

INTERACCIÓN EN LÍNEA Y MEDIACIÓN: APLICACIÓN DEL NUEVO VOLUMEN COMPLEMENTARIO DEL MCER

Paola Celentin
Università di Verona
paola.celentin@univr.it

Susana Benavente Ferrera
Università di Verona –
susana.benavente@univr.it

Resumen

La evaluación de la competencia lingüístico-comunicativa, tal y como la describe el Marco Común Europeo de Referencia, ha experimentado una ampliación de perspectiva con la introducción de las escalas relativas a la interacción y mediación en línea presentadas por el Volumen Complementario (2018). Estas escalas ayudan a tener en cuenta una amplia gama de aspectos de las producciones lingüísticas de los hablantes y, por tanto, a definir un perfil complejo y completo, pero pueden no ser de aplicación inmediata. El estudio que se presenta pretende comprobar la aplicabilidad de dos de estas escalas ("Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo" y "Colaborar en un grupo: mediar conceptos") mediante el análisis de las intervenciones publicadas en un foro online por los alumnos participantes en un taller de intercomprensión entre lenguas romances que debían realizar una tarea. Las intervenciones fueron clasificadas con el método doble ciego por las autoras quienes, tras llegar a un acuerdo sobre la evaluación de los actos comunicativos, intentaron identificar el perfil del grupo clase y de los participantes. Las conclusiones aportan algunas observaciones sobre la aplicabilidad de los descriptores y el desarrollo de la competencia estratégica (de mediación e interacción) como competencias que progresan de manera independiente respecto a las habilidades comunicativas como tradicionalmente se las entiende.

Palabras clave

Intercomprensión – evaluación – interacción en línea – mediación – comprensión plurilingüe

1. Razones del estudio, hipótesis y contexto

El uso de las escalas de descriptores para evaluar la competencia lingüístico-comunicativa es, sin duda, una de las aplicaciones más extendidas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, desde la primera versión de 2001. A los numerosos trabajos que han tratado de traducir el sistema en escalas o rúbricas de evaluación y autoevaluación (Fulcher, Davidson 2007; Hughes 2003; Jones 2002; Shaw, Weir 2007; Weir 2005; en Italia Vedovelli 2002; Novello 2009, 2014; en una perspectiva multilingüe Taylor, Weir 2008) se añaden los trabajos que han enfocado la necesidad de ampliar sus usos evaluativos a contextos distintos de aquellos para los cuales se diseñó originalmente el Marco, como la evaluación de las habilidades de alfabetización en lenguas diferentes a la lengua materna (Hasselgreen et al. 2011) o de las habilidades adquiridas a través de cursos CLIL (Barbero et al. 2013).

El Volumen Complementario, además de subsanar algunos de los problemas críticos que presentó el Marco de 2001 (Alderson 2007; Hawkins, Filipovic 2011; Trim 2011;

Mcnamara, Ryan 2011; Barni, Salvati 2016), amplía su enfoque teniendo en cuenta los cambios más significativos de las dos primeras décadas del siglo XXI, en particular, la aparición de las telecomunicaciones y la globalización (Beacco et al. 2015; North, Piccardo 2016).

Involucradas ambas en la enseñanza en línea desde hace algún tiempo (Celentin 2007; Celentin, Luise 2014; Celentin, Da Rold 2014; Celentin, Frisan 2019), evaluación glotodidáctica (Celentin 2012, 2014) y enseñanza intercomprensiva (Benavente Ferrera, Celentin 2019) las autoras han analizado las nuevas escalas y la expansión de los descriptores preexistentes con la intención de convertirlos en herramientas que puedan utilizarse en la práctica docente.

Concretamente, a partir de la atenta lectura del enfoque teórico sobre el que se basa el Volumen Complementario y de las habilidades descritas a través de las escalas (Benedetti et al. 2019; Cinganotto 2019), surgió la intuición de que la aplicación de estos descriptores está vinculada a variables diferentes respecto a las que se evalúan en la medición de otras habilidades lingüísticas (que llamaremos "tradicionales"; es decir, recepción, producción e interacción, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas de 2001). Existen numerosas pistas responsables de esta intuición.

En primer lugar, existe una discrepancia entre el nivel de competencia lingüístico-comunicativa de la persona que interactúa y su capacidad para gestionar las interacciones en línea. De hecho, personas con altos niveles de competencia lingüística (también de hablantes nativos, en contextos de intercomprensión), pueden poseer poca capacidad para interactuar en línea de manera constructiva. Partiendo de esta base, se dedujo que la capacidad de interacción y colaboración en línea para lograr objetivos no parece estar vinculada con la especificidad de un idioma sino más bien representa un patrimonio transversal a la competencia lingüística de la persona, a cuyo desarrollo deben contribuir todas las enseñanzas lingüísticas, en sintonía con la perspectiva de la lingüística educativa. Esta perspectiva, en efecto, subraya la necesidad de que el hablante posea habilidades estratégicas¹ que le permitan alcanzar sus propios objetivos de comunicación.

Otra discrepancia observada en el grupo meta de la investigación (estudiantes universitarios; es decir, personas acostumbradas a tener un teléfono inteligente constantemente en sus manos), es la existente entre el amplio uso de las redes sociales y la poca capacidad de usar estas redes sociales para lograr objetivos laborales o de estudio (Luise, Tardi 2017). La familiaridad digital no es en sí misma una garantía de la capacidad para explotar el medio telemático con fines profesionales o académicos, habilidades que requieren capacitación específica.

Por consiguiente, la hipótesis que se ha tratado de verificar mediante la aplicación de los descriptores de las escalas identificadas es si la progresión en estas escalas sigue un desarrollo diferente al de las habilidades tradicionales. Más concretamente, se ha intentado

¹ Con el término "competencia estratégica" pretendemos aquí referirnos al modelo de Irwin (1991) que, si bien se refiere específicamente a la comprensión escrita, en nuestra opinión puede extenderse a todas las habilidades que forman la competencia comunicativa.

Según este modelo, la competencia estratégica permite el control de macroprocesos; es decir, de ese conjunto de estrategias, muchas veces activadas inconscientemente, que permiten al lector:

- integrar la información activando estrategias de conexión entre las distintas partes del texto, a través del conocimiento de las anáforas y los conectivos, y más en general de los mecanismos de cohesión y coherencia textual;
- activar la "gramática de la anticipación" para comprender el texto a partir no solo de pistas lingüísticas, sino también paralingüísticas y extralingüísticas, contextuales, experienciales, etc.
- reelaborar el texto, por ejemplo, realizando operaciones complejas como la reducción, el resumen, la paráfrasis y la traducción.

demonstrar que a una elevada habilidad de comprensión y producción escrita no le corresponde necesariamente un alto nivel de habilidad en la mediación e interacción en línea.

El contexto en el que se llevó a cabo el estudio es un taller de intercomprensión entre lenguas romances organizado por el Centro Lingüístico de Ateneo (CLA) de la Universidad de Verona e impartido conjuntamente por Colaboradores y Expertos Lingüísticos (CEL) de francés, italiano y español. El taller se imparte siguiendo el modelo de aprendizaje mixto (*blended learning*): el trabajo en clase presencial se combina en una instancia Moodle con actividades en línea que se retoman sucesivamente en la siguiente clase presencial (“actividades puente”, Benavente Ferrera, Celentin 2019) a través de un feedback proporcionado por los CEL.

La actividad examinada para el estudio de caso es una “actividad puente” realizada a través de un foro que conectaba dos lecciones presenciales: en la primera de dichas lecciones, los estudiantes trabajaron para comprender la dedicatoria de *El Principito* en seis lenguas romances (Fig. 1). Una vez en el foro, debían completar una tabla (Fig. 2) con los resultados de la búsqueda de algunos elementos léxicos, morfosintácticos, fonológicos y grafémicos en cada una de las seis lenguas. La clase se dividió en seis grupos, cada uno de los cuales trabajó en un foro específico y en un documento de colaboración diferente. El objetivo final del trabajo era completar la tabla en GDrive® de manera colaborativa.

FRANCESE	SPAGNOLO	PORTOGHESE	ITALIANO	CATALANO	RUMENO
Le Petit prince	El Principito	O Príncipezinho	Il Piccolo Principe	El petit príncep	Micul prinț
Dédicace: A Léon Werth	Dedicatoria A Leon Werth	Dedicatória: Para Léon Werth	Dedica: A Léon Werth	Dedicatòria: A Léon Werth	Dedicația: Lui Leon Werth
Je demande pardon aux enfants d'avoir dédié ce livre à une grande personne.	Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor.	Os meninos que me perdoem por dedicar este livro a uma pessoa grande.	Domando perdono ai bambini di aver dedicato questo libro a u a persona grande.	Demano perdó als nens per haver dedicat aquest llibre a una persona gran.	Îmi cer scuze copiilor că dedic această carte unui om mare.
J'ai une excuse sérieuse : cette grande personne est le meilleur ami que j'ai au monde.	Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo.	Mas tenho uma desculpa de peso: essa pessoa grande é o melhor amigo que eu tenho no mundo inteiro.	Ho una scusa seria: questa persona grande è il miglior amico che abbia al mondo.	Tinc una bona excusa: aquesta persona gran és el millor amic que tinc al món.	Am o scuză serioasă: acest om mare este cel mai bun prieten din lume pe care îl am.
J'ai une autre excuse : cette grande personne peut tout comprendre, même les livres pour enfants.	Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños.	E tenho outra desculpa: essa pessoa grande é capaz de perceber tudo, mesmo os livros para crianças.	Ho una seconda scusa. Questa persona grande può capire tutto, anche i libri per bambini;	Tinc una altra excusa: aquesta persona gran ho pot entendre tot, fins i tot els llibres per a nens.	Mai am o scuză: această persoană poate înțelege orice, chiar și cărțile pentru copii.
J'ai une troisième excuse : cette grande personne habite la France où elle a faim et froid. Elle a besoin d'être consolée.	Tengo una tercera excusa todavía: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada.	E tenho outra desculpa, a terceira: essa pessoa grande mora em França e em França passa fome e passa frio. Bem precisa de ser consolada.	e ne ho una terza: questa persona grande abita in Francia, ha fame, ha freddo e ha molto bisogno di essere consolata.	Tinc una tercera excusa: aquesta persona gran viu a França, on passa gana i fred. I és clar, necessita molt que la consolin.	Am și o a treia scuză: acest om mare locuiește în Franța, unde suferă de foame și frig. El are nevoie să fie consolată.
Si toutes ces excuses ne suffisent pas, je veux bien dédier ce livre à l'enfant qu'a été autrefois cette grande personne.	Si no fueran suficientes todas esas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor.	Mas se todas estas desculpas não chegarem, então, gostava de dedicar este livro à criança que essa pessoa grande já foi.	E se tutte queste scuse non bastano, dedicherò questo libro al bambino che questa grande persona è stato.	Si amb totes aquestes excuses no n'hi ha prou, vull dedicar aquest llibre al nen que va ser aquesta persona gran.	Dacă toate aceste scuze nu sunt de ajuns, aş vrea să fac dedicația copilului care a fost odinioară cel care este omul mare de acum.
Toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants. (Mais peu d'entre elles s'en souviennent.)	Todas las personas mayores antes han sido niños. (Pero pocas de ellas lo recuerdan).	Porque todas as pessoas grandes já foram crianças. (Há é poucas que se lembram disso.)	Tutti i grandi sono stati bambini una volta (ma pochi di essi se ne ricordano).	Totes les persones grans han començat essent nens. (Però n'hi ha poques que s'en recordin.)	Toți oamenii mari au fost mai întii copii. (Dar puțini dintre ei își mai amintesc).
Je corrige donc ma dédicace : A Léon Werth quand il était petit garçon.	Corrijo, por consiguiente, mi dedicatoria: A Leon Werth, cuando era niño.	Portanto, a minha dedicação vai passar a ser assim: Para Léon Werth, quando ele era pequeno.	Perciò correggo la mia dedica: A Léon Werth, quando era un bambino	Doncs corregeixo la dedicatoria: A Léon Werth, quan era petit	Corectez deci dedicația mea: Lui Leon Werth, băiețelul de odinioară

Fig. 1: Dedicatoria de “El Principito” en 6 lenguas romances.

/	FRANCESE	SPAGNOLO	PORTOGHESE	ITALIANO	CATALANO	RUMENO
<i>ELEMENTI LESSICALI</i>						
<i>Sostantivi che si riferiscono a esseri umani</i>						
<i>Verbi che esprimono dispiacere</i>						
<i>Verbi che esprimono volontà</i>						
<i>Verbi che esprimono necessità</i>						
<i>ELEMENTI GRAMMATICALI</i>						
<i>Verbo avere</i>						
<i>Articoli indeterminativi</i>						
<i>Articoli determinativi</i>						
<i>Dimostrativi</i>						
<i>Possessivi</i>						

Fig. 2. Ejemplo de la tabla que se ha de completar en la actividad intercomprensiva realizada a partir de la dedicatoria de “El Principito”.

Se menciona aquí un detalle de particular importancia para la fase de análisis de los resultados: las tablas proporcionadas contenían un error, ya que una de las columnas presentaba terminaciones que no correspondían a la lengua indicada. A pesar de que el error fue totalmente involuntario, los efectos que generó fueron, sin embargo, muy interesantes, puesto que este "problema" desencadenó dinámicas de comunicación diferentes en los distintos grupos y constituyó una variable adicional a observar.

Una última consideración relativa al contexto en el que se realizó el estudio se refiere a la evaluación. En el campo de la intercomprensión la evaluación representa un interés relativamente reciente (Carrasco, Pishva 2009) aunque la urgencia de encontrar criterios comunes siempre fue un objetivo confirmado. Otros estudios han puesto en relación el MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, 2003) o el MCERL (2001) con la intercomprensión (Jamet 2010) y más recientemente han visto la luz el REFIC (Referencial de competencias de comunicación plurilingüe en intercomprensión) que representa una guía para la programación de enseñanzas y una herramienta para la evaluación de competencias en intercomprensión en el marco de una educación plurilingüe y el REDFIC (Referencial de competencias didácticas en intercomprensión), marco de referencia en didáctica de la intercomprensión dirigido a formadores y profesores. Con el presente estudio se desea someter a análisis el Volumen Complementario como nuevo marco de referencia aplicando algunas de sus escalas y descriptores en el campo evaluativo de la intercomprensión.

2 Elección de escalas para el estudio

El Volumen Complementario mantiene el enfoque orientado a la acción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y propone tablas con descriptores de actividades comunicativas, así como escalas de los niveles de la lengua relacionados con competencias específicas (saber ser, saber hacer, saber aprender) que superan la visión del conjunto predeterminado de contenidos y funciones y la progresión lineal en el aprendizaje lingüístico. Dos de las nuevas escalas introducidas por el Volumen Complementario han sido

utilizadas para realizar la presente investigación: “Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo” y “Colaborar en un grupo: mediar conceptos”.

En la codificación de esta investigación la escala “Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo” fue identificada como la ESCALA T (Anejo 1). La elección de esta escala está motivada por el hecho de que el Volumen Complementario subraya la naturaleza potencialmente colaborativa de las interacciones que se producen en los ambientes virtuales y las transacciones que se llevan a cabo en línea. Estos dos elementos forman parte intrínseca de la cotidianidad y definen la vida contemporánea en relación con toda una gama de tecnologías digitales. Las situaciones comunicativas en las que tienen lugar dichas interacciones y transacciones están vinculadas con la adquisición de servicios o bienes en un ambiente virtual, la participación en transacciones que prevén una negociación o exigen la colaboración en un trabajo de grupo en un proyecto común. Esta última situación comunicativa representa el contexto de trabajo del grupo meta de la investigación que deberá llevar a cabo un trabajo colaborativo en un ambiente virtual y gestionar los problemas de comunicación típicos de los foros de un taller de intercomprensión entre lenguas romances en los que cada estudiante utiliza su propia lengua y, debido a ello, no es infrecuente que surjan dificultades en la interacción.

La otra escala considerada: “Colaborar en un grupo: mediar conceptos” es una macro escala que reúne dos escalas diferentes: “Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros” (ESCALA CF) y “Colaborar en la construcción de conocimiento” (ESCALA CC) (Anejo 2). Se parte del presupuesto de que uno de los contextos en los que la lengua permite el acceso al conocimiento y permite la construcción de significado es el trabajo en grupo, el desarrollo de proyectos colaborativos. Sin embargo, para que un trabajo en grupo sea eficaz, es necesario que haya un terreno fértil para las relaciones; esto es, las relaciones entre los miembros del grupo tienen que ser positivas. La escala “Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros” (ESCALA CF) se centra en la mediación relacional: la capacidad de un hablante para mediar en las relaciones dentro de un grupo y crear una atmósfera positiva para la comunicación.

Por otro lado, la escala “Colaborar en la construcción de conocimiento” (ESCALA CC) evalúa la capacidad de los hablantes para elaborar ideas y conceptos dentro del grupo de trabajo. En síntesis, la ESCALA CF incluye los descriptores de la mediación relacional y la ESCALA CC propone los descriptores de la mediación cognitiva.

Gracias a estas tres escalas ha sido posible obtener un perfil funcional que ha permitido definir con mayor precisión las características del estudiante del taller de intercomprensión.

3. Progresión en las escalas

La valoración mediante escalas, tal y como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (9.3.9) la define, consiste en determinar en qué banda específica se encuentra una persona dentro de una escala compuesta por algunas de estas bandas. La aplicación de las escalas en el procedimiento de evaluación exige, por un lado, que se conozcan de manera detallada los descriptores ilustrativos que componen todas y cada una de las bandas y, por otro, que sea comprensible cómo se progresa en una determinada escala. En otras palabras, es necesario realizar un análisis de las escalas para identificar de qué modo y qué nociones permiten progresar en una determinada competencia. Se expone a continuación la progresión de las escalas objeto del estudio.

3.1 Escala T

Hay dos nociones o ejes que marcan la progresión en la escala “Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo”:

1. las transacciones pasan de ser meros intercambios muy simples, fórmulas preestablecidas sencillas, que identifican el nivel A hasta llegar a los proyectos de trabajo colaborativo, mucho más sofisticados, que tienen un objetivo común para todo el grupo y empiezan a ser identificados en el nivel B1, aunque se desarrollan en los niveles B2, C1 y C2;
2. la participación, al principio, en los niveles inferiores, es muy reactiva y, conforme se va progresando, se convierte en una participación proactiva. En la escala se incluyen descriptores a partir del nivel pre-A1 hasta llegar al nivel C1.

3.2 Escalas CF y CC

Por lo que se refiere las otras dos escalas que pertenecen a la macro escala de la mediación de un concepto, en la ESCALA CF se mide la progresión en la mediación relacional a través de la calidad de la intervención. Una intervención en línea es positiva y facilita la colaboración si sirve para orientar la discusión, para equilibrar las intervenciones que hacen los miembros del grupo o para ayudar a superar las dificultades comunicativas dentro del grupo.

En la ESCALA CC una intervención es positiva si sirve para organizar o plantear una tarea común, decidiendo los objetivos, las fases y el proceso de trabajo, si permite coconstruir ideas, identificar posibles soluciones y, sobre todo, si sirve para que recíprocamente se solicite la ayuda de otros compañeros para aportar ideas. Otro de los aspectos considerados en la progresión de esta escala es la utilidad de una intervención para que la discusión avance.

4. Procedimiento del estudio

Uno de los propósitos a los que aspiraba el estudio era garantizar la mayor objetividad posible en el proceso de evaluación. A pesar de partir de la evaluación directa y subjetiva llevada a cabo por las dos evaluadoras, se adoptaron una serie de pasos con el fin de reducir la subjetividad de la evaluación y aumentar de este modo la validez y la fiabilidad del procedimiento. Tal y como el Marco sugiere (9.3.8) los pasos a seguir son:

- Desarrollar una especificación del contenido de la evaluación, basada por ejemplo en un marco de referencia común al contexto de que se trate.
- Utilizar valoraciones compartidas para seleccionar el contenido y evaluar las actuaciones.
- Adoptar procedimientos normalizados respecto a la forma de realizar las evaluaciones.
- Proporcionar claves definitivas de puntuación para las pruebas indirectas y fundamentar las valoraciones de las pruebas directas sobre criterios específicos definidos.
- Exigir múltiples valoraciones y, en su caso, la ponderación de distintos factores.
- Realizar una formación adecuada en relación con las directrices de evaluación.
- Comprobar la calidad de la evaluación (validez, fiabilidad) analizando los datos de evaluación.

A partir de estas consideraciones en el presente estudio de evaluación comparada se han llevado a cabo tres pasos.

Paso 1

Para agilizar el trabajo de evaluación, se decidió asignar a cada escala una sigla, un código, que permitiera evaluar con una cierta facilidad.

La primera escala “Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo” fue codificada con la sigla T, la segunda escala “Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros” con la sigla CF (colaborar y facilitar), la tercera (“Colaborar en la construcción de conocimiento”) fue codificada con la sigla CC.

Aunque adjudicar un código a cada escala pudiera parecer a simple vista un detalle insignificante, esta decisión se reveló, sin embargo, muy eficaz no solo durante la fase operativa, sino también a la hora de asimilar los descriptores y los ejes de desarrollo y progresión por lo que la evaluación se llevó a cabo con gran agilidad.

Paso 2

En este segundo paso se llevó a cabo una evaluación en doble ciego. Ninguna de las evaluadoras conocía las calificaciones de la otra, puesto que era fundamental garantizar la autonomía a la hora de aplicar las escalas y no permitir influencias externas.

Paso 3

Durante el tercer paso se realizó la comparación de las calificaciones de las dos evaluadoras. El paso 3 se desarrolló en tres fases diferentes.

1. Fase de observación: en esta fase se evidenciaron los casos en los que las evaluadoras habían asignado calificaciones similares (calificaciones convergentes) respecto a los casos en los que se habían asignado calificaciones diferentes (calificaciones divergentes).
2. Fase de reflexión: en esta fase se pretendió razonar sobre los posibles motivos que podían haber provocado la divergencia en las calificaciones. Lo realmente significativo fue relevar que la plena comprensión de cada descriptor -a fin de evitar interpretaciones subjetivas- exigía realizar un paso previo al momento de la calificación. Era necesario reflexionar para llegar a una comprensión común de cada descriptor. Una interpretación subjetiva no podría conducir de ninguna manera a una calificación convergente. La divergencia también podía encontrar su origen en un error de aplicación por parte de una de las evaluadoras. La agilidad en el proceso de evaluación no es un elemento facilitador para este aspecto; sobre todo en relación con los medios niveles (como, por ejemplo, B1.1 y B1.2 que están contemplados en la escala de transacción). Fueron varios los casos de vacilaciones en la aplicación de los descriptores que originaron divergencia en la calificación. Por otro lado, el efecto halo² (De Landsheere 1992) - otro factor típico del ámbito de la evaluación directa - también pudo interferir en las calificaciones y provocó algunos errores de contacto entre calificaciones en la misma evaluadora.
3. Fase de comparación: se compararon en esta fase las calificaciones adjudicadas por ambas evaluadoras para confirmar la mayor o menor fiabilidad externa de

² El efecto halo consiste en la tendencia a dejarse influenciar, durante la formulación de un juicio sobre las habilidades de una persona, por rasgos o aspectos que no tienen una correlación real con lo que se está evaluando. El evaluador puede verse inducido, sin saberlo, a adoptar un prejuicio a raíz de la información obtenida sobre la persona o a raíz de evaluaciones anteriores, que acaban influyendo en cualquier otra evaluación.

estos descriptores. Los códigos asignados por las evaluadoras fueron comparados a través de hojas de cálculo que permitieron observar cómo habían sido tratados y clasificados los actos comunicativos de cada intervención del foro. Como era de esperar, algunas intervenciones incluían más de un acto comunicativo y, por consiguiente, fue necesario asignar más de un código para evaluar completamente la aportación del hablante a la discusión.

Paso 4

En esta fase de trabajo se realizó la asignación definitiva de un descriptor a cada una de las intervenciones analizadas de modo que se pudiera realizar el estudio analítico y llegar a las conclusiones obtenidas. Se adoptaron dinámicas operativas similares a las de las fases de estandarización de descriptores entre evaluadores de las certificaciones lingüísticas internacionales que se apoyan en el concepto de las valoraciones guiadas, sugeridas por el MCERL (9.3.10).³

Los casos de convergencia total no exigieron ningún tipo de intervención. En los casos de divergencia, se realizó un análisis y se repitió la fase de calificación. Las evaluadoras analizaron los casos individuales de divergencia y justificaron sus calificaciones. Para resolver las diferencias de clasificación de manera uniforme, se decidió:

- asignar el nivel superior si la divergencia de codificación se encontraba entre niveles contiguos (por ejemplo, B2.1 y B2.2);
- revisar el acto de comunicación y llegar a una codificación compartida en caso de que los niveles asignados por separado por las evaluadoras no fueran contiguos (ej. B2.1 y C1.1)

En estas dos circunstancias, a este tipo de calificaciones se las denominó calificación acordada o convergencia acordada, dado que exigieron una fase de acuerdo previo.

5. Resultados de la codificación

El trabajo de codificación se realizó en los foros de los 5 grupos de estudiantes que participaron en la actividad. Un total de 84 mensajes fueron analizados y codificados. En algunos casos, el mismo mensaje recibió codificaciones múltiples, ya que cumplía más de una de las funciones indicadas por los descriptores de las escalas, por lo que el número de codificaciones ascendió a 93. Las intervenciones codificadas cubrieron un período de 18 días, desde el 19 de octubre al 6 de noviembre de 2018.

³ MCERL (9.3.10, p. 190) “La expresión “valoración guiada” se utiliza para describir la situación en la que una impresión se orienta hacia una valoración meditada mediante un enfoque de evaluación. Dicho enfoque supone: (a) una actividad de evaluación que sigue algún tipo de procedimiento y, en su caso, (b) un conjunto de criterios definidos que distinguen entre las distintas puntuaciones o calificaciones, y (c) algún tipo de formación dirigida a la normalización. La ventaja del enfoque guiado de la valoración es que, si se establece de esta forma un marco común de referencia para el grupo de examinadores, la consistencia de las valoraciones puede aumentar considerablemente. Esto ocurre sobre todo si se proporcionan “puntos de referencia” en forma de muestras de actuación y de vínculos fijos con otros sistemas. La importancia de dichas orientaciones aumenta por el hecho de que la investigación en varias disciplinas ha demostrado repetidas veces que, si no hay un trabajo de formación para unificar criterios de evaluación, las diferencias en el rigor de los examinadores pueden explicar casi tantas de las diferencias que existen en la evaluación de los alumnos como las que explica su capacidad real, dejando los resultados prácticamente al azar.”

Para el propósito del presente trabajo, por razones de síntesis expositiva, se ha decidido centrar la atención en un solo grupo (el número 5) que fue el que produjo el mayor número de intervenciones (25) y recibió un total de 30 codificaciones.

En la figura 3, las líneas representan el número de actos asignados a cada nivel. El color distingue las tres escalas (azul para la escala T, naranja para la escala CF, gris para la escala CC).

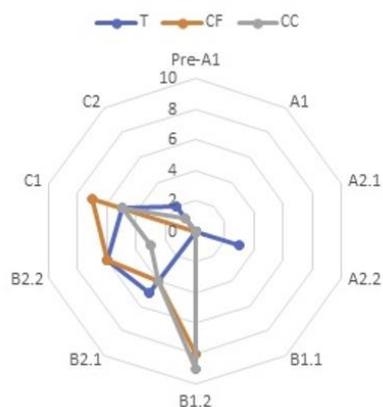


Fig. 3 Actos de interacciones del grupo 5 atribuidos a cada nivel, distinguidos por escala

En la figura 4, se han reelaborado los mismos datos para resaltar el perfil de evaluación general del grupo 5, como lo muestra la suma de las intervenciones atribuidas a cada nivel.

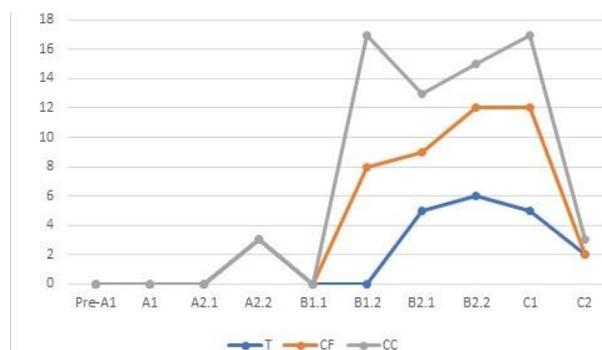


Fig. 4 Perfil de evaluación del Grupo 5 basado en el número de actos atribuidos a cada nivel, distinguidos por escala.

Al observar los dos primeros gráficos, se nota que, exceptuando la línea de codificación CC, las demás evaluaciones comienzan a partir del nivel B1.1, en línea con las expectativas, ya que es el punto de partida de las habilidades de comunicación necesarias para poder interactuar eficazmente en los proyectos colaborativos.

En la figura 4 es posible observar la tendencia diferente de las tres curvas: la línea T (azul) presenta una especie de polarización entre los niveles B1 y C1, casi como si los hablantes no pudieran colocarse en una posición intermedia; las otras dos líneas, por otro lado, tienen una tendencia que es más similar a la curva de Gauss (Domenici 2003) a la que estamos acostumbrados en el campo de la evaluación.

La Figura 5 reorganiza gráficamente los datos de un modo diferente, mostrando la distribución de las evaluaciones entre los niveles de las tres escalas examinadas.

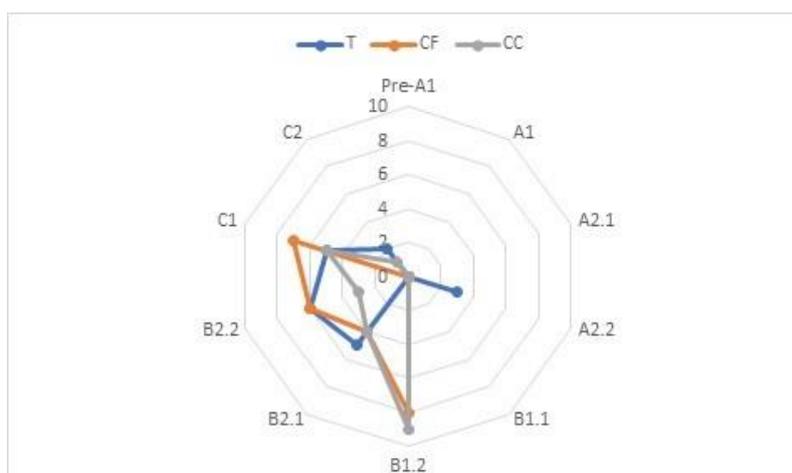


Fig. 5 Distribución de los niveles atribuidos a las funciones comunicativas de las interacciones del grupo 5

Se puede notar que las evaluaciones se concentran sobre todo entre el nivel B1.2 y el nivel C1, ya que la mayoría de las intervenciones se ubican en esta área restringida.

A partir del progreso general del grupo, es posible analizar los perfiles individuales dentro del mismo, relacionándolos también con la competencia lingüístico-comunicativa gracias al lenguaje utilizado para la interacción. La tabla 1 muestra los niveles más altos atribuidos a cada estudiante del grupo 5 después del análisis.

Estudiantes	Escala T	Escala CF	Escala CC	Nº intervenciones	L1	Lenguas usadas
A.C.	TB2.2	CFB1.2	CCB2.1	3	italiano	español
C. R.	TC2	CFC1	CCC2	16	italiano	italiano/dialecto/francés
A. B.	TB2.2	CFB2.1	CCB2.2	1	italiano	italiano
R. P. M.	TB2.2	CFB2.2	CCB2.1	5	portugués	italiano
E. C.	TA2.2/TB2.1	CFB1.2	CCB1.2	1	italiano	italiano
S. Z.	TB2.1	CFB1.2	CCB1.2	1	italiano	italiano

Tab. 1 Calificación máxima alcanzada en cada escala por los miembros del grupo 5.

Observando los datos es posible constatar que hay un grado de concordancia aceptable en los resultados de codificación entre la escala CF y la escala CC, mientras que hay una mayor disparidad con respecto a los resultados en la escala T. A mayor número de intervenciones a menudo corresponde una calificación más alta, porque las intervenciones resultan de calidad superior: el alumno tenía más cosas que decir, intervenía con mayor puntualidad y, en consecuencia, ayudaba a orientar el sentido de la discusión. También se puede observar que el conocimiento del idioma no necesariamente otorga mayor competencia en estas escalas: dos estudiantes (uno brasileño y uno italiano) intervinieron en italiano, pero el estudiante brasileño recibió una calificación más alta que el estudiante italiano.

Exigen un análisis más detallado los datos relacionados con el cálculo de la convergencia entre las codificaciones de las evaluadoras. La Figura 6 muestra el gráfico relacionado con la correlación general entre las evaluaciones. Con el color azul se indica la convergencia total (es decir, cuando las codificaciones de las dos evaluadoras eran idénticas), con el color naranja la convergencia acordada (es decir, la diferencia de atribución que se encuentra dentro de un intervalo mínimo, como se explica en el párrafo 2), mientras que el color gris representa los casos de divergencia.

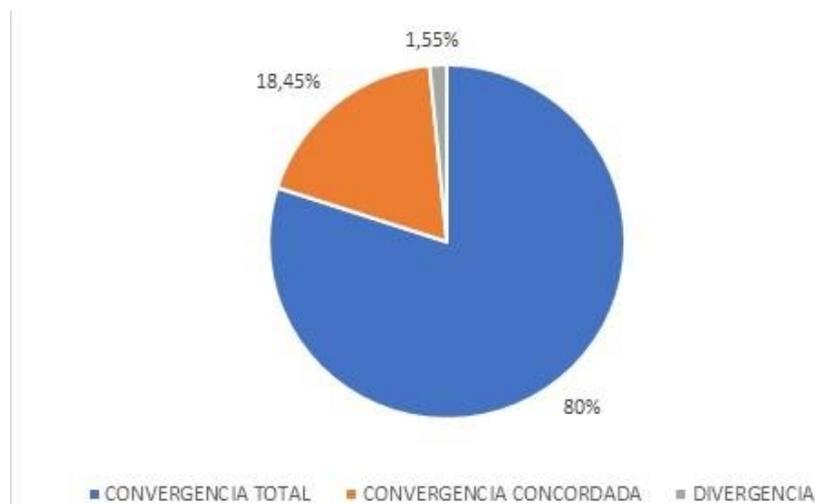


Fig. 6 Porcentaje de correlación entre las codificaciones asignadas por las dos evaluadoras.

En la Tabla 2 se indica la amplitud del intervalo en el que se ha movido cada grado de convergencia. Cabe señalar que en algunos casos la convergencia total llega a alcanzar el 88% y que, sumando la convergencia total y la convergencia acordada, se alcanza aproximadamente el 93%, un índice bastante alto que puede confirmar la fiabilidad de las operaciones de codificación.

Grado de convergencia	Amplitud del intervalo
Convergencia total	61,5-88,8%
Convergencia concordada	11,1-35,8%
Divergencia	6,7-0%

Tab. 2 Amplitud del intervalo de los grados de convergencia en foros codificados.

Un análisis específico permitió averiguar si existía correspondencia entre el aumento en el número de intervenciones del grupo y la disminución en el grado de convergencia. Estos dos datos aparecen, por lo tanto, puestos en relación en el gráfico que se muestra en la Figura 7.

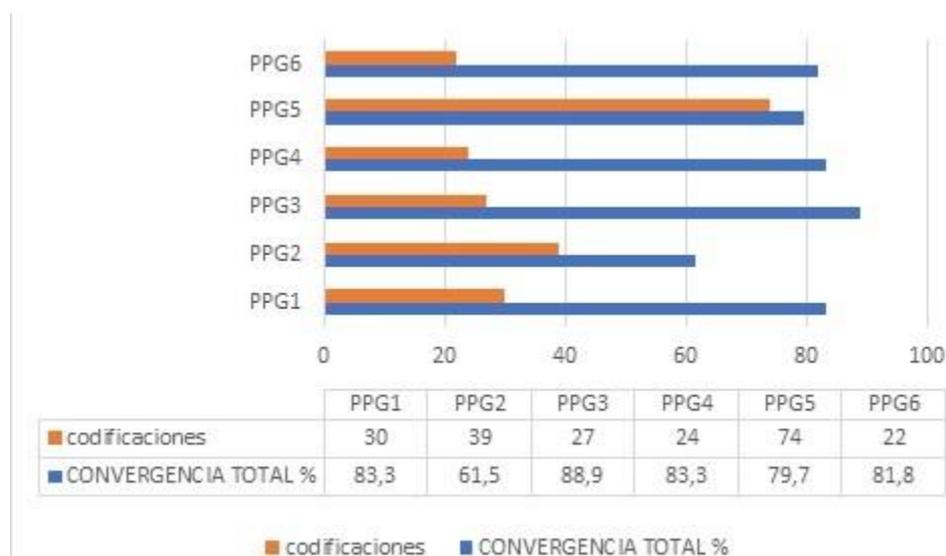


Fig. 7 Comparación entre el porcentaje de convergencia total y el número de codificaciones para cada foro.

A partir de la observación de los datos que se muestran en la Figura 7 está claro que la menor convergencia no se produjo en el foro con el mayor número de codificaciones (la del grupo 5, con 74 operaciones de codificación), sino en el foro del grupo 2 (39 codificaciones), que fue el primer grupo considerado por ambas evaluadoras. Se ha de señalar que, aunque no se realizó una comparación intermedia de los resultados de la codificación (sino solo una calibración inicial), las evaluadoras dirigieron su acción espontáneamente hacia una homogeneización en la atribución de los descriptores de nivel.

6. Análisis de los resultados y reflexiones

Como consideraciones finales a partir de los resultados obtenidos, es posible reflexionar sobre el perfil de los estudiantes y el perfil del evaluador.

Por lo que respecta a los estudiantes, hay que subrayar el hecho de que el análisis llevado a cabo confirma la suposición inicial del presente estudio; esto es, que no hay una progresión automática en el desarrollo de la competencia estratégica y que dicha competencia no se desarrolla paralelamente al nivel lingüístico. Pueden verificarse casos en los que el nivel lingüístico de un individuo se acerca al dominio del nativo y, a pesar de ello, se carece de un nivel similar de competencia estratégica en las interacciones en línea y, por otro lado, pueden encontrarse casos en los que una alta competencia estratégica aparece en estudiantes que no poseen un alto nivel lingüístico. Del mismo modo este aspecto se refleja en lo que concierne a la progresión natural. Pese a que en el desarrollo de las destrezas de comprensión y producción lingüísticas lo natural sea observar una progresión paulatina hacia los niveles superiores, el desarrollo de la competencia estratégica en las interacciones en línea no refleja la misma progresión. El análisis realizado demuestra un fenómeno diferente: solo en el caso de que la competencia estratégica haya sido desarrollada en la lengua materna o en otra lengua extranjera, será posible transferirla a otras lenguas extranjeras de estudio. Se trata, por lo tanto, de una competencia transversal; una característica propia de la persona que se activa cuando el ambiente de estudio o trabajo lo exige y que forma parte del repertorio comunicativo del estudiante, independientemente de la lengua en la que se ha desarrollado.

Resulta significativo, en este sentido, resaltar el papel determinante que desempeñó el error cometido en una de las tablas de la actividad. La percepción de un posible error generó el inicio del trabajo colaborativo en el grupo. Algunas de las intervenciones registradas a raíz de la detección del mismo (“¿Es posible que haya un error?” “¿Tú qué piensas?” “¿Qué puede significar este elemento divergente?” “¿Cómo se ha de interpretar?”) demuestran que el mencionado error, no solo fomentó la discusión lingüística, sino que también produjo que se activara la capacidad de mediar un concepto entre los miembros del grupo.

Una última consideración relacionada con el perfil de los estudiantes se refiere a la heterogeneidad de los grupos. El grupo que reúne individuos con niveles lingüísticos dispares parece más predispuesto a la colaboración entre sus miembros. Un grupo con individuos más homogéneos, incluso en presencia de un mayor dominio lingüístico, no garantiza el mismo nivel de colaboración entre los individuos que lo componen.

En cuanto a las reflexiones sobre el trabajo realizado por las evaluadoras en el proceso de codificación, el primer aspecto que se ha de subrayar es la dificultad encontrada a la hora de aplicar algunos de los descriptores. Algunas intervenciones que fueron clasificadas en un nivel bajo, ya que proponían fórmulas fijas que la escala exige situar en una banda baja, en realidad funcionaban como estratégicas desde el punto de vista de la construcción de la interacción. El objetivo de intervenciones de este tipo no se dirigía únicamente a completar la tabla y publicar el resultado final en el foro, sino que gracias a ellas se realizaban además aportaciones proactivas desde el punto de vista de la socialización dentro del grupo. Otras observaciones se

refieren a las intervenciones que crearon problemas de codificación y divergencias entre las evaluadoras. Según las autoras, algunos descriptores necesitarían ser expuestos de manera más detallada o deberían ser modificados. Ejemplos de intervenciones que generaron problemas son: “Ecco francese” o “Merci beaucoup, Alessandra”

Esta última, una intervención muy breve, resulta esencial porque se dirige a un miembro concreto del grupo e inserta un emoticón lo que denota una gran competencia en la interacción en línea. Por lo que se refiere a los descriptores que habría que modificar nos referimos a la repetición de fórmulas que aparecen en varias bandas. Por ejemplo, es el caso de la indicación: “pidiendo aclaraciones” que aparece en la escala en las bandas: B1.1, B1.2 y B2. Ante intervenciones que solicitaban una aclaración no resultaba una tarea fácil situarlas en una de las tres bandas especificadas.

Referencias bibliográficas

Alderson J. C., 2007, “The CEFR and the Need for More Research”, en *Modern Language Journal*, 91(4), pp. 659–663.; <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2007.00627.4.x> [última consulta 28/02/2022].

Barbero T., Damascelli A.T., Vittoz M.-B., 2013, “Integrating the Common European Framework of Reference (CEFR) with CLIL”. https://slidelegend.com/cefr-with-clil-universita-di-foggia_5b10ee8c7f8b9a51328b45e2.html [última consulta 28/02/2022].

Barni M., Salvati L., 2016, “The Common European Framework of Reference (CEFR)”, en Shohamy E., Or I., May S. (ed.), en *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education* (3^{era} edición), Cham, Springer, pp. 417-426.

Benavente Ferrera S., Celentin P., 2019, “Utilizzo di attività ‘ponte’ online su Moodle in un laboratorio universitario di Intercomprensione fra lingue romanze: dal reale al virtuale e ritorno”, en *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(17), pp. 9-29. <http://annali.unife.it/adfd/article/view/2105> [última consulta 28/02/2022].

Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J., 2015, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Unidad de Política Lingüística, DG II – Dirección General de Democracia, Consejo Europeo. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education> [última consulta 28/02/2022].

Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (ed), 2019, *L’interazione online nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Un progetto pilota italiano*, INDIRE. https://issuu.com/indire/docs/volume_companion_07.07

Bosisio C., Chini M., 2014, *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Roma, Carocci.

Candelier M. (coord.), Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J.-F., Lőrincz I., Meissner F.-J. Schröder, Sura A., Noguerol A. (2013), *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*, CELV Graz, Consejo Europeo.

<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460> [última consulta 28/02/2022].

Carrasco Perea E., Pishva Y., 2009, “L’(auto)-évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l’Intermcompréhension romane”, en Araújo E Sá H. et al. (ed.) *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas e formação*, Aveiro, Fundação João Jacinto Magalhães de l’Universidade de Oficina Digital, pp. 263-274.

Celentin P. 2014, “Valutare la produzione scritta nei livelli avanzati: correzione e valutazione di una prova per il livello C1”, en Zanola M.T., Sartirana L. (ed.), *XVII Seminario AICLU. La certificazione e il riconoscimento delle competenze linguistiche dello studente universitario*, Milano, EDUCatt, pp. 43-56.

Celentin P., Da Rold M., 2014, “Formazione on-line degli insegnanti di lingue via web-forum: valutazione della presenza didattica”, en *EL.LE Educazione Linguistica Language Education*, 47(2-3), pp. 279-296. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-102p.pdf> [última consulta 28/02/2022].

Celentin P., Frisan E. H. 2019, “Studenti internazionali incoming e conoscenza della lingua italiana: resoconto di un’esperienza di accoglienza e valutazione”, en *ItalianoLinguaDue*, 11(1), pp. 292-318. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11856> [última consulta 28/02/2022].

Celentin P., Luise M.C., 2014, “Formazione on line dei docenti di lingue: riflessioni e proposte per favorire l’interazione tra metodi e contenuti”, en *EL.LE Educazione Linguistica Language Education*, 3(2), pp. 313-330. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-320.pdf> [última consulta 28/02/2022].

Celentin P. 2007, *Comunicare e far comunicare in Internet – Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*, Venezia, Cafoscarina. <https://phaidra.cab.unipd.it/detail/o:458794?mode=full> [última consulta 28/02/2022].

Celentin P., 2012, “Parlare a livello C1: dalle indicazioni del Quadro Comune alla classe”, *Rivista Itals*, 10(28), Perugia, Guerra, pp. 29-47. https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1618/1040 [última consulta 28/02/2022].

Cinganotto L., 2019, “Online interaction in teaching and learning a foreign language: an Italian pilot project on the Companion Volume to the CEFR”, en *Je-LKS Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), pp. 135-151.

Consejo Europeo, 2001, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, Estrasburgo, Unidad de Política Lingüística, traduction en espagnol par l’Instituto Cervantes-Ministerio de Educación. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [última consulta 28/02/2022].

Consejo Europeo, 2018, *CEFR Companion Volume with New Descriptors*, Estrasburgo, Unidad de Política Lingüística. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [última consulta 28/02/2022].

De Carlo M. (ed), 2015, *Deux Référentiels de compétences en intercompréhension*, Lyon, Centro de Investigación de Terminología y Traducción, Universidad de Lyon 2. https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestation_4.2_referentiels_isbn.pdf [última consulta 28/02/2022].

De Landsheere G., 1992, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, París, PUF.

De Mauro T., Ferreri S., 2005, “Glottodidattica come linguistica educativa”, en Voghera M., Basile G., Guerriero M.R. (ed.), *E.LI.CA. Educazione Linguistica e Conoscenze per l'Accesso*, Perugia, Guerra, pp. 17-28.

Domenici G., 2003, *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza.

Fulcher G., Davidson F., 2007, *Language Testing and Assessment: an advanced resource book*, Londres y Nueva York, Routledge.

Hasselgreen A., Kalédaitė V., Maldonado Martín N., Pižorn K., 2011, *Assessment of Young Learner Literacy Linked to the Common European Framework of Reference for Languages*, Graz, Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/27/language/fr-FR/Default.aspx> [última consulta 28/02/2022].

Hawkins J.A., Filipovic L., 2011, “Criterial features in L2 English: Specifying the reference levels of the Common European Framework”, en *English Profile Studies* (vol. 1), Cambridge, UCLES/Cambridge University Press.

Hughes A., 2003, *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

Irwin J.W., 1991, *Teaching Reading Comprehension Processes*, (2^{nda} edición), Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Jamet M.C., 2010, “Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione”, en Carrasco Perea E., *Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*, Synergies Europe, 5, pp. 75-98. <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/29759/24712/2010.%20Evaluation%20IC.pdf> [última consulta 28/02/2022].

Jones N., 2002, “Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference”, en Consejo Europeo, *Case Studies on the use of the Common European Framework of Reference*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 167-183 <https://www.cambridgeenglish.org/Images/28906-alte-can-do-document.pdf> [última consulta 28/02/2022].

Luise M.C., Tardi G., 2017, “Lo studente di lingue 2.0. Competenze digitali finalizzate all'acquisizione linguistica all'università”, en *RILA*, 49(1), pp. 91-107.

McNamara T., Ryan K., 2011, “Fairness Versus Justice in Language Testing: The Place of English Literacy in the Australian Citizenship Test”, en *Language Assessment Quarterly*, 8(2), pp. 161-178.

North B., Piccardo E., 2016, “Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)”, en *A Council of Europe project. Language Teaching*, 49(3), p. 455-459. <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c> [última consulta 28/02/2022].

Novello A., 2009, *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

Novello A., 2014, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola: Dalla teoria alla pratica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

Shaw Stuart D., Weir Cyril J., 2007, *Examining Writing: Research and practice in assessing second language writing*, Cambridge, UCLES7Cambridge University Press.

Taylor L., Weir C.J., 2008, *Multilingualism and assessment: Achieving transparency, assuring quality, sustaining diversity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Trim J.L.M., 2012, “The Common European Framework of Reference for Languages and its Background: A Case Study of Cultural Politics and Educational Influences”, en Byram M., Parmenter L. (ed.), *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 13–34.

Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma: Carocci.

Weir Cyril J., 2005, “Limitations of the Council of Europe's Framework of Reference in developing comparable examinations and tests”, *Language Testing*, 22(3), pp. 281-302.

Anejo 1 – Escala T

Nivel	ESCALA "COLABORAR Y REALIZAR TRANSACCIONES EN LÍNEA PARA ALCANZAR UN OBJETIVO"	Código
C2	Resuelve malentendidos y gestiona eficazmente las fricciones que surgen durante el proceso de colaboración. Proporciona orientación y añade precisión al trabajo de un grupo en las etapas de revisión y edición del trabajo colaborativo.	TC2
C1	Coordina un grupo que trabaja en un proyecto en línea, proporcionando y revisando instrucciones detalladas, sopesando las propuestas de los miembros del equipo y proporcionando aclaraciones con el fin de llevar a cabo las tareas compartidas. Gestiona transacciones complejas en línea como proveedor/a de un servicio (por ejemplo, solicitudes con requisitos complicados), adaptando el lenguaje de manera flexible para gestionar la discusión y la negociación. Participa en proyectos complejos que requieren escribir y revisar lo escrito de manera colaborativa, así como otras formas de colaboración en línea, siguiendo y transmitiendo instrucciones con precisión para alcanzar el objetivo. Gestiona de manera efectiva problemas de comunicación y cuestiones culturales que surgen en un intercambio colaborativo o transaccional en línea reformulando, aclarando y proporcionando ejemplos a través de diferentes medios (visual, audio, gráfico).	TC1
B2	Asume un papel de liderazgo en el trabajo colaborativo en línea dentro de su/s área/s de especialidad y evita que el grupo se desvíe de la tarea recordando a sus miembros los roles, responsabilidades y plazos para alcanzar los objetivos establecidos. Participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea dentro de su/s área/s de especialidad que requieren negociar condiciones y explicar detalles complejos y requisitos especiales. Gestiona malentendidos y problemas inesperados que surgen en los intercambios colaborativos o transaccionales en línea respondiendo de manera educada y apropiada para ayudar a resolver la cuestión.	TB2.2
	Colabora en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, justificando propuestas, pidiendo aclaraciones y desempeñando un papel de apoyo para cumplir tareas compartidas	TB2.1
B1	Participa en transacciones en línea que requieren un amplio intercambio de información, siempre que el/la interlocutor/a o los interlocutores eviten un lenguaje complejo y estén dispuestos a repetir y reformular cuando sea necesario. Interactúa en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, siguiendo instrucciones sencillas, pidiendo aclaraciones y ayudando a cumplir las tareas compartidas	TB1.2

	<p>Participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea que requieren aclaraciones o explicaciones sencillas de detalles relevantes, como inscribirse en un curso, un viaje o un evento, o como socio/a de algún servicio. Interactúa en línea con un/a compañero/a o un grupo pequeño que trabaja en un proyecto, siempre que disponga de apoyos visuales como imágenes, estadísticas y gráficos para aclarar conceptos más complejos.</p> <p>Responde a instrucciones y hace preguntas o solicita aclaraciones para llevar a cabo una tarea compartida en línea.</p>	TB1.1
A2	<p>Usa fórmulas rutinarias para responder a los problemas rutinarios de procedimiento que surgen en las transacciones en línea (por ejemplo, sobre la disponibilidad de determinados modelos y ofertas especiales, fechas de entrega, direcciones).</p> <p>Interactúa en línea con un/a compañero/a colaborativo/a en una tarea cooperativa sencilla, siguiendo instrucciones básicas y pidiendo aclaraciones, siempre que disponga de ayudas visuales como imágenes, estadísticas o gráficos para aclarar los conceptos implicados</p>	TA2.2
	<p>Realiza transacciones en línea sencillas (por ejemplo, hacer pedidos de productos o inscribirse en un curso), rellenando formularios o cuestionarios en línea, proporcionando datos personales y confirmando la aceptación de los términos y condiciones, rechazando servicios adicionales, etc.</p> <p>Hace preguntas básicas sobre la disponibilidad de determinado producto o prestación.</p> <p>Responde a instrucciones sencillas y formula preguntas sencillas para llevar a cabo una tarea compartida en línea con la ayuda de un/a interlocutor/a colaborativo/a.</p>	TA2.1
A1	<p>Completa una compra o solicitud en línea muy sencillas, proporcionando información personal básica (por ejemplo, nombre, correo electrónico o número de teléfono).</p>	TA1
Pre-A1	<p>Realiza selecciones (por ejemplo, elegir un producto, el tamaño, el color) al realizar una compra o rellenar un formulario de solicitud sencillos en línea, siempre que disponga de apoyo visual.</p>	TPA1

Anejo 2 – Escalas C y CF

COLABORAR EN UN GRUPO				
Nivel	Escala "Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros "	Código	Escala "Colaborar en la construcción de conocimiento"	Código
C2	<i>No hay descriptor disponible.</i>	CFC2	Resume, evalúa y relaciona las diferentes intervenciones con el fin de facilitar un acuerdo que lleve a una solución o a cómo continuar.	CCC2
C1	Muestra sensibilidad hacia las diferentes perspectivas de un grupo, reconociendo las intervenciones y formulando cualquier reserva, desacuerdo o crítica de una forma que evite o minimice cualquier ofensa. Hace progresar la interacción y la dirige con tacto hacia una conclusión.	CFC1	Encuadra una discusión para consensuar, con un/a compañero/a o un grupo, la manera de proceder, informando de lo que han dicho otras personas, resumiendo, elaborando y sopesando varios puntos de vista. Evalúa los problemas, retos y propuestas en una discusión colaborativa con el fin de decidir cómo avanzar. Señala inconsistencias en el pensamiento y cuestiona las ideas de otros en el proceso de intentar alcanzar un consenso.	CCC1
B2	Adapta, teniendo en cuenta las reacciones de las personas, la manera en que formula preguntas y/o interviene en una interacción en grupo. Actúa como relator/a en una discusión grupal, tomando nota de las ideas y decisiones y discutiéndolas con el grupo, y proporcionando posteriormente un resumen de la opinión u opiniones del grupo en una sesión plenaria.	CFB2.2	Señala la cuestión principal que tiene que resolverse en una tarea compleja, así como los aspectos más relevantes que deben tenerse en cuenta para conseguirlo. Contribuye en la toma colaborativa de decisiones y en la resolución de problemas expresando y desarrollando ideas de forma cooperativa, explicando detalles y haciendo sugerencias para acciones futuras. Ayuda a organizar la discusión grupal informando sobre lo que	CCB2.2

			otros han dicho, resumiendo, ampliando y sopesando los diferentes puntos de vista.	
	<p>Plantea preguntas para estimular la discusión sobre cómo organizar el trabajo colaborativo.</p> <p>Ayuda a definir los objetivos del trabajo en grupo y compara diferentes opciones para alcanzarlos.</p> <p>Redirige una discusión sugiriendo qué cuestiones abordar a continuación y cómo avanzar.</p>	CFB2.1	<p>Desarrolla las ideas y las opiniones de otros.</p> <p>Expone sus ideas en grupo y plantea preguntas que provocan que los otros miembros del grupo reaccionen y expongan su perspectiva.</p> <p>Contempla las dos caras de un problema, dando argumentos a favor y en contra, y proponiendo una solución o un acuerdo.</p>	CCB2.1
B1	<p>Colabora en una tarea compartida, por ejemplo, haciendo sugerencias y reaccionando a ellas, preguntando si los demás están de acuerdo y proponiendo enfoques alternativos.</p> <p>Colabora en tareas compartidas sencillas y trabaja en grupo en pro de un objetivo común mediante la formulación y respuesta de preguntas sencillas.</p> <p>Explica en términos sencillos en qué consiste la tarea en el transcurso de una discusión y pide a los demás que contribuyan con su conocimiento y experiencia.</p>	CFB1.2	<p>Organiza el trabajo en una tarea colaborativa sencilla, estableciendo el objetivo y explicando de manera sencilla el principal asunto que hay que resolver.</p> <p>Utiliza preguntas, comentarios y reformulaciones sencillas para mantener el foco de una discusión.</p>	CCB1.2
	<p>Invita a los otros miembros de un grupo a que compartan sus puntos de vista.</p>	CFB1.1	<p>Pide a un/a integrante del grupo que exponga la razón o razones de sus puntos de vista.</p> <p>Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas que se están tratando.</p>	CCB1.1

A2	Colabora en tareas compartidas sencillas, siempre que los otros participantes articulen despacio y una o varias personas lo/la ayuden a realizar su intervención y expresar sus sugerencias.	CFA2.2	Se asegura, mediante la formulación de preguntas adecuadas, de que la persona a la que se dirige entiende lo que quiere decir.	CCA2.2
	Colabora en tareas sencillas y prácticas, preguntando a los demás qué piensan, haciendo sugerencias y mostrando comprensión de las respuestas, siempre que de vez en cuando pueda pedir que se repita o se reformule lo dicho.	CFA2.1	Hace comentarios sencillos y plantea de vez en cuando preguntas para indicar que sigue la conversación. Hace sugerencias de forma sencilla.	CCA2.1
A1	Invita a otros a que intervengan en tareas muy sencillas utilizando frases breves y sencillas preparadas de antemano. Indica que entiende y pregunta si otros entienden.	CFA1	Expresa una idea y pregunta por lo que piensan otros usando palabras/signos y frases muy sencillas/os, siempre que pueda prepararlo de antemano.	CCA1
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>		<i>No hay descriptor disponible.</i>	