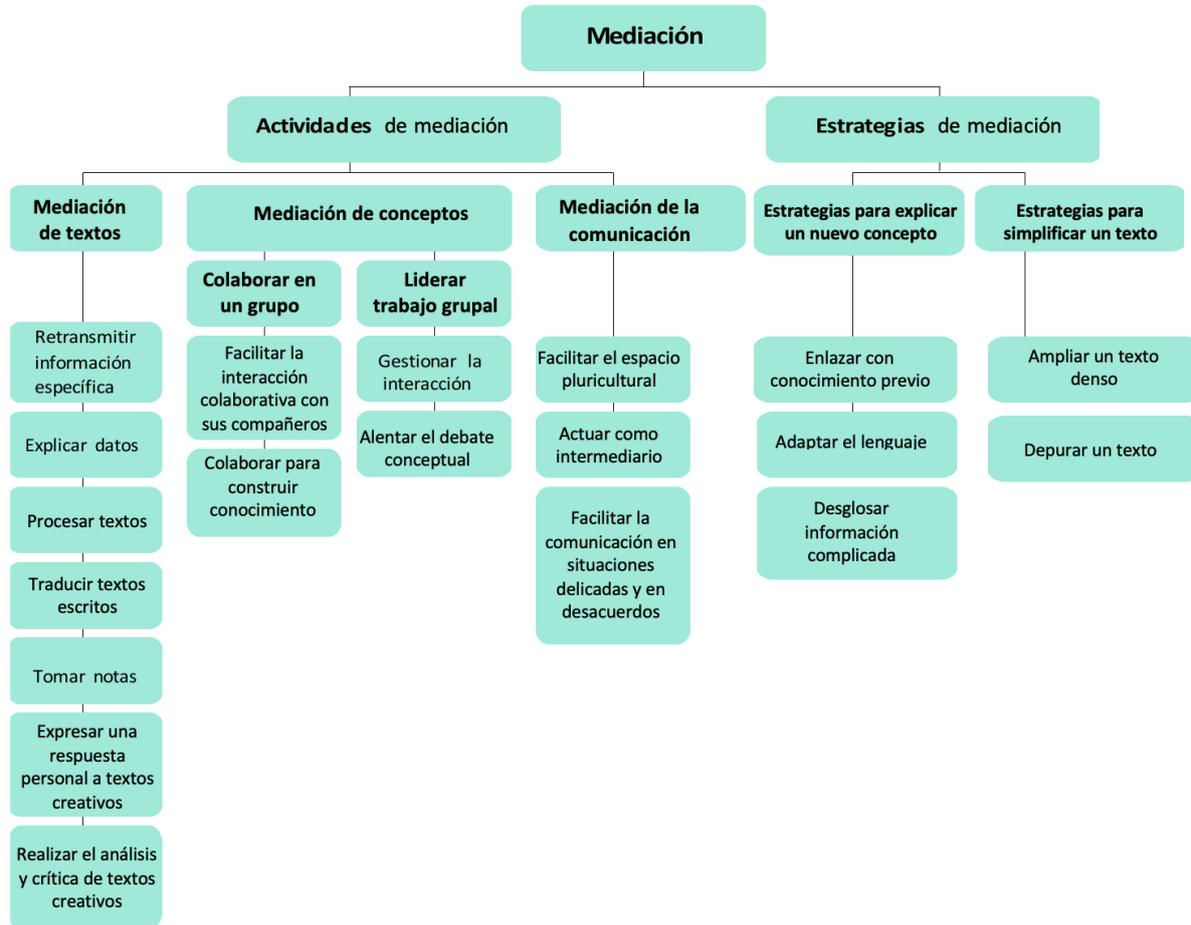


Figura 2: Actividades y estrategias de mediación (Consejo de Europa, 2020, p. 90)

Nota: traducción propia

ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN – MEDIACIÓN DE UN TEXTO

La mediación de un texto se refiere a la transmisión a otra persona de lo esencial de un texto al que no tiene acceso, a menudo debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas, generalmente en entornos interlingüísticos. Sin embargo, este concepto ha evolucionado para incorporar la mediación de un texto para uno mismo (por ejemplo, al tomar notas en una conferencia) o para incluir la expresión de reacciones a los textos, especialmente los creativos y literarios.

ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN – MEDIACIÓN DE CONCEPTOS

La mediación de conceptos se refiere al proceso de facilitar el acceso al conocimiento y a los conceptos a otras personas, especialmente si no pueden acceder a ellos directamente por sí mismas. Es un aspecto fundamental de la crianza, la tutoría, la enseñanza y la formación.

ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN – MEDIACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

El objetivo de la comunicación mediadora es facilitar el entendimiento y dar forma a una comunicación satisfactoria entre usuarios/aprendices que pueden tener diferencias individuales, socioculturales, sociolingüísticas o intelectuales en el punto de vista.

La capacidad de mediación del usuario/aprendiz no sólo implica ser lingüísticamente competente en la lengua o lenguas correspondientes, sino también utilizar estrategias de mediación adecuadas en relación con las convenciones, condiciones y limitaciones del contexto comunicativo.

ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN – ESTRATEGIAS PARA EXPLICAR UN NUEVO CONCEPTO:

- Vinculación con los conocimientos previos. Establecer vínculos con los conocimientos previos es una parte importante del proceso de mediación, ya que es una parte esencial del proceso de aprendizaje. Los conceptos clave operacionalizados en la escala incluyen 1) plantear preguntas para fomentar la activación de los conocimientos previos, 2) hacer comparaciones y/o vínculos entre los conocimientos nuevos y los previos, y 3) proporcionar ejemplos y definiciones.
- Adaptación del lenguaje. El usuario/aprendiz puede tener que emplear cambios en el uso de la lengua, el estilo y/o el registro para incorporar el contenido de un texto a otro de género y registro diferentes. Entre los conceptos clave de la escala se encuentran: 1) parafrasear, 2) adaptar el discurso/la expresión, y 3) explicar la terminología técnica.
- Desglose de la información complicada. La comprensión de la información complicada puede mejorarse desglosándola en sus componentes y mostrando cómo estos encajan entre sí para dar una imagen completa. Los conceptos clave son: 1) dividir un proceso en una serie de pasos, 2) presentar ideas o instrucciones en forma de viñetas, y 3) presentar por separado los puntos principales de una cadena argumental.

ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN – ESTRATEGIAS PARA SIMPLIFICAR UN TEXTO:

- Ampliación de un texto denso. Esta escala se refiere a la ampliación de la fuente de entrada (oral o escrita) mediante la inclusión de información útil, ejemplos, detalles, información contextual, razonamientos y comentarios explicativos. Los conceptos clave operacionalizados en la escala incluyen 1) el uso de la repetición y la redundancia, 2) la modificación del estilo para explicar las cosas de forma más explícita, y 3) la presentación de ejemplos.
- Síntesis de un texto. Esta escala se refiere a la depuración de un texto escrito hasta reducirlo su(s) mensaje(s) esencial(es). Puede consistir en expresar la misma información con menos palabras, eliminando las repeticiones y digresiones, y excluyendo las secciones de la fuente que no añaden información nueva relevante. Los conceptos clave son: 1) destacar la información clave, 2) eliminar las repeticiones y digresiones, y 3) excluir lo que no es relevante para la audiencia.

COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

Desde su inclusión en el MCER de 2001, el concepto de plurilingüismo se basa en la idea de que las lenguas están interrelacionadas e interconectadas, y que no pueden separarse mentalmente de las culturas en las que se hablan. Por otra parte, los distintos grados de dominio y exposición a las diferentes lenguas contribuyen a la construcción de la competencia comunicativa de cada hablante. Por lo tanto, el objetivo del plurilingüismo no es el mismo dominio de las distintas lenguas, sino la capacidad (y la voluntad) de ajustar su uso en función de la situación social y comunicativa.

La perspectiva plurilingüe plasmada en el MCER/CV valora la diversidad cultural y lingüística. Respalda la necesidad de que los alumnos, como «agentes sociales», aprovechen todos sus recursos y experiencias lingüísticas y culturales para participar plenamente en los entornos sociales y educativos, lograr la comprensión mutua, acceder al conocimiento y, a su vez, seguir desarrollando su repertorio lingüístico y cultural.

El desarrollo de las escalas (véase la figura 3) ha integrado la capacidad de tratar la «otredad» identificando las similitudes y las diferencias, por ejemplo, aprovechando los rasgos culturales conocidos para hacer posible la comunicación y la colaboración.

Por otra parte, los descriptores pretenden destacar la disposición de los alumnos a actuar como mediadores interculturales, recurriendo a su repertorio lingüístico, es decir, recurriendo de forma proactiva a su conocimiento de las lenguas conocidas para comprender otras nuevas, encontrando cognados e internacionalismos para entender textos en lenguas desconocidas, y siendo conscientes del peligro de los «falsos amigos». Por último, los descriptores también destacan la capacidad de ampliar la sensibilidad lingüística/plurilingüe y cultural/pluricultural mediante la apertura mental y la curiosidad.

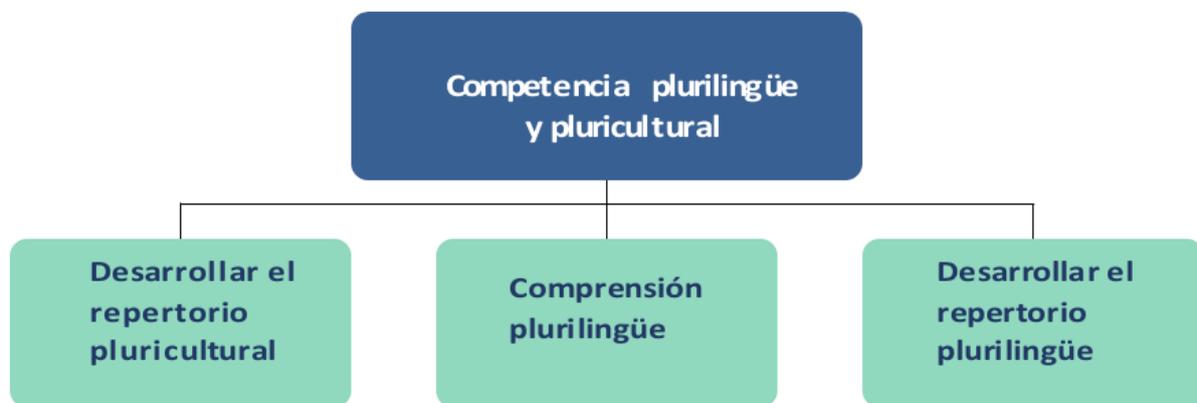


Figure 3: Competencia plurilingüe y pluricultural (Consejo de Europa, 2020, p. 123)

Nota: traducción propia

APROVECHAR REPERTORIO PLURICULTURAL

Esta escala incorpora nociones que se pueden encontrar en la literatura y en los descriptores de competencia intercultural, tales como:

- La necesidad de manejar la ambigüedad ante la diversidad cultural, ajustando las reacciones, modificando el lenguaje, etc.
- La necesidad de comprender que las diferentes culturas pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las acciones pueden ser percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.
- La necesidad de tener en cuenta las diferencias de comportamiento (incluidos los gestos, los tonos y las actitudes), desafiando las generalizaciones y los estereotipos.
- La necesidad de reconocer las similitudes y utilizarlas como base para mejorar la comunicación.
- La voluntad de mostrar sensibilidad ante las diferencias.
- La disposición a ofrecer y pedir aclaraciones, anticipando los posibles riesgos de malentendidos.

Los conceptos clave en la escala en la mayoría de los niveles incluyen 1) reconocer y actuar sobre las convenciones / cuestiones culturales, socioprogramáticas y sociolingüísticas, 2) reconocer e interpretar las similitudes y diferencias en las perspectivas, las prácticas y los acontecimientos, y 3) evaluar de forma neutral y crítica.

COMPRENSIÓN PLURILINGÜE

El concepto principal que representa esta escala es la capacidad de utilizar el conocimiento y el dominio (incluso parcial) de una o varias lenguas como trampolín para tratar textos en otras lenguas con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo.

Los términos clave operacionalizados en la escala incluyen: 1) apertura y flexibilidad para trabajar con diferentes elementos de distintas lenguas, 2) aprovechamiento de pistas, 3) aprovechamiento de similitudes, reconocimiento de «falsos amigos» (a partir de B1), 4) aprovechamiento de fuentes paralelas en distintas lenguas (a partir de B1), y 5) cotejo de información de todas las fuentes disponibles (en distintas lenguas).

APROVECHAR EL REPERTORIO PLURILINGÜE

Esta escala combina aspectos que figuran en las dos escalas anteriores. A medida que el agente social va desarrollando su repertorio pluricultural, también se dedica a explotar todos los recursos lingüísticos disponibles para comunicarse con éxito en un contexto multilingüe y/o en una situación típica de mediación en la que los demás no tienen una lengua común.

Los conceptos clave de la escala son: 1) adaptación flexible a la situación, 2) prever cuándo y en qué medida es útil y adecuado el uso de varias lenguas, 3) ajustar el lenguaje en función de los conocimientos lingüísticos de los interlocutores, 4) mezclar y alternar lenguas cuando sea necesario, 5) explicar y aclarar en diferentes lenguas, y 6) fomentar el uso de diferentes lenguas con el ejemplo.

f. Referencias

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1 26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Byram, M., y Parmenter, L. (Eds.). (2012). *El Marco Común Europeo de Referencia: La globalización de la política lingüística*. Bristol: Multilingual Matters.
- Coste, D., y Cavalli, M. (2015). *Educación, movilidad, alteridad. Las funciones de mediación en las escuelas*. Estrasburgo: Consejo de Europa DGII-Dirección General de Democracia, Unidad de Política Lingüística.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Estrasburgo: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario con nuevos descriptores*.
- Fukada, Y., Murphey, T., Falout, J., & Fukuda, T. (2017). Dinámica grupal motivacional esencial: Un estudio de panel de 3 años. En R. Breeze & C. Sancho Guinda (Eds.), *Essential Competencies for English-medium University Teaching* (pp. 249 266). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-40956-6>
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>
- North, B., & Piccardo, E. (2019). Mediación y concepto infravalorado. <https://www.aks-sprachen.de/wp-content/uploads/2019/06/Brian-North-Enrica-Piccardo-Mediation-and-the-CEFR-descriptors-for-an-undervalued-concept.pdf>
- Piccardo, E. (2012). Mediación y aprendizaje de las lenguas: ¿por qué es hora de volver a reflexionar sobre esta noción? *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, n°167(3), 285. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>
- Piccardo, E. (2017). El plurilingüismo como catalizador de la creatividad en las sociedades superdiversas: Un análisis sistémico. *Frontiers in Psychology*, 8(DEC), 1 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169>
- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Ampliando el alcance de la educación lingüística: Mediación, plurilingüismo y aprendizaje colaborativo: El volumen complementario del MCER. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17 36. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>

III. Cómo implementar los recursos FOCAL

a. Presentación general – actividades de aula

Como ya se ha explicado en los apartados anteriores, debido a la falta de materiales didácticos para el aprendizaje de idiomas específicos con fines profesionales, FOCAL aborda un obstáculo que dificulta la integración profesional de los migrantes. Los materiales FOCAL están diseñados en torno a cuatro actividades y estrategias de comunicación lingüística: recepción, producción, interacción y mediación, según el nuevo MCER. Esta elección contribuye a una educación inclusiva de calidad para todos y a la promoción del plurilingüismo y la pluriculturalidad (véase el Capítulo II). Los objetivos son promover la adquisición de un idioma profesional para los estudiantes de lenguas extranjeras, proporcionar una herramienta adicional para su formación y ayudar al alumnado a proyectarse en el empleo.

Cada ocupación específica tiene su propia sección con materiales de aula en la [plataforma FOCAL](#). La sección compila diálogos, videos con ejercicios y escenarios, tareas de presentación, instrucciones para la realización de tareas; también incluye el vocabulario, la fraseología, las estructuras gramaticales y el lenguaje técnico (incluida la jerga profesional) necesarios para el cumplimiento exitoso de las funciones de las profesiones seleccionadas. Las secciones incluyen varios temas situacionales relacionados con las actividades laborales diarias, con un enfoque en el aprendizaje basado en el trabajo. Cabe mencionar que los materiales se pueden usar no solo en un aula, sino que también son apropiados para el aprendizaje a su propio ritmo y autodirigido, al hacer uso de las actividades interactivas que conforman la plataforma. En la siguiente sección hay un ejemplo de lección con ejercicios y actividades de los recursos de lengua española.

Después de cada sección, se incluye también una evaluación basada en una variedad de ejercicios, por ejemplo, emparejamiento, preguntas de opción múltiple, preguntas abiertas, así como actividades basadas en el trabajo, es decir, simulaciones, demostraciones in situ para evaluar las habilidades lingüísticas e indicar las áreas de mejora en el contexto del uso del lenguaje. El beneficio de la herramienta de evaluación también consiste en centrarse en la evaluación de las habilidades profesionales, es decir, la aplicación de las tareas profesionales cuando se trabaja con un cliente o se lleva a cabo una conversación en equipo. La plataforma de aprendizaje está disponible en línea de forma gratuita en el entorno Moodle, lo que la hace disponible para PC, tabletas y teléfonos inteligentes.

TEMA

Cada curso comienza con un tema

Por ejemplo: TEMA 3 – Ventas, cobros y devoluciones



La portada de presentación enumera el contenido profesional y el objetivo pedagógico. A continuación se presentan las competencias en cuestión, completadas con una lista de palabras clave y puntos gramaticales utilizados en el módulo. Estos elementos son importantes para proporcionar una breve visión general de qué esperar en cada Capítulo.

BLOQUE 2: COMUNICACIÓN COMERCIAL

En este bloque aprenderás sobre:

- La atención telefónica y por correo electrónico al cliente.
- Los medios de pago utilizados habitualmente.
- La garantía de los productos.
- El derecho al cambio o devolución de las compras.
- El asesoramiento al cliente.

Funciones a desarrollar:

- Proporcionar atención telefónica y por escrito adecuado.
- Informar sobre los medios de pago aceptados.
- Gestionar los cambios en devoluciones de los clientes.
- Conocer las necesidades del cliente y aconsejar sobre las ventajas de los productos.

Contenido léxico:

- Las fórmulas de cortesía comercial.
- Los distintos tipos de lentes.
- Las lentes de contacto.
- Las gafas de sol.
- Las tarjetas de débito y crédito.
- El ticket de venta y la garantía de los productos.

Contenido gramatical:

- Los sustantivos contables e incontables.
- El presente continuo.

EL VIDEO

Cada módulo tiene un video que presenta la situación. Los videos están disponibles en la plataforma FOCAL. Estos se pueden utilizar para diversas actividades, tanto individuales como en grupos, por ejemplo, para la práctica de la mediación comunicativa.



Ej.: Escribe el diálogo – Comprensión de audio

Resume el diálogo – Mediación

La mitad de la clase, o un estudiante ve el video y se encarga de presentarlo a los demás. Más allá del mero diálogo, tiene que detallar los personajes, la ubicación y el tema en cuestión.

El video también se puede mostrar sin diálogo y los estudiantes pueden intentar adivinar de qué se trata la situación. El docente seleccionará las situaciones del video en las que no haya mucha información visual disponible para adivinar el tema, a menos que el objetivo sea dejar que los estudiantes dejen volar imaginación más allá de lo que realmente está ocurriendo en la escena.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN Y CONTENIDO DEL DIÁLOGO

Se da una descripción de la situación, así como el contenido del diálogo. Este tipo de actividad se puede realizar en un aula o por el alumnado que está aprendiendo autónomamente. Aquí se muestra una tarea básica basada en el diálogo que se ha podido visionar en el video.



Completa los datos de la clienta

Nombre:

Apellidos:

Fecha de nacimiento: El del del

Documento de identidad nacional: , letra de

Nº de teléfono:

Lugar de residencia:

Calle:

Número:

Piso:

Código postal:

Ver el video no es un requisito previo para todos los ejercicios. Las actividades para el aula permiten al formador decidir de qué manera utilizar los materiales. Por ejemplo, los alumnos podrían practicar diálogos antes de ver el fragmento correspondiente. Los estudiantes tendrán así la oportunidad de

comparar sus conversaciones con el diálogo que luego ven en el video. Tras su visionado, el alumnado podría recrear la situación en parejas mientras practican su pronunciación y trabajan en el énfasis y la expresividad oral.

ACTIVIDADES DE RECEPCIÓN

Estas actividades se basan en el video o en un contenido visual o de audio dentro de la actividad. Trabajan la comprensión oral o escrita. La mayoría están disponibles en la plataforma FOCAL, y se pueden hacer en modo de autoaprendizaje, dentro del aula o en línea. En un aula, estas actividades también se pueden practicar colectivamente, mientras que en la plataforma podrían utilizar individualmente también como actividad de ampliación o como autoestudio.

10.- Instrucciones para la devolución de compras online

Tu amiga Sheila ha comprado unas gafas por internet, pero no está contenta con el producto. Sheila no entiende el proceso para solicitar la devolución de su compra. Lee la información, y después completa el texto para explicárselo:

DEVOLUCIONES

El plazo de devolución es de 14 días naturales desde la recepción del pedido.

Cualquier devolución deberá ser aceptada por Soloptical Online. Para solicitar la devolución de un producto pulse [aquí](#).

En caso de considerar que el producto está dañado debes informarnos escribiendonos en el siguiente enlace <https://soloptical.net/es/contact> antes de 48 horas de la recepción.

Las devoluciones son gratuitas siempre que se trate de un defecto en el producto, error en el envío o un daño causado por terceros.

*Las devoluciones tienen un coste de 4€ que se descontará del importe total a devolver.

*Las devoluciones de envíos internacionales (fuera de España), serán tramitadas por el comprador.

Procedimiento:

1. Solicitar recogida en <https://soloptical.net/es/contact>
2. Será Soloptical online el encargado de enviar mediante la empresa de transporte Sending un mensajero que recoja la mercancía.
3. Una vez revisado el estado del pedido se procederá a la devolución del importe.

Arrastre las palabras a los cuadros correctos para completar tu explicación

La empresa permite devolver los productos durante las _____ posteriores a la compra. Primero, debes _____ la autorización para la _____ y _____ un formulario con _____ personales.

Si el producto está _____ o es _____, tienes que _____ por correo electrónico a la empresa. En ese caso, la devolución es _____.

Si el producto está en _____ condiciones, devolverlo _____ 4 euros, y vienen a _____ a tu casa.

cuesta
gratuita
solicitar
rellenar
perfectas
tus datos
dos semanas
recogerlo
informar
devolución
dañado
defectuoso

Verificar

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

Elige las palabras correctas

En el contexto del aula, el ejercicio debe ser dirigido por el formador. Dependiendo de la naturaleza de la actividad, uno o más estudiantes pueden leer el texto en voz alta. El docente también puede leer en voz alta las palabras que permiten a los alumnos trabajar en su ortografía antes de seleccionar las que son las respuestas correctas. Si se usa una pizarra (o aplicación, ver más abajo), el alumnado también puede sugerir o votar por la ortografía de una palabra y autoevaluar su éxito en la comprensión de la ortografía del idioma.

Verdadero o falso

En este tipo de actividad, el alumnado puede leer en voz alta y adivinar la ortografía de las respuestas antes de seleccionar las respuestas correctas. Además, en un contexto de aula, pueden justificar oralmente por qué una respuesta es correcta o incorrecta.



VÍDEO 2 ÓPTICA SEGMENTO 2

Watch on YouTube

La clienta quiere comprar unas gafas progresivas

Verdad Falsedad

Trabajar con imágenes

Trabajar con imágenes, en el entorno del aula, puede hacerse de diversas maneras. La imagen (disponible en línea o impresa desde el documento PDF) se puede mostrar primero sin las respuestas, y se puede introducir mediante un simple "¿Qué ves?". La lista de respuestas dadas por el alumnado se puede comparar con las opciones que da la actividad. Puede haber algunas sorpresas en cuanto a lo que está presente en este contexto. También ayuda a los estudiantes a centrarse en la jerga ocupacional y no en el vocabulario de uso común.

ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN

Estas actividades también están disponibles en la plataforma para el autoaprendizaje, aunque también se puede plantear su realización en el aula.

12.- Un cambio en el escaparate

Llegado el final de la temporada y tú eres el/la encargado/a de una óptica. Quieres hacer un cambio por completo del escaparate. Instrucciones para tus empleados. Les tienes que dar órdenes sobre cómo deben dejar el escaparate. Ayúdate del texto "el perfect Aseguraos de que la iluminación es apropiada y que no queda ningún objeto en la oscuridad. (entre 50 y 70 palabras)

Estimada agencia distribuidora. Tras hacer nuestro inventario mensual, nos hemos dado cuenta de que necesitamos varios productos. Aquí les ex lado,...

Complete la oración / seleccione las palabras correctas

Se pueden implementar de varias maneras dependiendo del nivel de los estudiantes y el tiempo disponible. Las oraciones pueden ser leídas en voz alta por el profesorado o uno de los estudiantes, y antes de verificar las respuestas, los estudiantes pueden intercambiar ideas sobre posibles respuestas. Esta es una retroalimentación valiosa para el docente, aportando evidencias sobre la evolución del aprendizaje y sobre la terminología que usa el alumnado. El uso y la complejidad de las oraciones producidas por los estudiantes puede proporcionar información útil para la planificación de próximas sesiones de clase.

Además, al desvelar la lista de respuestas correctas, se pueden comparar con las respuestas de la clase, comentando cuestiones relativas a la gramática o la ortografía.

INFORMAL

Hola Jose, aquí te dejo algunas indicaciones para tu primer día de trabajo:

Primero, [] el coche y [] hasta Ayamonte. Cuando veas una rotonda, [] estatua. [] enfrente del supermercado. Allí es donde se encuentra nuestra óptica. Los compañeros [] preparación de látigo. Los clientes no empezarán a entrar hasta dos horas después, por lo que [] d [] simpático con los clientes y no [] muchas bromas al principio. [] los [] lo que se usa.

A las 2 de la tarde cerramos para descansar. [] la verja y [] al restaurante que preferimos. A las 4 horas ya las 4 de la tarde [] a abrir la tienda.

Si [] en hacerme llegar cualquier pregunta que te surja.

¡Espero que tenga una buena estancia en Ayamonte!

Un saludo.

Descripción de la imagen

Estas actividades siguen el estudio de la situación y el vocabulario. Se pueden utilizar individualmente (en el aula o para el autoaprendizaje) o en el trabajo en grupos pequeños. Por supuesto, el entrenador puede permitir el uso de las actividades anteriores o no. La actividad, especialmente si es colaborativa, demuestra lo que los estudiantes han retenido, haciendo que cada contribución sea valiosa para cubrir el vocabulario profesional, los pasos cronológicos y los procesos.

- ¿Es verdad que las gafas de sol solamente se utilizan con buen tiempo?

- ¡En absoluto! Hay gafas de sol indicadas para diferentes usos, como puedes ver en esta imagen:

CATEGORÍA	TRANSMISIÓN DE LUZ	COLORES	INDICACIONES DE USO
0	80-100%		
1	43-80%		
2	18-43%		
3	8-18%		
4	3-8%		

Fijate en la imagen y rellena las palabras y/o números que faltan

En condiciones de niebla, se recomiendan las gafas de [], porque transmiten entre el [] por ciento y el 10 []

En días nublados, las gafas de [] son las más adecuadas. Para estar dentro de esta categoría, deben tener un por []

Los días soleados es mejor llevar unas gafas de []

ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN

Estas actividades se centran en procesos y pasos válidos en un entorno profesional. La expresión utilizada no son descripciones. Son mensajes de un trabajador (gerente o colega) o letreros que se encuentran dentro de un lugar de trabajo.

Ordenar las frases

En esta actividad, el estudiante debe averiguar cuál es el propósito de los mensajes, ya sean escritos o hablados. Más allá del contenido lingüístico, este tipo de tareas son muy útiles para la adquisición de competencias profesionales porque describen los pasos a seguir en los quehaceres laborales habituales.

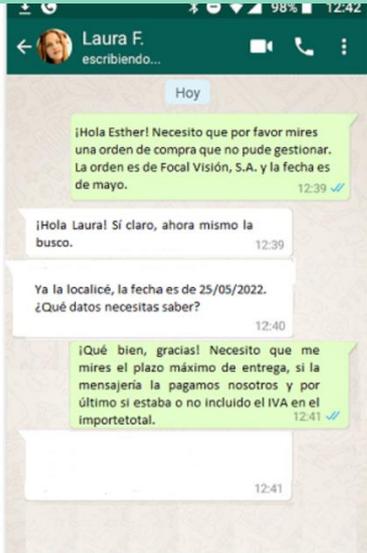
Tras visionar el fragmento del vídeo en el que la optometrista recepciona un pedido, ordena las siguientes acciones:

Confirmar el destinatario	^	v
Saludar	^	v
Pedir el sello de confirmación	^	v
Despedirse	^	v
Comprobar con el albarán que el número de bultos es correcto	^	v
Solicitar el CIF de la empresa	^	v

ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN

Las actividades de mediación tienen como objetivo, entre otros, simplificar instrucciones complejas, parafrasear el contenido de una conversación, o resumir lo acontecido en una situación con un tercero. Es clave adaptar el idioma a la persona con la que el alumno está conversando. Las actividades de esta sección empujan a los estudiantes a ir más allá en el uso del lenguaje profesional y aumentar su nivel de detalle. Más información sobre la mediación lingüística está disponible en el Capítulo II.

Dentro del aula, el alumnado puede leer en voz alta el vocabulario de la actividad y trabajar en colaboración en una presentación. Dependiendo del número de estudiantes, se puede asignar un rol específico a cada persona para practicar un juego de roles, por ejemplo, un grupo pueden actuar de gerente, otro ser un equipo de vendedores, otro un recién llegado o un pasante internacional. Los estudiantes más avanzados no necesariamente desempeñarán el papel de gerente; asignarles un rol en el que deban reducir su discurso a un fraseo simple y vocabulario esencial también puede ser un desafío.



The screenshot shows a WhatsApp chat with Laura F. The messages are as follows:

- Green bubble: ¡Hola Esther! Necesito que por favor mires una orden de compra que no pude gestionar. La orden es de Focal Visión, S.A. y la fecha es de mayo. 12:39 ✓
- White bubble: ¡Hola Laura! Sí claro, ahora mismo la busco. 12:39
- White bubble: Ya la localicé, la fecha es de 25/05/2022. ¿Qué datos necesitas saber? 12:40
- Green bubble: ¡Qué bien, gracias! Necesito que me mires el plazo máximo de entrega, si la mensajería la pagamos nosotros y por último si estaba o no incluido el IVA en el importetotal. 12:41 ✓
- White bubble: [Redacted] 12:41

Below the screenshot, there is a text box with the following content:

Su compañera de trabajo se encuentra de vacaciones y le escribe un WhatsApp en relación a una orden de compra que recibió antes de irse de vacaciones y que no gestionó. Usted ha localizado la orden de compra y le responde a la información que le pide.

De acuerdo, Esther. Mira, los datos que me pides son los siguientes: el plazo de entrega es...

MATERIALES AUTÉNTICOS

La mayoría de los módulos tienen una actividad que utiliza materiales auténticos y actuales. Estos pueden ser carteles, señales, directrices, instrucciones o recomendaciones.

Estos materiales de aprendizaje se pueden utilizar en varios escenarios como se mencionó anteriormente. Dependiendo de si los estudiantes están en activo o no, podrían buscar y proporcionar materiales auténticos utilizados en su lugar de trabajo. También pueden comparar y explicar por qué existen medidas de seguridad. Esto debería ayudar a los estudiantes a comprender mejor su ocupación en el país y a ampliar sus conocimientos sobre el trabajo en general.

Funciones a desarrollar:

- Interpretar información gráfica y visual con indicaciones sobre la seguridad laboral.

Contenido léxico:

- Vocabulario básico sobre EPIS y otras medidas de seguridad.

Contenido gramatical:

- Futuro Imperfecto.
- Presente con valor de futuro.



The photograph shows several safety posters on a wall. Visible posters include:

- PROHIBIDO FUMAR** (No Smoking)
- 2m** (2 meters distance)
- RECUERDA** (Remember) with icons for wearing a mask, hand hygiene, and social distancing.

EVALUACIONES

Cada módulo incluye actividades de evaluación relacionadas con las competencias lingüísticas y profesionales.

Las competencias lingüísticas pueden evaluarse con el apoyo de tareas y preguntas interactivas adicionales, que se integran en cada unidad o módulo, como en la versión polaca, o se colocan al final de toda la unidad/módulo, por ejemplo, en la versión española o francesa. Estas actividades se centran en la evaluación de la gramática y el vocabulario profesional. La evaluación de las competencias profesionales es una autoevaluación que permite medir de forma preliminar no sólo los conocimientos y las competencias lingüísticas, sino también las competencias relacionadas con el tema o el ámbito. La evaluación de las competencias profesionales puede realizarse de forma individual o con el apoyo del profesor y pueden establecerse planes de aprendizaje posteriores. Esta evaluación se basa en las afirmaciones "Soy capaz de hacer...", "Puedo hacer..." y "Sé hacer..." relacionadas con las tareas y actividades laborales. Las afirmaciones de la autoevaluación están vinculadas a los objetivos de aprendizaje de cada unidad/módulo.

Esta autoevaluación es sólo una indicación, que puede ayudar a hacerse una idea del nivel de conocimientos lingüísticos de cada uno y a comprender mejor qué habilidades hay que trabajar y, eventualmente, qué temas hay que ejercitar más.

AUTOEVALUACIÓN BLOQUE 5

Soy capaz de...

<input type="checkbox"/> reconocer las formas del futuro imperfecto
<input type="checkbox"/> interpretar información gráfica y visual con indicaciones sobre la seguridad laboral
<input type="checkbox"/> reconocer y usar vocabulario básico sobre EPIS y otras medidas de seguridad
<input type="checkbox"/> usar el presente con valor de futuro

b. Fomentando la Adquisición del Lenguaje Profesional - Buenas prácticas

Las siguientes propuestas inspiran el uso de nuevas técnicas y plataformas que brindan de aprendizaje recursos más atractivos, divertidos e impactantes. Estos recursos deberían brindar inspiración animar a los profesores a probar nuevas ideas en el aula.

Actividades lingüísticas basadas en el trabajo

Aquí hay cuatro ejemplos de actividades lingüísticas basadas en el trabajo que se pueden adaptar a cualquier contexto y oficio.

Ejemplo 1 – Interacción oral (cooperación orientada a objetivos, intercambio de información)

El señor Santana, cliente del concesionario de automóviles, desea recibir información sobre un cambio de aceite. En pequeños grupos de tres, representa la siguiente situación:

Funciones: Técnico en mecánica de vehículos de motor

– Compañero de trabajo

– Cliente		
Paso 1: 	Cliente	... viene al taller ... pide información ... trae el aceite de motor que él mismo ha comprado ... pregunta el precio
	Técnico en mecánica de vehículos de motor	... da la bienvenida al cliente ... responde a las preguntas del cliente ... le informa sobre el precio más alto ... explica al cliente que no conoce los detalles del precio
Paso 2: 	Técnico en mecánica de vehículos de motor	... pide ayuda a su compañero de trabajo ... agradece a su compañero el apoyo prestado
	Compañero de trabajo	... se une, saluda al cliente ... pregunta cómo puede ayudar
	Cliente	... explica la situación
	Compañero de trabajo	... indica la razón del precio más alto ... ofrece otros precios alternativos
Paso 3: 	Cliente	... da las gracias por la explicación
Paso 4: 	Compañero de trabajo	... dice adiós
	Técnico en mecánica de vehículos de motor	... agradece su intervención al compañero de trabajo
	Cliente	... también da las gracias
Paso 5: 	Cliente	... pide cita ... acepta la propuesta de fecha ... pregunta la hora ... acepta a las 8:30 a.m. ... dice adiós
	Técnico en mecánica de vehículos de motor	... realiza una búsqueda para la fecha deseada ... dice que el jueves ya está lleno ... ofrece una cita el viernes por la mañana ... da la franja horaria de 8 a 10 a.m. ... da las gracias al cliente ... se despide del cliente

Ejemplo 2 – Comprensión auditiva (escuchar medios y grabaciones de audio) y producción oral

En grupos pequeños, escucha un audio con un ejemplo de una conversación telefónica comercial.

Tome notas sobre los siguientes temas:

- Tono
- Reacciones
- Vocabulario empleado

<https://www.youtube.com/watch?v=ZySL-XVcl3A> (Video 1)

Ahora piensa en lo que el empleado hizo mal. ¿Cómo podría expresarse la conversación telefónica de una manera más amigable y orientada al cliente?

d. Ahora, mira un ejemplo de una conversación telefónica positiva.

https://www.youtube.com/watch?v=1k3_V1maaWU (Video 2)

Compara el video 2 con el video 1. ¿Qué diferencias encuentras?

Ejemplo 3 – Comprensión lectora (leer para informarse)

Lee la respuesta de un experto en defensa de los consumidores y usuarios, que informa a un cliente sobre sus derechos en caso de un cambio o devolución. ¿Qué aconseja el experto? Debate en pequeños grupos: ¿quién tenía razón en este caso? ¿Por qué?

Al comprar en una tienda, no tiene derecho legal a devolver los productos. Sin embargo, muchos minoristas ofrecen voluntariamente a sus clientes la oportunidad de devolver o cambiar los artículos comprados. Exactamente cómo se ejerce este derecho de devolución depende de la decisión del minorista. Para las compras en WIDE'N'HIGH, como es su caso, el derecho de devolución está regulado de tal manera que le entregarán un vale de compra. Es comprensible que esta no sea la solución ideal para algunos clientes. Si el minorista insiste en esta política de devolución, usted puede decidir no volver a comprar allí. En cualquier caso, tiene sentido preguntar sobre la política de devoluciones en otras tiendas en el de realizar la compra.

Ejemplo 4 – Interacción oral (discusión formal, intercambio de información)

Situación 1: Sois compañeros, pero trabajáis en diferentes departamentos. El departamento de tu colega recibe pedidos de los clientes; tu departamento es responsable de ordenar la entrega de los productos. El departamento de tu colega trabaja demasiado lentamente, por lo que tu departamento no puede planificar de manera óptima. Trata de aclarar el problema mediante una conversación profesional.

Situación 2: Tienes una nueva idea para el diseño de la sala de ventas y quieres explicársela a tu colega para que pueda ayudarte a convencer a tu jefe de que ponga en marcha tu idea.

Situación 3: En la tienda de moda donde trabajas como consultora de moda, el cambio de decoración para la nueva temporada está pendiente. Por la mañana se ha celebrado una reunión de equipo con el jefe de departamento para discutir los procedimientos de trabajo y la distribución de tareas.

a. La señora Zambrano, tu colega, trabaja a tiempo parcial y sólo viene por la tarde. Infórmale sobre lo que se discutió y explica quién tiene qué tarea.

¿Sobre qué se informó en la reunión? Aborda los siguientes puntos:

- | |
|--|
| 1) Colgar los nuevos productos ordenados por color en los estantes de venta. |
| 2) Colocar muestras individuales de los nuevos productos en el área de ventas para que sean claramente visibles. |
| 3) Vestir a los maniquíes con la ropa nueva. |
| 4) Decorar el escaparate con la ropa nueva. |
| 5) Elegir decoraciones de temporada |

EL USO DIDÁCTICO DEL VÍDEO (ADAPTABLE PARA MULTIMEDIA)

El uso de videos, cortometrajes o anuncios de televisión es ampliamente aceptado en la enseñanza actual. Estos medios enriquecen las lecciones porque dan un nuevo impulso, rompen la monotonía y tienen un efecto motivador en los estudiantes. Los alumnos pueden ver los elementos lingüísticos que acaban de aprender en un contexto concreto, real y relacionado con la vida, mediante el que consiguen recordar el nuevo vocabulario de aprendizaje, la gramática y la estructura de las oraciones de manera más rápida y sostenible. A menudo pueden posicionarse en el papel de los personajes retratados e identificarse con ellos. El uso de videos en la enseñanza de idiomas extranjeros también apela a diferentes estilos de aprendizaje; los estudiantes para los que destaca el estilo de aprendizaje audiovisual, en particular, se benefician de estos materiales didácticos.

Si el profesorado decide implementar un video en el aula, debe seguir algunas reglas. Con videos más cortos, los estudiantes pueden concentrarse mejor y el proceso de aprendizaje es más efectivo. Antes de cada video, se debe aclarar qué objetivo se debe lograr, por ejemplo, una comprensión global o detallada. El docente debe incluir suficientes pausas para permitir que los alumnos tengan tiempo para reflexionar o escribir notas. Antes del video real, se deben realizar actividades de calentamiento para que sirvan como introducción al tema o video. Las tareas a resolver deben estar claramente formuladas y pueden resolverse antes, durante o después de ver el vídeo.

Ejemplo 5 – La cosecha de frutas

Con una diapositiva sobre la temática de la recolección (para el curso dirigido al sector agrícola), presentamos al alumnado, como tarea de activación en la previsualización, algunos datos curiosos. Por ejemplo, ¿sabías que las fresas son la primera fruta en madurar en la primavera? ¿O que en 1,000 m² de terreno se pueden cultivar alrededor de 13,000 kilos de fresas?

Luego Tarea 1 (Lluvia de ideas / predicción)

Preguntas sobre lo que ya sabes de la cosecha

- ¿Alguna vez has estado en un campo de frutas?
- ¿Qué tipo de fruta has cosechado?
- ¿Disfrutaste de la experiencia?
- ¿Alguien te dijo cómo cosechar fruta?



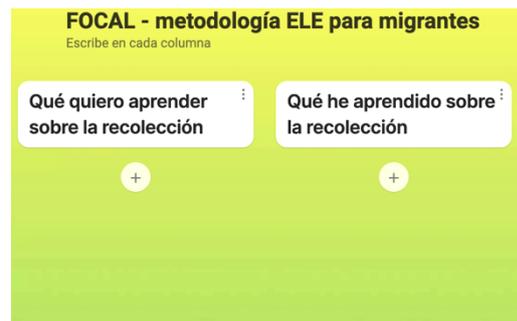
¡Involucrar a los estudiantes al usar una aplicación como Kahoot! Esto les permite interactuar con su ordenador o smartphone
Ir a <https://kahoot.it/>
PIN del juego
Elija un nombre / apodo

Tarea 2 (Tarea de producción escrita)

Escribe algunas preguntas sobre lo que deseas aprender sobre la cosecha

Encuestar las expectativas de los alumnos

¡Puedes compartir lo que quieras aprender sobre la cosecha!



Tarea 3 - Escuchar la esencia

¿Cuál es el sentido general de esta conversación?

¿Sobre qué están conversando?

<https://youtu.be/btn8OZukfoo>

Visualización prolongada (comprensión oral)

Tarea 4 - Escuchar para obtener detalles

Se les pide a los alumnos que vean el clip por segunda vez y escuchen los detalles:

- Enumera todos los factores importantes mencionados por Lourdes a tener en cuenta durante la recolección de fresas como puedas

Compara tus respuestas con las de tu vecino

Tarea 5 (Comprensión escrita y tarea de producción oral)

Después de ver el video, los estudiantes reciben un conjunto de tarjetas. Cada tarjeta contiene una o dos oraciones que describen los eventos del video.

A continuación, se pide a los alumnos que reorganicen las tarjetas en el orden correcto, según el contenido del vídeo.

Post-visualización

Activación de habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS)



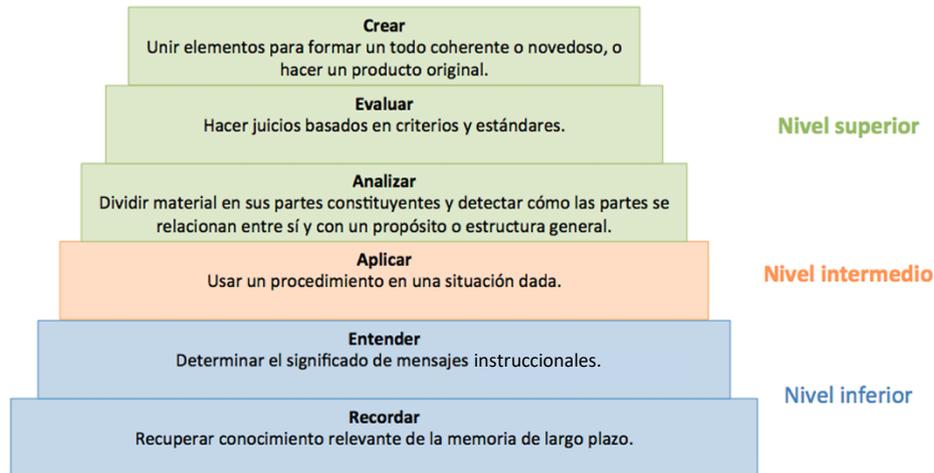


Figura 1. Taxonomía revisada de Bloom.
Fuente: Jensen et al., 2014 y Krathwohl, 2002.

Tarea 6 (interacción hablada en grupos de 4)

En grupos de cuatro, elabora el guión del diálogo entre Lourdes y Raúl (usando tus propias palabras). Luego trata de representar el diálogo con uno de tus compañeros. Intercambiad roles.

Tarea 7 (Informe de grupo)

¿Te gustó el video, por qué? ¿Qué te ha parecido más interesante? ¿Qué te llamó la atención?

Comprobación de los resultados del aprendizaje

¡Comparte lo que has aprendido sobre la cosecha! Accede a nuestro Padlet una vez más <https://padlet.com/deuneu/jta4ij780lrw1m21> y compara tus expectativas iniciales con los resultados de aprendizaje que has logrado.

Actividad de extensión (comprensión escrita y mediación) – uso de Twitter



Se presenta a los estudiantes algunos perfiles de Twitter del sector agrícola institucional

Actividad de extensión (Comprensión escrita y mediación)

Cada alumno debe elegir UN tweet y explicárselo a su vecino.

Actividad de extensión (tarea de producción escrita)

No sabía que ...

Escribe un mensaje formal de tweet sobre uno de los hechos que has descubierto en este video sobre la cosecha (trata de elegir uno que haya transformado tu visión sobre el tema y usa el vocabulario técnico que has aprendido)

IV. Instrucciones para docentes y formadores sobre cómo utilizar la plataforma Moodle del proyecto FOCAL

La plataforma FOCAL hace uso de Moodle, que está alojado en los servidores de la Universidad de Lodz en Polonia. La plataforma educativa interactiva Moodle contiene materiales que van más allá de los cursos de idiomas estándar, incluidos materiales de terminología, vocabulario y gramática, destinados a ayudar a los migrantes a adquirir una variedad profesional de idiomas relacionados con el trabajo industrial, comercial y agrícola. El curso está disponible en cinco idiomas: polaco, alemán, español, griego y francés. Se recomienda que el profesorado de idiomas para los migrantes, así como para los propios migrantes, traten de dominar el idioma de su especialización profesional.

1. ¿Cómo encontrar la plataforma?

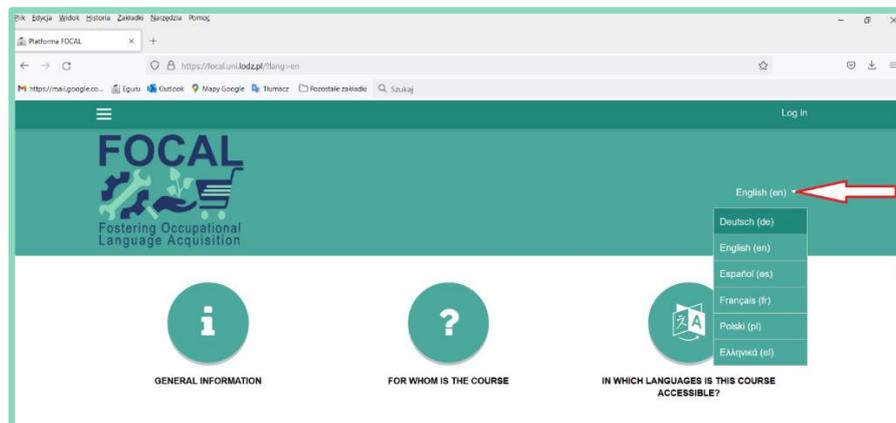
Utilice un motor de búsqueda o haga clic en la dirección: <https://focal.uni.lodz.pl/>

2. ¿Inicia sesión?

No es necesario iniciar sesión. El inicio de sesión está reservado solo para los autores del proyecto.

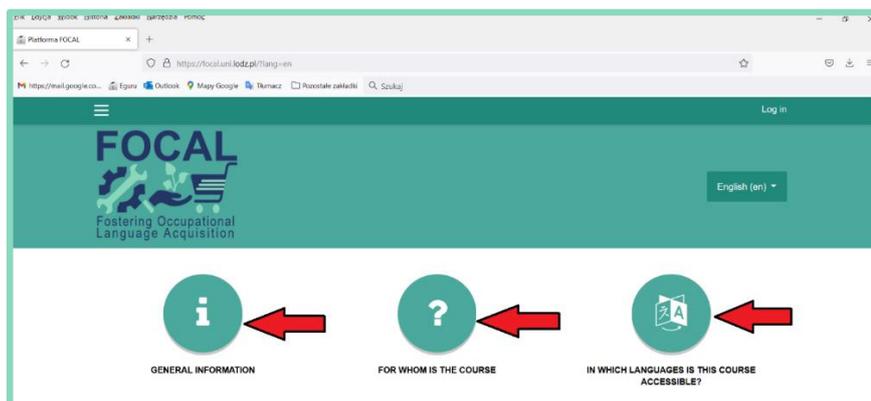
3. ¿Elección de idioma?

Utilice la navegación en la parte superior de la página para elegir el idioma inglés, alemán, español, polaco, francés y griego.

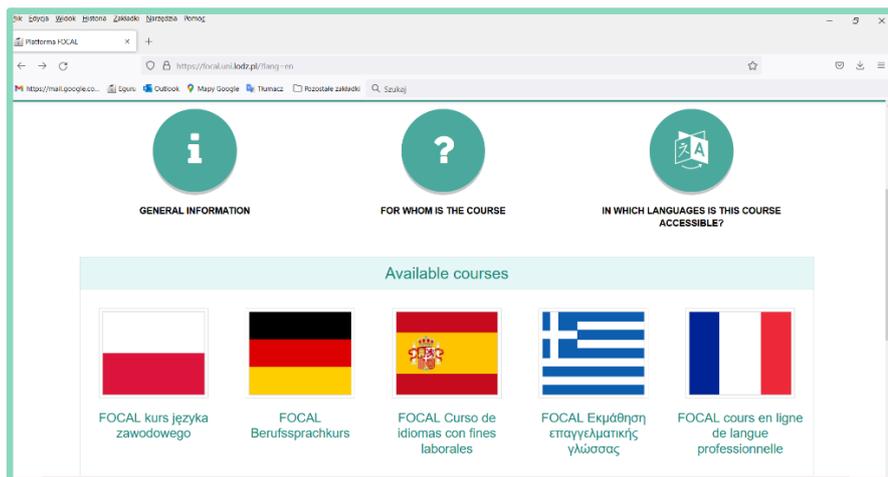


4. Información principal sobre el proyecto y sus objetivos.

Los tres iconos redondos proporcionan información adicional sobre FOCAL.



5. Cursos disponibles:

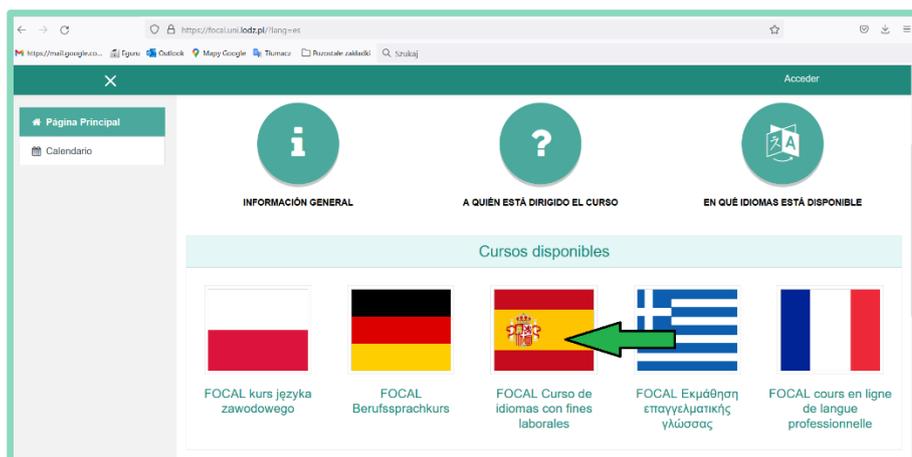


Tras la selección del idioma, aparecerán los cursos de idiomas específicos de la profesión disponibles. Además, los recursos lingüísticos ocupacionales están disponibles para los profesores en formato PDF para su descarga.

6.1. Navegación en el curso de Lengua Española:

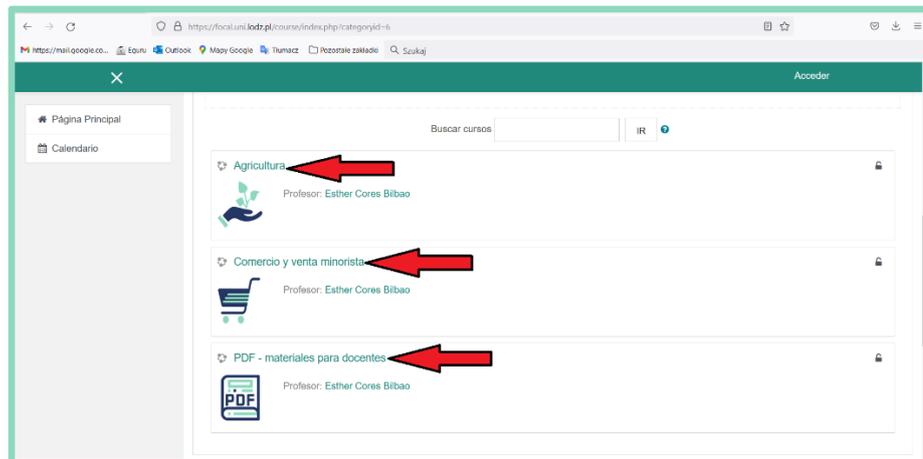
6.1.1. ¿Cómo abrir el curso?

Haga clic en la bandera española o en el texto a continuación.



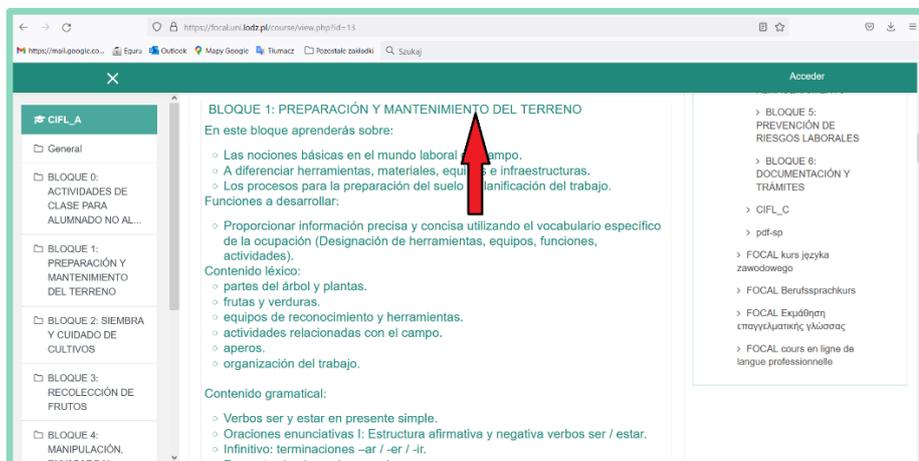
6.1.2. ¿Cómo elegir el bloque temático?

Haga clic en el nombre del bloque temático que le interesa.

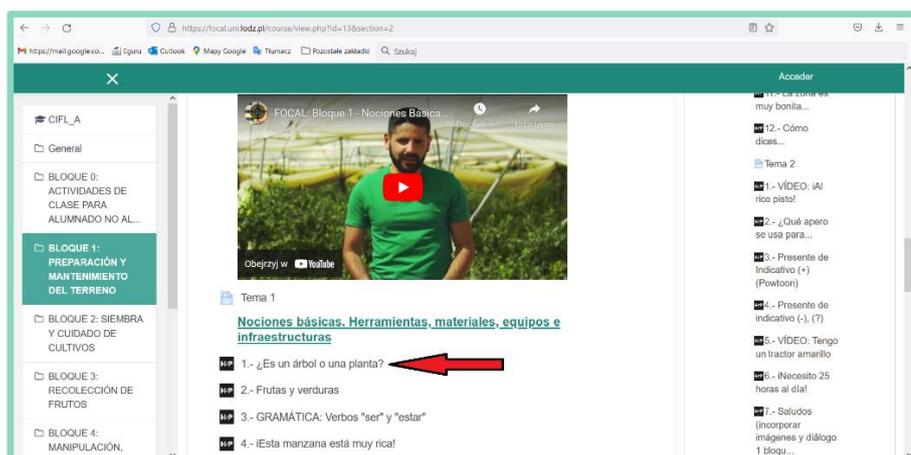


6.1.3. Ejercicios de apertura

a) Haga clic en el título del bloque.

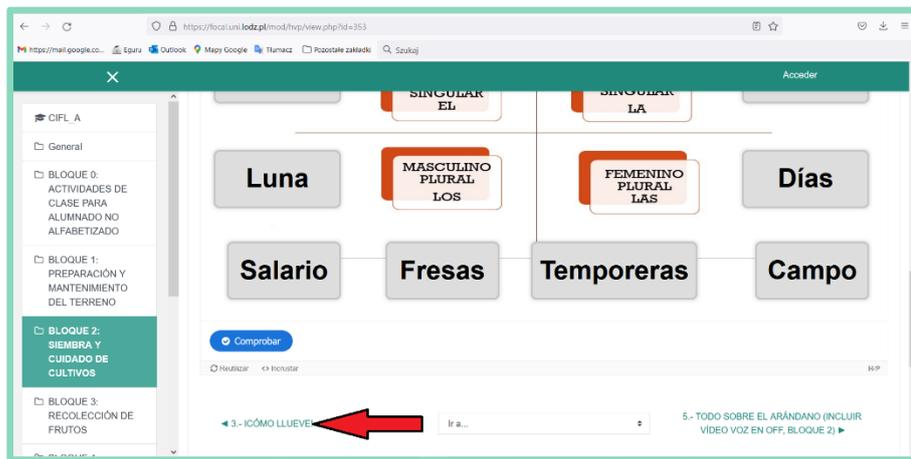


b) Lea detenidamente la información sobre el contenido y, a continuación, haga clic en el título del primer ejercicio.

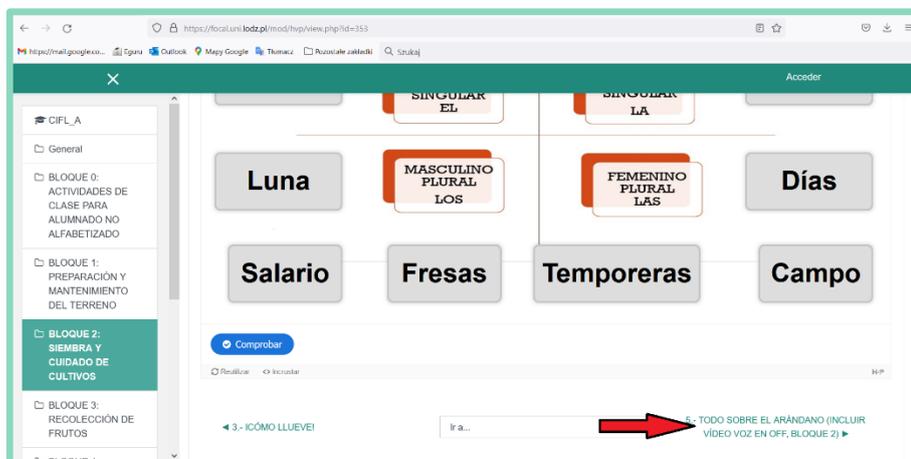


6.1.4. Navegación entre ejercicios durante el curso:

a) Para volver al ejercicio anterior: Haga clic en el texto de la izquierda debajo del ejercicio.

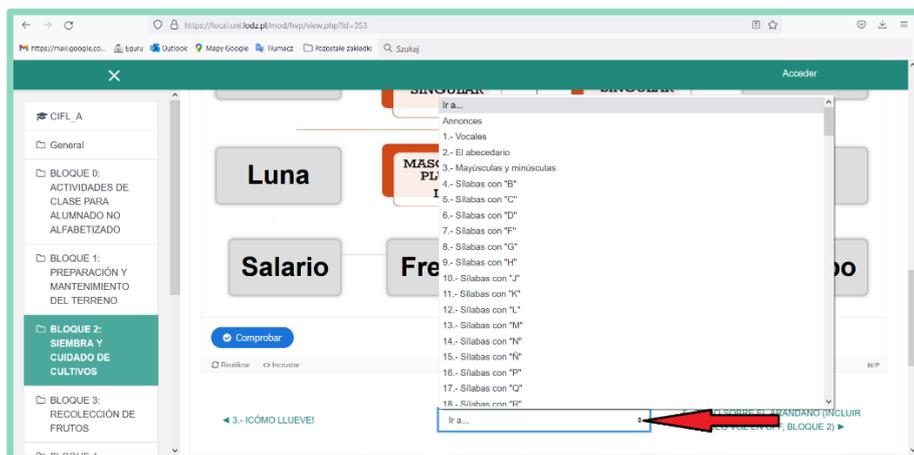


b) Para ir al siguiente ejercicio: Haga clic en el texto de la derecha debajo del ejercicio.



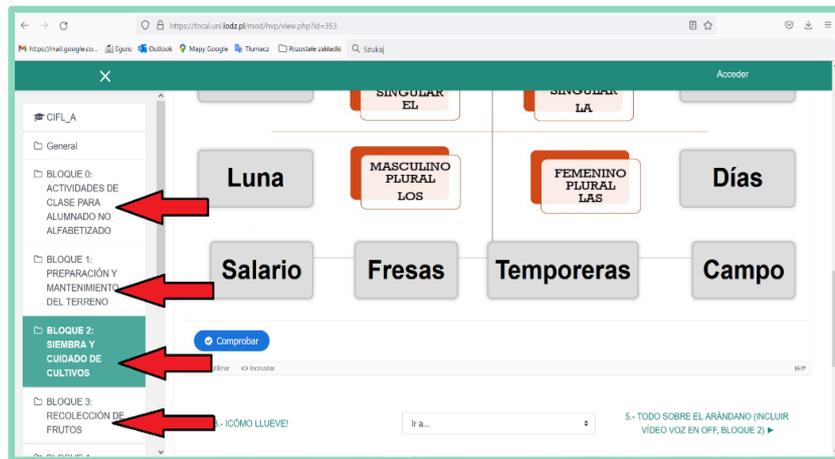
c) Abriendo la lista de todos los que ejercen en el bloque temático:

Haga clic en el signo "arriba / abajo" en el botón central debajo del ejercicio.



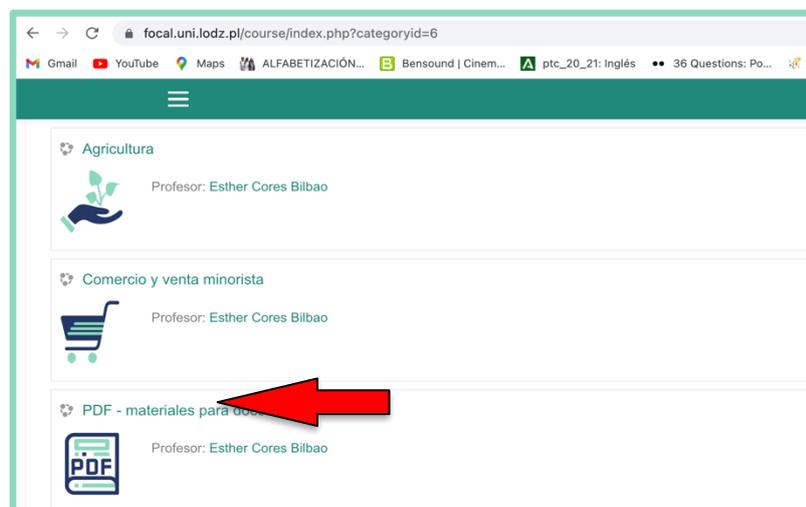
6.1.5. Pasando rápidamente a otro bloque temático:

Elija el bloque temático que sea conveniente para usted en el panel izquierdo.



7. Cómo utilizar el módulo "PDF - materiales para profesores"

7.1. Apertura del módulo: Haga clic en el módulo "PDF – materiales para profesores" para abrirlo.



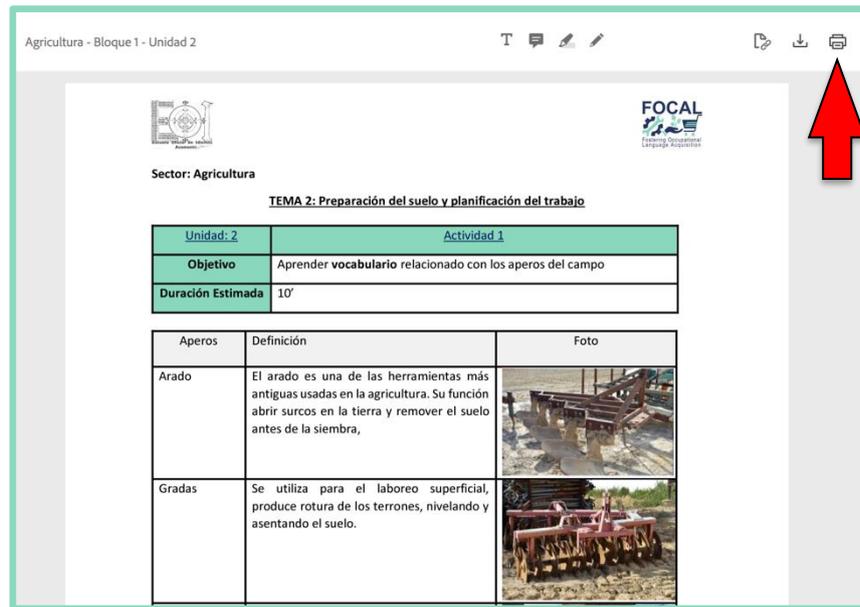
7.2. Apertura de materiales PDF particulares

Haga clic en el material PDF que desea abrir.



7.3. Impresión de materiales PDF.

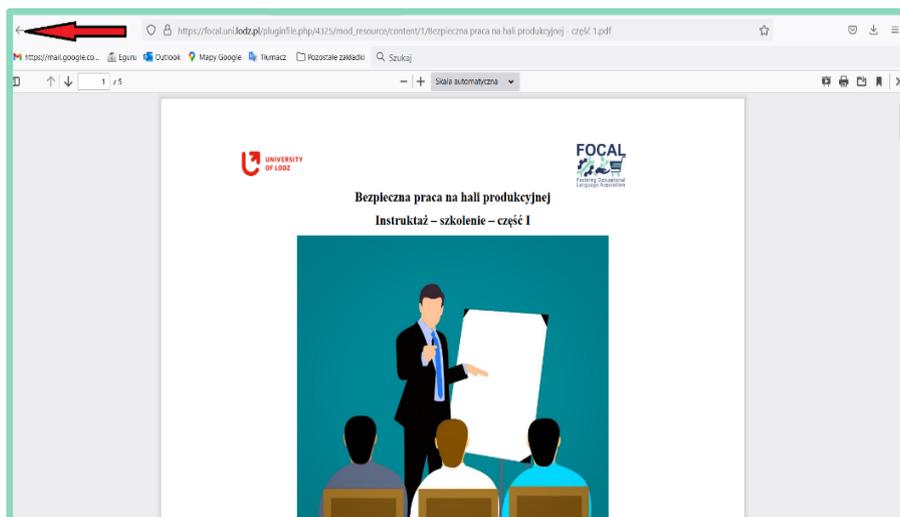
- a) Para imprimir material PDF, haga clic en el icono de una impresora en la esquina superior derecha.



7.4. ¿Cómo volver a la plataforma FOCAL desde el material PDF?

¡Atención!

¡Si cierra el PDF, cierra automáticamente la plataforma Moodle! Para volver a la plataforma, utilice la flecha de navegación de su navegador.



¡Disfrute usando la plataforma FOCAL!

V. Propuestas de formación de un día

En la última fase del proyecto FOCAL, un grupo de profesores de idiomas y de FP que trabajan con alumnos migrantes Alemania, Grecia, Francia, Polonia y España tuvieron la oportunidad de participar en una actividad de formación común "formación conjunta del personal" FOCAL (celebrada en Alemania, en octubre de 2021). Durante los tres días de formación, los profesores conocieron el concepto desarrollado para el aprendizaje de idiomas específico de cada sector profesional. Adquirieron un conocimiento más profundo de las necesidades de los alumnos en los cursos de idiomas ocupacionales y las experiencias de aprendizaje. Además, la formación ayudó a los profesores a adquirir nuevos conocimientos sobre el desarrollo del MCER y su aplicación en el contexto del aprendizaje de lenguas con fines profesionales. Los profesores intercambiaron experiencias en el ámbito de la enseñanza de lenguas profesionales y la integración del alumnado migrante en el mercado laboral. Como parte final de la formación, se pidió a los profesores que crearan ejemplos de formación de un día de duración que pudieran y debieran apoyar a los profesores de idiomas y a los de FP en la introducción de la enseñanza de lenguas con fines profesionales, especialmente los recursos lingüísticos FOCAL.

Cada una de las propuestas está estructurada en torno a los mismos temas: la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje ocupacional, y el uso de la plataforma Moodle en línea para el aula y el autoaprendizaje, sin embargo, cada una de las propuestas tiene un enfoque diferente, por ejemplo, los ejemplos 1 y 4 se centran más en el MCER, mientras que otros ejemplos se centran más en la aplicación práctica de los recursos. Muestran cómo se puede introducir el concepto de la enseñanza de idiomas en el trabajo a los nuevos profesores o a los que aún no se dedican a la enseñanza de idiomas en el trabajo en diversos entornos (entornos educativos que imparten cursos de idiomas y de formación profesional, entornos laborales con un fuerte enfoque en la integración lingüística y profesional, etc.). Cabe mencionar que los ejemplos pueden ser seleccionados o adaptados de forma que se ajusten a la organización, la dirección, los miembros del equipo y los alumnos. Algunos de los ejemplos pueden encajar mejor en entornos educativos profesionales que ofrecen cursos de preparación para alumnos migrantes, mientras que otros pueden encajar mejor en entornos educativos generales que ofrecen principalmente cursos de idiomas.

EJEMPLO 1

Programa

1. Bienvenida y presentación de la formación y de los participantes (10 minutos)
2. Sesión de lluvia de ideas - recursos disponibles para el aprendizaje de idiomas en línea, recopilación de ideas y ejemplos como trabajo en grupo (20 minutos)
3. Visión general de la plataforma FOCAL - presentación de los temas del curso y estructura general (30 minutos)
4. Sesión práctica (120 minutos)
 - Prueba de los materiales en línea - Los profesores examinan y comprueban los materiales
 - Clasificar las actividades lingüísticas del MCER a las que corresponde cada ejercicio
 - Reflexionar sobre cómo podrían aplicar/adaptar estos ejercicios para utilizarlos con sus alumnos

5. Actividad práctica: Diseñar una actividad en el aula a partir de los materiales FOCAL. (90 minutos)
6. Puesta en común, debate y conclusión sobre los modos de aplicación (autoadministrado, en clase, combinado) (60 minutos)
7. Retroalimentación y evaluación (30 minutos)

EJEMPLO 2

Programa

1. Sesión introductoria – búsqueda de una definición adecuada de lenguaje específico con fines profesionales. Los participantes compartirán comentarios y su propia opinión (45 min)
2. Presentación y discusión de materiales educativos accesibles relacionados con un idioma con fines profesionales (105 min)
3. Plataformas multimedia: cómo trabajar con ellas (45 min)
 - En la práctica en el aula
 - Como material de autoaprendizaje y de detección
4. Configuración de plataformas accesibles (45 min)
5. Taller - en grupos, el profesorado prepara una unidad didáctica utilizando plataformas multimedia (45 min)
6. Conclusiones del taller (45 min)
7. Conclusiones y evaluación de la formación (45 min)

EJEMPLO 3

Programa

1. Bienvenida de los participantes y presentación del programa de la formación (20 min)
2. Actividad para romper el hielo (20 min)
3. Análisis del proyecto FOCAL (45 min)
4. Introducción del aprendizaje ocupacional de idiomas (30 min)
5. Presentación de las mejores prácticas en la materia (20 min)
6. Tutorial práctico en la plataforma + ejercicio práctico (45 min)
7. Análisis del material y de la estructura de la plataforma (40 min)
8. Consejos para enseñar a los migrantes en un aula (30 min)
9. Discusión final y evaluación de la formación (30 min)

EJEMPLO 4

Programa

1. Introducción al tema de "La enseñanza de lenguas con fines profesionales" - diferenciación de los cursos generales de idiomas; diferencias y similitudes.

Aportes para la discusión:

- ¿Por qué es importante la enseñanza ocupacional de idiomas en la sociedad actual?
- ¿Se puede hacer la enseñanza de idiomas relacionada con el trabajo sin un lenguaje general? (40 minutos)

2. Comparación de los métodos didácticos descritos en el MCER que son particularmente eficaces en la enseñanza relacionada con el trabajo (diálogos, juegos de roles, escenarios de aprendizaje,...) (35 minutos)
3. Presentación de los materiales didácticos desarrollados en el proyecto FOCAL
 - Grupos destinatarios, objetivos de aprendizaje, nivel de idioma
 - Descripción de los materiales de aprendizaje: plataforma de aprendizaje, actividades en el aula y su combinación (enseñanza en línea, híbrida, enseñanza clásica en el aula, ...)
 - Presentación de los temas elaborados
 - Presentación de los ejercicios (opción múltiple, emparejamiento, ejercicios de finalización, ejercicios de escucha, pronunciación y escritura, tarjetas flash, crucigramas, videos de aprendizaje, ...)
 - Estructura de la plataforma de aprendizaje, consejos para usar la plataforma de aprendizaje
 - Uso de actividades en el aula (60 minutos)
4. Navegar y trabajar con la plataforma de aprendizaje
 - Lecciones de muestra: un ejemplo de una lección de 45 minutos en el aula
 - Profesores como participantes - trabajo práctico con la plataforma de aprendizaje
 - Referencia a la autoevaluación después de una sección en particular
 - Presentación de materiales de aprendizaje imprimibles que se pueden utilizar en el aula con apoyo de la plataforma de aprendizaje (90 minutos)
5. Intercambio entre profesores
 - Comentarios sobre los materiales de aprendizaje de idiomas presentados
 - Sugerencias para adaptar el nivel de idioma
6. Resumen y conclusión (45 minutos)

VI. Observaciones finales

Los materiales de aprendizaje de idiomas con fines profesionales, orientados a la acción y basados en la práctica, para los sectores de la industria, el comercio, la venta al por menor y la agricultura, que se presentan en esta guía, contribuyen a que los migrantes se incorporen al mundo laboral más rápidamente y de la forma más directa posible, logrando así el objetivo de la enseñanza relacionada con la capacitación profesional, es decir, la integración sostenible en todos los ámbitos de la vida.

Con la ayuda de diversos materiales didácticos, así como de materiales digitales, los migrantes adquieren su primera visión de una industria específica. Los migrantes no sólo aprenderán nuevas palabras técnicas y jerga, sino que también practicarán cada vez más la comunicación profesional, ya sea entre colegas, con los superiores o con los clientes. El nuevo vocabulario y las herramientas lingüísticas ya no se aprenden de forma aislada y sin ningún contexto, como en décadas anteriores, sino mucho más en situaciones auténticas relacionadas con la profesión, en las que la atención no se centra en la mera recepción o producción, sino en una interacción adecuada y eficaz con los interlocutores.

Los materiales de aprendizaje de idiomas para fines específicos profesionales, desarrollados en FOCAL, siguen la tendencia actual, que se basa en el Marco de Referencia revisado para las Lenguas (MCER) y está más orientada al desarrollo de las cuatro actividades de lengua principales: recepción, producción, interacción y mediación. Al fin y al cabo, para comunicarse con éxito y sin problemas, ya no basta con dominar sin errores una lengua extranjera como un "nativo" o un vocabulario especializado, sino que hay que estar abierto a otras culturas y lenguas, por lo que el pluriculturalismo, así como el plurilingüismo, también se han tenido en cuenta en la elaboración de los materiales de aprendizaje.

Los docentes y formadores de cursos de idiomas relacionados con sectores laborales específicos o de clases de orientación profesional inicial pueden utilizar estos materiales de aprendizaje de idiomas relacionados con el ámbito laboral como complemento de los contenidos didácticos existentes, así como los profesores de cursos de español general que pueden utilizarlos como ampliación o consolidación sobre el tema del "mundo del trabajo". Los materiales de aprendizaje de idiomas, fáciles de usar y en gran medida interactivos, se dirigen directamente a los migrantes, que pueden utilizarlos para el aprendizaje autónomo e independiente. Por último, para evaluar el éxito del aprendizaje, se dispone de herramientas de autoevaluación después de una determinada sección de aprendizaje.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Esta obra está licenciada bajo el [Atribución-
Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC BY-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)