

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

La influencia del Marco en los currícula y en la docencia de las Escuelas Oficiales de Idiomas



Xosé Manuel Neira González
EOI de Vigo
xosemanuelneira@edu.xunta.es

Introducción

La publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCERL*) y, de manera especial, de los *niveles comunes de referencia* que incluye, supone un cambio radical en la valoración de los títulos de las Escuelas Oficiales de Idiomas (a partir de aquí, EOI). El reconocimiento internacional de dichas certificaciones se veía lastrado por la falta de equivalencia con otras escalas reconocidas dentro y fuera de nuestro país por lo que la apreciación de los títulos por parte de los alumnos equivalía casi exclusivamente al mérito atribuido al hecho de conocer otra(s) lengua(s). La publicación de estos estándares abre la puerta a la utilización internacional de las acreditaciones obtenidas en las EOI.

Que sea posible no significa que lo sea de manera inmediata, ni que todo esté hecho; al contrario, el camino que queda por recorrer exigirá trabajo en común y reflexión. El principal propósito de este artículo es contribuir a alentar este proceso.

Para comprender mejor lo que a continuación se expondrá no está de más mencionar las normas jurídicas que amparan las transformaciones que se avecinan para estos centros. Efectivamente, la publicación de *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, que dedica el Título II a la enseñanza de idiomas, va a suponer un cambio radical en la visión política de la función asignada a estos centros a los que se les encomienda nuevas funciones y tareas; entre ellas cabe destacar la de certificar oficialmente el conocimiento de las lenguas extranjeras cursadas por los alumnos de Educación Secundaria y Formación Profesional (artículo 51). Conviene, así mismo, hacer referencia al *RD 944/2003, de 18 de julio, por el que se establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 10/2002*, que afirma en su preámbulo que:

“La estructuración en tres niveles de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (...) facilita la adaptación de éstas a los niveles establecidos por el Consejo de Europa, tanto en lo que se refiere a contenidos como a la certificación oficial de competencias en lenguas extranjeras.”

Esta referencia explícita a los seis niveles del *MCERL* señala el papel central que este documento va a jugar en el inmediato futuro. El consenso político que la enseñanza de idiomas suscita no hace prever cambios en la nueva ley que prepara el actual gobierno y asegura un marco jurídico que viene a poner fin a una etapa de incertidumbre que convertía a las EOI en blanco de permanentes rumores acerca de su función en el sistema educativo español. Recordemos que, entre los rasgos definitorios de estos centros, se haya su propia existencia, hecho que su singularidad en el contexto europeo acentúa.

1. Influencia del *MCERL* en los currícula

El *RD 944/2003* establece en su artículo 4 la estructura de las enseñanzas de idiomas en los niveles básico, intermedio y avanzado y fija para cada uno de ellos dos cursos (seis en total, frente a los cinco de la actualidad) y una prueba al finalizar el segundo curso de cada uno de ellos. Si se decide adoptar los niveles de progreso recogidos en el *MCERL*, uno de los primeros trabajos consistirá en asignar un nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2) a cada curso, lo que permitirá conocer el nivel de cada uno de los tres certificados previstos. Al establecer la referencia conviene evitar dos peligros; a saber: el exceso de ambición, marcando objetivos poco realistas o, por el contrario, obstaculizar el progreso fijando metas demasiado cercanas al punto de partida. Todos conocemos experiencias relacionadas con una de estas posibilidades aunque creo que serán más numerosas las derivadas de la adopción de metas demasiado ambiciosas y poco realistas. De hecho, ya se han escuchado propuestas tendentes a trazar una correspondencia biunívoca entre curso y nivel (según esta propuesta, los alumnos alcanzarían el nivel C2 en el sexto curso).

Pero esta equivalencia no parece realista por no tener en cuenta el aumento de la complejidad que aparece a medida que se sube de nivel, mientras que los cursos prevén la misma cantidad de horas lectivas (120) con independencia de este hecho. El que los niveles y las escalas no sigan una medida lineal tiene su reflejo, por ejemplo, en el número estimado de palabras que necesitan los aprendices para poder superar, entre otros, los niveles A2, 850 vocablos; B1, 1500; B2, 4500, lo que supone unos 8000 valores semánticos. Para establecer una equivalencia consideramos conveniente:

- a) Adoptar los principios del *MCERL* y ver posteriormente los niveles que se pueden alcanzar (esta opción exige la toma en consideración y posterior decisión sobre una serie de puntos y verificar los resultados al final de cada curso académico).
- b) Confirmar posteriormente los niveles a partir del análisis de los resultados conseguidos por los alumnos mediante la administración de pruebas previamente referenciadas al *MCERL*, lo que requiere la capacidad de elaborar pruebas que respondan a las exigencias enumeradas en un manual publicado por el Consejo de Europa y cuya versión preliminar se puede consultar en su página Web para los idiomas inglés y francés.

Una vez establecidos los niveles, los profesores debemos ponernos de acuerdo sobre el material lingüístico que corresponde a cada nivel y que, como una porción de un inventario más amplio, conviene enseñar y aprender en cada nivel. En este proceso habrá que fijar los ámbitos en función de los objetivos marcados: no necesariamente tienen que figurar los cuatro previstos en el *MCERL* (*personal, público, educativo y profesional*); estos pueden ser completados con otros y, en ambos casos, ser tratados con diferente profundidad. Contaremos con la ayuda de referenciales publicados por instituciones y organismos europeos que deben permitir adaptaciones en función de las necesidades y las expectativas de los usuarios y las formas de enseñar (elección metodológica). Estos inventarios serán establecidos por idiomas, niveles y competencias a partir de las definiciones de competencia del *MCERL*, definiciones previstas para las lenguas en general y no para una en concreto. Los nuevos currícula deben tener en cuenta estos documentos y, éstos, para ser aceptados, deben permitir los cambios que el tiempo y el uso aconsejen.

2. Las certificaciones

La adopción de los niveles del *MCERL* permitirá ofrecer una información detallada de las competencias exigidas en los currículos a los alumnos, información que estaría disponible en cualquier fase del proceso de enseñanza-aprendizaje y especialmente en el momento de entregar las certificaciones de los diplomas previstos al finalizar el nivel básico, intermedio y avanzado: una herramienta valiosa para superar las limitaciones ofrecidas por las notas tradicionales. Avanzamos una posible representación de los niveles representativos de progreso para la competencia plurilingüe:

Nivel 1. Certificación sumaria y única: Resume la información de las categorías subyacentes y supone una evaluación general del dominio de la lengua. Ejemplo de representación gráfica:

Lengua 1:	Italiano	Lengua 2:	Francés	Lengua 3:	Inglés
Nivel:	B1	Nivel:	A1	Nivel:	A2

Nivel 2. Presentación en perfil para un desarrollo irregular de destrezas: Las distintas actividades de la lengua se escalonan de forma separada. Representación gráfica:

Lengua:	Italiano
---------	----------

Destrezas	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>Comprensión auditiva</i>						
<i>Expresión oral</i>						
<i>Interacción oral</i>						
<i>Comprensión escrita</i>						

Nivel 3. Presentación en perfil con escalas de subcategorías por destrezas, estrategias y/o por competencias comunicativas: Estas escalas proporcionan una mayor flexibilidad aunque no todos los alumnos necesitarán obligatoriamente utilizar todas las capacidades descritas.

Supongamos una representación más minuciosa para la competencia parcial en una de las destrezas, en este caso para la *comprensión auditiva*. Se prevén en el *MCERL* las siguientes sub-escalas para la *comprensión auditiva*:

- Comprender conversaciones entre hablantes nativos.
- Escuchar conferencias y presentaciones.
- Escuchar avisos e instrucciones.
- Escuchar retransmisiones y material grabado.

Representación gráfica:

Subcategorías de la comprensión auditiva	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>Comprender conversaciones entre hablantes nativos</i>						
<i>Escuchar conferencias y presentaciones</i>						

<i>Escuchar avisos e instrucciones</i>						
<i>Escuchar retransmisiones y material grabado</i>						

Con el mismo procedimiento se podría dar información complementaria sobre las demás destrezas, sobre las estrategias y sobre las competencias comunicativas. Lo ideal es disponer de medios informáticos: con un formato de hipertexto y activando los campos adecuados el usuario podría acceder al tipo y a la cantidad de información en función de sus necesidades.

La noción de competencia parcial que subyace en las representaciones anteriores puede ser empleada para un mismo aprendiz en distintos momentos o para distintas lenguas en un momento determinado y respalda la conveniencia de disponer de currículos flexibles: el estudio de una tercera lengua extranjera, por ejemplo, puede aconsejar variaciones (es posible que interese ceñirse a la *recepción*) con respecto al currículo seguido para el estudio de la primera lengua para la cual puede ser conveniente evaluar las cuatro actividades de la lengua. Este proceder respaldaría además el plurilingüismo, una de las metas del *MCERL*.

3. Acreditación de la competencia pluricultural

Nos preguntamos si las EOI deben ocuparse, en la medida que se estime adecuada, de enseñar la competencia pluricultural, de la que la competencia plurilingüe es un elemento y, en consecuencia, ofrecer algún tipo de certificación o información. El *MCERL* resalta su importancia en coherencia con su preocupación por dar respuesta a cuestiones que van más allá de las meramente lingüísticas y que se adentran en el terreno social y político; nos referimos a su preocupación por fomentar la ciudadanía democrática, mediante la construcción de personalidades conscientes e independientes, responsables y participativas, por la lucha contra la marginación fomentando la comunicación y la comprensión y propiciando el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos: el hecho de vivir en una Europa donde conviven no sólo muchas lenguas sino también muchas culturas debe estimularnos para prestar atención igualmente a la competencia pluricultural. *¿Están las EOI en condiciones de contribuir a alcanzar estos loables objetivos?*

La decisión recae inicialmente en las autoridades educativas: el comienzo de la elaboración de los currícula para la nueva estructura prevista en la LOCE brinda la primera oportunidad.

Es preciso recordar que los perfiles representativos de la competencia plurilingüe no han de coincidir necesariamente con los de la competencia pluricultural, el desequilibrio es normal: un buen nivel de una lengua es compatible con un conocimiento pobre de la cultura correspondiente. Por el momento, carecemos de escalas para medir este tipo de competencia. *¿Se podrían elaborar? ¿Quién podría hacerlo? ¿Se puede rentabilizar la noción de categoría, como lo hace el MCERL en los capítulos IV y V, y establecer las que se considerasen pertinentes para la descripción de la competencia cultural?* En todo caso, no parece imprescindible una descripción tan minuciosa, podría bastar con el establecimiento de tres niveles correspondientes a un conocimiento básico, medio y alto.

4. Oferta educativa

Según el apartado 6.1.4.1 del *MCERL*, los objetivos de enseñanza y aprendizaje pueden concebirse:

- *Opción a)* En función de las **competencias generales** del alumno, de forma que los objetivos tienen relación con el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), los rasgos de personalidad, las actitudes, etc. (saber ser) y con la capacidad de aprender (saber aprender), o más en concreto, con una u otra de estas dimensiones.

- *Opción b)* En función de la extensión y la diversificación de la **competencia comunicativa** de la lengua, de forma que los objetivos tienen relación con el componente lingüístico, con el pragmático, con el sociolingüístico, o con todos ellos a la vez.
- *Opción c)* En función de la mejor actuación en una o más **actividades de la lengua**, de forma que los objetivos tienen relación con la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación.
- *Opción d)* En función de una operación funcional óptima en un **ámbito** dado, de forma que los objetivos tienen relación con el ámbito público, el profesional, el educativo o el personal.
- *Opción e)* En función del enriquecimiento o diversificación de **estrategias** o en función del cumplimiento de **tareas**, de forma que los objetivos tienen relación con el control de las acciones relacionadas con el aprendizaje y el uso de una o más lenguas y con el descubrimiento o la experiencia de otras culturas.

Una vez vistos los posibles objetivos de enseñanza y aprendizaje nos proponemos describir, a modo de inventario, la oferta educativa actual de las EOI; como esta oferta educativa varía de una Comunidad Autónoma a otra, analizaremos este aspecto en las EOI de la Comunidad de Galicia. La visión del centro como lugar en el que el conocimiento se intercambia entre todos los que lo frecuentan, aconseja incluir las modalidades de enseñanza y formación que se ofertan no sólo al alumnado sino también al profesorado (el personal laboral puede convertirse en alumno y acceder a la oferta correspondiente, aunque no sea en el centro en el que realiza sus funciones). Esta oferta puede incluir las siguientes modalidades:

1. *Clases a distancia* para alumnos presenciales (sólo ofertada en la actualidad para Inglés), o para los de secundaria que cursan el actual primer ciclo de las EOI en sus institutos.
2. *Talleres*, entendidos como clases complementarias de asistencia voluntaria para el alumnado.
3. *Cursos de formación, especialización y actualización*, dirigidos a alumnos con un objetivo específico.
4. Actividades complementarias y extraescolares.
5. Clases de los lectores.
6. Actividades previstas en el programa anual de formación del profesorado, elaborado por el Centro de Formación y Recursos (*CEFORE*) correspondiente.

Asignemos ahora a cada una de las modalidades de la oferta educativa de las EOI un objetivo (una opción) del *MCERL*, con la intención de conseguir la mejor adecuación y rentabilidad desde una visión holística del centro.

1.- Clases:

Los objetivos pueden fijarse en función:

1.1. *De la extensión y de la diversificación de la competencia comunicativa* de la lengua, de forma que tengan relación con el *componente lingüístico*, con el *pragmático* o con el *sociolingüístico* (opción b).

1.2. *De la mejor actuación en una o más actividades de lengua*, de forma que los objetivos tengan relación con la *comprensión*, la *expresión*, la *interacción* o la *mediación*, sin que ello implique una polarización total en función de uno o más de estos aspectos (opción c).

2.- Talleres:

La normativa gallega toma partido por las destrezas tradicionales, es decir, por la *comprensión y la expresión oral y escrita* y parece una apuesta razonable si, además, se tiene en cuenta la *interacción* y la *mediación* (opción c) por su probable interés por parte del alumnado. Así mismo, los talleres pueden resultar útiles para alumnos que asistiendo a clases de una lengua quieran desarrollar únicamente destrezas pasivas en una segunda o tercera lengua.

3.- *Cursos de formación, especialización y actualización:*

Corresponden a los “cursos especializados” en la nomenclatura habitual y entendemos que sus objetivos deben ser fijados *en función de una operación funcional óptima en un ámbito dado* (opción d). La oferta se estructuraría inicialmente en torno a los ámbitos *público, personal, profesional o educativo*, posiblemente con mayor peso de estos dos últimos, pero nada impide que cada centro incluya otros ámbitos en función de su contexto.

4.- *Actividades complementarias y extraescolares:*

Esta modalidad puede aceptar diferentes objetivos porque también es la que presenta una mayor diversidad. Para la Comunidad Autónoma gallega cabe distinguir entre los objetivos previsibles para las lenguas de la península (gallego, español y portugués) y para las otras lenguas.

4.1. Un objetivo posible para las primeras es el de *aumentar las competencias generales del alumno* (opción a), de forma que los objetivos tengan relación con el *conocimiento declarativo* (saber), los *rasgos de personalidad*, las actitudes hacia la cultura del país cuyo idioma se estudia, para que desarrolle su personalidad, aumente su conciencia sobre lo que es diferente. Esto es posible, sobre todo, a través de visitas, excursiones o viajes organizados.

4.2. Para los otros idiomas, estas actividades se traducen frecuentemente, dadas las distancias, en conferencias, teatro, sesiones de cuentacuentos, actuaciones para las que se pueden fijar objetivos relacionados con *actividades de lengua específicas* (opción c), entre las que destaca la *comprensión oral*. Ello no quiere decir que no puedan preverse otros objetivos, entre ellos los previstos en el apartado 4.1., pero estos, por su coste, es previsible que lleguen a un menor número de alumnos.

5.- *Clases de los lectores:*

Las clases de los lectores están orientadas preferentemente a la consecución de una mejora en la práctica oral de la lengua, es decir, en la *producción* y en la *interacción oral*, objetivos que deben mantenerse. La presencia de un miembro de la comunidad cuya lengua se estudia permite, además, aumentar el nivel de los conocimientos generales.

6.- *Formación del profesorado:*

Podemos distinguir entre los cursos externos y los que se pueden organizar desde el centro. En uno o en otro caso, estos cursos deben estar en función de las opciones elegidas para cada una de las modalidades que acabamos de analizar y, de manera especial, en función de la opción elegida para las clases, por ser esta la modalidad que más repercusión va a tener en los alumnos y la que va a marcar la *filosofía* del centro.

7.- *Programas de Inmersión Lingüística:*

Como responsable, en el momento de desarrollo de este programa, de la dirección de una EOI en Galicia, en colaboración con los demás miembros del equipo directivo, completamos esta oferta con la puesta en marcha de *Programas de Inmersión Lingüística* para los idiomas que formaban parte de la oferta oficial del centro. Un breve resumen de su funcionamiento bastará para los propósitos que aquí nos interesan. El centro contrató a tres profesores nativos por idioma para trabajar con un máximo de quince alumnos con un nivel homogéneo de lengua. La filosofía del programa exigía el uso exclusivo de la lengua meta durante el tiempo previsto (entre las 10 y las 18 horas) en el centro o fuera del mismo (el grupo de portugués se desplazó a la ciudad de Oporto). La participación era voluntaria y

gratuita para el alumnado. Estos programas estaban orientados a mejorar la *interacción*, una de las *actividades específicas de la lengua* (opción c).

5. Propuesta de itinerario curricular para las clases:

Una vez descrita la oferta con la atribución a cada modalidad de enseñanza de sus objetivos nos proponemos ahora trazar un itinerario con las variaciones que el avance en los cursos puede introducir. En esta propuesta contemplamos ya los seis cursos de la nueva estructura. Antes es preciso hacer unas consideraciones previas:

- En aras de la brevedad, el estudio se centra en la planificación de las clases por constituir la *oferta base* sobre cuyo aprovechamiento se otorgan los títulos oficiales. No incluimos las demás modalidades de la oferta (que son complementarias y voluntarias para el alumnado) aunque, y en su momento, deberían ser merecedoras de atención porque: (i) completan el currículo impartido en las clases y mantienen la oferta actual pero organizada según lo establecido en el capítulo 6 del *MCERL*, y (ii) contribuyen al establecimiento de *perfiles parciales* y respaldan la posibilidad de otorgar calificaciones acordes con cada perfil.
- La propuesta se realiza para el aprendizaje de la primera lengua extranjera o segunda. Al estudio de una segunda, tercera o más lenguas podría convenir cambios en el itinerario aquí propuesto. Nos preguntamos si será factible ofertar itinerarios curriculares alternativos para estos aprendices.
- No se especifica el grado de profundidad en que deben ser presentados y adquiridos los distintos componentes y subcomponentes; es decir, la inclusión de la *competencia léxica*, por ejemplo, no irá acompañada del número de vocablos cuyo dominio se pretende conseguir.

La propuesta consiste en fijar los objetivos de forma que tengan relación con la *comprensión, la expresión, la interacción o la mediación* (se tiene en cuenta el hecho de que la competencia comunicativa del aprendiz se pone en marcha en la realización de actividades de la lengua). Esta organización permite la inclusión, en un segundo momento, del estudio de los *componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático*. No se trata de excluir ninguna de estas opciones; al contrario, se propone su integración de manera que, si bien los objetivos se fijan siguiendo la primera opción, su consecución necesitará del tratamiento de los componentes y subcomponentes de la *competencia comunicativa*, tratamiento que adquirirá más relevancia a medida que se suba de nivel.

Reproducimos, a continuación, la estructura de la propuesta para cada nivel:

Nivel básico

	Cursos primero y segundo
Opción c)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva y escrita • Expresión oral y escrita • Interacción oral

Opción b)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> • léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica. • Competencia sociolingüística*: <ul style="list-style-type: none"> • marcadores lingüísticos de relaciones sociales y normas de cortesía. • Competencias pragmáticas: <ul style="list-style-type: none"> • discursiva y funcional (microfunciones y esquemas de interacción)
------------------	--

*En este nivel el trabajo se debe hacer, básicamente, en una lengua estándar.

Nivel intermedio

	Cursos primero y segundo
Opción c)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva y escrita • Expresión oral y escrita • Interacción oral y escrita

Opción b)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias lingüísticas: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica. • Competencias sociolingüísticas: marcadores lingüísticos de relaciones sociales y normas de cortesía. • Competencias pragmáticas: discursiva y funcional (microfunciones, algunas macrofunciones y esquemas de interacción)
------------------	--

Nivel superior

	Cursos primero y segundo
Opción c)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva y escrita • Expresión oral y escrita • Interacción oral y escrita

Opción b)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias lingüísticas: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica. • Competencias sociolingüísticas: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía y registro. • Competencias pragmáticas: discursiva y funcional (microfunciones, algunas macrofunciones y esquemas de interacción)
------------------	--

6. Por una oferta educativa diferente

La asunción de los niveles del *MCERL* y del concepto de *competencia parcial*, según se define en el propio documento, puede provocar cambios en la oferta de cursos y en los horarios de los profesores.

Hasta el presente, los alumnos se inscribían en 1º, 2º, 3º, 4º o 5º (con la nueva estructura, habrá que añadir 6º).

¿Debemos seguir presentando la oferta académica por cursos o, una vez conocidas las equivalencias con los niveles del Marco, ofrecer directamente a los alumnos la posibilidad de inscribirse en A1, A2, ...?

Más aún, *¿podemos articular la oferta en base a las “destrezas” (utilizamos este término por ser de uso frecuente para lo que en el MCERL se define como actividades de la lengua específicas) de manera que los aprendices pudiesen elegir, para el nivel B1, por ejemplo, la expresión oral o la interacción?*

Si cada curso va a equivaler a un nivel de los seis previstos en el *MCERL*, *¿qué inconveniente hay en identificar los cursos por sus niveles correspondientes?*

Las futuras equivalencias pueden exigir más horas de las previstas en la actualidad en un curso académico para adquirir el grado de dominio lingüístico del nivel que se trate, sea un “*nivel de criterio*” o “*de signo más*”. Veamos con detalle el escenario que se dibuja. Un alumno de primero tendría la posibilidad de matricularse en el nivel A1 o en determinadas destrezas del mencionado nivel: puede que desee concentrar sus esfuerzos en la *comprensión auditiva* de la lengua meta o en la *expresión oral*, o en ambas, bien porque encuentre especiales dificultades en su dominio, por motivos laborales, o por otros motivos. Lo que no excluye el trabajo en otras destrezas en función del tiempo disponible y de sus motivaciones. Cuando crea que está preparado decidirá presentarse a las pruebas correspondientes, organizadas por destrezas y, dependiendo de los resultados, tomará la decisión de reforzar lo preparado o de aventurarse por nuevos caminos.

Esta situación ofrece al profesorado la posibilidad de especializarse en niveles y en destrezas. En este momento, con las 18 horas lectivas mínimas por semana, el profesorado sin reducción de la Comunidad de Galicia atiende a tres grupos (que reciben una formación global de la lengua), a razón de cinco horas semanales cada uno, y las tres horas restantes las dedica a los talleres, como ya hemos visto. Con la nueva situación, y manteniendo la duración de la jornada lectiva, se podrían ofrecer once clases de hora y media por semana para trabajar destrezas determinadas. El inconveniente puede proceder de la mayor dedicación temporal exigida al alumnado que quiere alcanzar determinado nivel matriculándose en una o en varias destrezas por curso. Para paliar este problema se podría elaborar una oferta combinando:

- Cursos en los que se trabajan las destrezas de forma integrada (como en la actualidad) con la oferta de cursos por destrezas separadas.
- Cursos por destrezas combinadas, distinguiendo las destrezas pasivas de las activas, las destrezas orales de las de escritas, etc., u otras combinaciones, como por ejemplo, *producción e interacción oral, la mediación oral y escrita, etc.*

8. Conclusión

La ventaja que supondría una oferta tan variada, en la que cada alumno decide su itinerario y el momento en que se presenta a las pruebas, merece, a nuestro juicio, cuando menos reflexión por parte de la comunidad educativa, comenzando por la Administración.

La propuesta esbozada más arriba es un camino para alimentar esta reflexión, reflexión que se convertirá en la actividad mental imprescindible para recorrer este camino apasionante, sin perder de vista la finalidad de presentar la oferta que mejor servicio ofrezca a la sociedad y a sus ciudadanos.

Sin embargo, la oferta actual de las EOI es global y uniforme: supone que todos los alumnos están interesados en el dominio de todos los componentes y subcomponentes y que el uso de una lengua requiere de todos ellos y en igual medida. La falta de flexibilización impide una oferta más variada de cursos tanto en lo que se refiere al contenido como a la temporalización. Los capítulos 4 y 5 del *MCERL* presentan un esquema detallado de las categorías para la descripción del uso de la lengua y de su usuario a modo de repertorio al que podemos recurrir para describir y evaluar los componentes más adecuados en función de las circunstancias.