GUÍA DEL EXAMEN DADIC AUTÓNOMO



DADIC
Instituto Cervantes

Instituto Cervantes, 2021
3.ª edición, 2026
NIPO 110-24-015-3

DADIC
Instituto Cervantes

Índice

Introducción **3**

Descripción general de los diplomas de acreditación docente del Instituto Cervantes **3**
Los tres diplomas DADIC 4
Gestión de la calidad 4

Descripción general del Diploma DADIC Autónomo **5**
Requisitos de las personas candidatas al examen 5

El examen para la obtención del DADIC Autónomo **6**
Inscripción en el examen 6
Estructura del examen y sistema de puntuación 7
Constructo del examen 8
Evaluación de la competencia docente 9
Norma lingüística 9

Prueba 1. Actuación docente **9**
Descripción general de la prueba 9
Características de la prueba y orientación para la persona candidata 10
Escala de calificación de la actuación docente 11

Prueba 2. Entrevista para el análisis de la actuación docente **17**
Descripción general de la prueba 17
Escala de calificación de la entrevista para el análisis de la actuación docente 18

Sistema de calificación del examen DADIC Autónomo **22**
Revisión de calificaciones 23

Glosario **25**

Referencias **26**
Obras de referencia mencionadas en el texto 26
Otras obras de referencia no mencionadas en el texto 27

Consultas e información adicional **28**

Anejos **29**
Anejo I. Escalas analíticas para calificar las pruebas del examen DADIC Autónomo 29
Anejo II. Algunas preguntas para la autoevaluación de personas candidatas al examen DADIC Autónomo 34
Anejo III. Descripción de las categorías del DADIC Autónomo para el análisis de la actuación 36

Introducción

Dirigimos esta guía a personas candidatas al Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes DADIC, a profesionales de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), a creadores y editores de materiales didácticos, a autoridades académicas y a otras instituciones educativas.

Concebimos este documento como una herramienta para facilitar el conocimiento del examen conducente a la obtención del DADIC Autónomo. Contiene información técnica sobre las pruebas que conforman el examen, su estructura y administración y el sistema de calificación empleado. Pretende ser un instrumento de apoyo a la labor de cuantos profesionales dedican su actividad a diferentes contextos del sector ELE.

Esta guía está disponible únicamente en soporte electrónico (archivo .pdf) y contiene enlaces que dirigen a documentos relevantes a los que hacemos referencia en el texto.

Descripción general de los diplomas de acreditación docente del Instituto Cervantes

Desde el Instituto Cervantes hemos desarrollado un sistema de acreditación profesional que se compone de una serie de diplomas que acreditan la capacitación profesional de los docentes de ELE en distintas etapas de desarrollo: los Diplomas de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADIC).

Son objetivos de los diplomas DADIC:

- satisfacer una demanda existente de certificación de las capacidades de los docentes o futuros docentes de español;
- ofrecer unos estándares de calidad para la formación y desarrollo profesional;
- promover el desarrollo profesional de los docentes y la profesionalización en la enseñanza de ELE;
- unificar la certificación del profesional de ELE; y
- promover el desarrollo del sector de la enseñanza de español a nivel nacional e internacional.

Los tres diplomas DADIC

El Sistema de acreditación docente está compuesto de los siguientes diplomas:

DADIC Autónomo	Acredita las competencias básicas necesarias para el ejercicio profesional de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) con fines generales.
DADIC Experto	Acredita la capacidad para desempeñar eficazmente la actividad docente en distintos contextos de enseñanza y aprendizaje de español, participando de manera activa en el centro o contexto de trabajo, y comprometiéndose con su propio desarrollo profesional.
DADIC Formador	Acredita la capacidad para planificar, desarrollar, analizar y ajustar acciones para la formación y desarrollo profesional de los docentes o futuros docentes de ELE.

En el Instituto Cervantes somos miembros de organismos internacionales de certificadores de la competencia lingüística o de calidad en la enseñanza de idiomas, como ALTE, SICELE o EAQUALS, que establecen estándares en la elaboración, administración, calificación de pruebas de examen e información a los usuarios interesados. Dichos estándares nos han servido de inspiración para el diseño y administración de los diplomas DADIC.

Los diplomas DADIC tienen vigencia indefinida y reconocimiento nacional e internacional. Cuentan con el apoyo del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España (MEFPD) y el reconocimiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Gestión de la calidad

El Sistema de acreditación docente DADIC cuenta con un sistema de control de la calidad que es esencial para garantizar la integridad, consistencia, equidad y fiabilidad de los exámenes, así como de los procesos administrativos en los que se apoya.

Los parámetros de calidad son los aspectos clave de los procesos que contribuyen a la calidad general del sistema. Hemos identificado los siguientes:

- administración de las pruebas;
- fiabilidad inter e intracalificadores y precisión de las calificaciones;
- experiencia de las personas candidatas; y
- eficacia administrativa y sostenibilidad financiera.

En relación con estos parámetros, hemos definido métricas y criterios, basados en los estándares del sector, que sirven como punto de referencia para la evaluación del rendimiento. Asimismo, hemos establecido sistemas de recogida de datos para cada métrica, tales como encuestas, análisis de resultados y seguimiento de procesos administrativos.

La implementación del sistema de control y gestión de la calidad tiene carácter permanente y continuo: organizamos reuniones periódicas para evaluar datos e identificar áreas de mejora, monitorizamos indicadores clave de rendimiento en tiempo real para poder resolver problemas rápidamente y realizamos auditorías periódicas para verificar el cumplimiento de los estándares de calidad.

Documentamos y registramos los procesos de control de la calidad, de modo que podamos reportar los resultados de los análisis y las acciones llevadas a cabo.

Descripción general del Diploma DADIC Autónomo

El DADIC Autónomo es un diploma que acredita que el docente cuenta con las competencias básicas necesarias para el ejercicio profesional de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) con fines generales.

La descripción holística del docente acreditado con el DADIC Autónomo es la siguiente:

- puede responsabilizarse de su propio grupo sin necesidad de una persona que lo supervise o tutorice;
- es autónomo en la toma de decisiones en relación con la gestión del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas;
- está capacitado para aplicar las técnicas y los modelos aprendidos en su formación y, además, tiene seguridad suficiente para implementar algunas propuestas nuevas en situaciones controladas;
- dispone de criterios para adaptarse a diferentes contextos; y
- es capaz de revisar de forma crítica su propia actuación y de mejorarla.

Requisitos de las personas candidatas al examen

Las personas interesadas en obtener la acreditación docente DADIC Autónomo, independientemente de su nacionalidad u origen, deben contar con cierta formación y

experiencia como docentes de ELE, abonar los correspondientes derechos de inscripción y cumplir con estos requisitos[1]:

- ser mayor de 18 años; y
- las personas no hispanohablantes deben tener acreditado como mínimo un nivel B2 de español (diploma DELE o certificado SIELE u otra titulación oficial de competencia lingüística).

Además, se recomienda lo siguiente:

- estar en posesión de titulación universitaria;
- contar con una formación básica y una experiencia mínima en la enseñanza de lenguas extranjeras; y
- las personas no hispanohablantes, tener acreditado un nivel C1 de dominio de español (diploma DELE o certificado SIELE u otra titulación oficial de competencia lingüística).

El examen para la obtención del DADIC Autónomo

El diploma DADIC Autónomo se obtiene tras la superación de un examen que hemos diseñado, desarrollado y evaluado desde el Instituto Cervantes. Consta de dos pruebas:

- actuación docente; y
- entrevista para el análisis de la actuación docente.

Grabamos ambas pruebas con el fin de asegurar los procesos de calidad, control del fraude y gestión de reclamaciones y para monitorizar la fiabilidad en la actuación de los dos examinadores.

Inscripción en el examen

La persona que desee inscribirse en el examen debe:

- ir a la tienda electrónica del Instituto Cervantes (https://tienda.cervantes.org/);

[1] La persona candidata deberá aportar la documentación acreditativa que le pudiera solicitar el Instituto Cervantes.

- elegir el país y la ciudad del centro donde quiere inscribirse y seleccionar, entre los productos del centro, este examen;
- buscar la convocatoria que le interesa y elegir una cita (día y hora) para la prueba 2 (actuación docente);
- antes del pago, completar todos los datos obligatorios y aceptar los términos y condiciones; y
- abonar las tasas del examen.

Estructura del examen y sistema de puntuación

El examen para la obtención del DADIC Autónomo presenta la siguiente estructura:

Prueba	Tarea	Objetivo	Duración	Puntuación (máxima)	Puntuación (mínima)
Actuación docente	Impartir una sesión de clase	Evaluar la competencia docente de la persona candidata	60 minutos	60 puntos	30 puntos
Pausa	Pausa	Que la persona candidata reflexione para vincular su actuación con la teoría	Mínimo 30 minutos	Pausa	Pausa
Entrevista para el análisis de la actuación docente	Analizar la actuación docente	Evaluar la competencia reflexiva de la persona candidata y su nivel de desarrollo potencial	30 minutos	40 puntos	20 puntos

La puntuación mínima para obtener el diploma es de 55 puntos.

En el documento *Especificaciones del examen DADIC Autónomo* (Instituto Cervantes, 2021) resumimos la información sobre las capacidades que se evalúan en cada prueba (Focalización), las tareas que debe realizar la persona candidata y su preparación (Formato) y el material que utiliza (Materiales).

Constructo del examen

El modelo descriptivo que adoptamos en el examen DADIC Autónomo se basa en el concepto de competencia descrito, y en las competencias identificadas, en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), elaborado a partir de la investigación *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* (Instituto Cervantes, 2011).

Respecto al concepto de competencia, desde el Instituto Cervantes (2012) presentamos la competencia docente, siguiendo a Perrenoud (2001), como «un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional» (p. 509). Por otro lado, respecto a las competencias identificadas, recogemos ocho competencias clave. Tres de ellas son centrales o propias del docente y cinco que se comparten con otros profesionales, todas con sus consiguientes competencias específicas. Las describimos en términos de capacidades e incluyen las posibles actuaciones del docente que tiene esa competencia (Instituto Cervantes, 2012, p. 9). Este modelo de competencia, así como las competencias clave descritas en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), son el punto de partida para la elaboración del examen DADIC Autónomo.

Por otro lado, en aquel documento no describíamos fases en el desarrollo de esas competencias, pero sí anunciábamos tres. La descripción de la primera fase de desarrollo del docente la hicimos en el 2017 partiendo de dicho documento y teniendo en consideración otros estándares y descriptores de competencia para docentes de idiomas, como la Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas (2013), así como trabajos previos desarrollados en el Instituto Cervantes. La validación de esta primera descripción por parte de nuestros centros en 2017 y 2018 nos condujo a identificar unas capacidades y acciones clave del docente en fase inicial de desarrollo, lo que constituye la base del examen DADIC Autónomo. Puedes consultarlas en el documento *Capacidades y acciones clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras en fase inicial de desarrollo* (Instituto Cervantes, 2021). Dichas acciones docentes clave guardan relación con siete[2] de las competencias clave que

[2] La competencia «Participar activamente en la institución» no es objeto de evaluación en el examen DADIC Autónomo, ya que es difícilmente observable en un examen externo a una institución educativa en la que no está integrada la persona candidata.

describimos en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) y son los elementos susceptibles de ser evaluados en el examen DADIC Autónomo.

Evaluación de la competencia docente

Dos examinadores formados y acreditados por el Instituto Cervantes evalúan la competencia docente acreditada con el examen DADIC Autónomo. Lo hacen a través de dos pruebas, para las que hacen uso de las categoría y descriptores recogidos en las escalas de calificación (ver anejo I):

- escala para calificar la prueba 1. Actuación docente; y
- escala para calificar la prueba 2. Entrevista para el análisis de la actuación docente.

Norma lingüística

En el DADIC Autónomo consideramos válidas las distintas variantes del español culto en la expresión de las personas candidatas.

Prueba 1. Actuación docente

Descripción general de la prueba

El centro de examen proporcionará a la persona candidata un objetivo comunicativo para que planifique y prepare una actuación docente de una hora de duración. Esta clase se grabará con los fines indicados en la inscripción. Asimismo, antes del examen, el centro permitirá a las personas que lo deseen observar una clase del grupo en el que van a examinarse y conocer algunos datos del perfil del alumnado.

La persona candidata, antes del examen, siguiendo las indicaciones de la convocatoria de examen, facilitará al centro de examen DADIC el plan de clase y los materiales con los que va a trabajar el alumnado, con el fin de permitir a las personas que le examinan el seguimiento de la clase. Estas valorarán, de forma independiente, las capacidades de la persona para enfrentarse al aula, de manera autónoma, con un grupo de español. Para ello, los examinadores o examinadoras, durante la actuación docente realizarán las siguientes acciones:

- observarán la actuación docente;

- completarán la plantilla facilitada para la observación de la clase; y
- calificarán la actuación con la escala facilitada.

Características de la prueba y orientación para la persona candidata

Al preparar e impartir la clase de ELE para que el alumnado alcance el objetivo de comunicación proporcionado por el centro de examen, la persona candidata al DADIC Autónomo debe considerar las categorías con las que se va a calificar su actuación docente, así como el enfoque y principios que subyacen y que están destacados en los siguientes párrafos en cursiva.

1. Objetivos de aprendizaje y andamiaje proporcionado por el docente

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006) contempla tres dimensiones del alumnado —el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo— y buscamos que estas tres dimensiones se reflejen en el objetivo de comunicación que la persona candidata lleva al aula y en las acciones que propone al alumnado.

La consecución del objetivo comunicativo, por parte del grupo, se va a materializar en el producto textual, oral o escrito, que elabora en español, como resultado de las acciones que el docente propone y que los alumnos y alumnas van realizando, a lo largo de la clase y más allá de ella (*enfoque orientado a la acción*).

Para la consecución de este objetivo, la persona candidata, como mediador en el aprendizaje, facilita un andamiaje y trabaja, durante la clase, en la zona de desarrollo próximo del grupo (*enseñanza como mediación*).

2. Modelos de lengua y recursos para la comunicación (lingüísticos, culturales y estratégicos)

La persona candidata al DADIC Autónomo en la clase facilita al alumnado los modelos de lengua (productos textuales) y los recursos —lingüísticos, culturales y estratégicos— que precisa para alcanzar el objetivo comunicativo, que se materializará en un producto textual.

Los recursos (lingüísticos, culturales y estratégicos) y modelos (productos textuales) proporcionados están al servicio de la acción de comunicarse y participar en español en el aula y más allá del aula (*la lengua para comunicarse y participar en una cultura*).

Las conceptualizaciones orientan al alumnado de ELE para participar y comunicarse en español (*enfoque conceptual*).

La persona candidata puede consultar, si lo precisa para preparar su actuación docente, los recursos lingüísticos, culturales y estratégicos, deteniéndose en los géneros discursivos y productos textuales que están inventariados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006).

3. Control del aprendizaje

La persona candidata al DADIC Autónomo está atenta a las producciones del alumnado, a las dificultades que surgen, a su participación, etc. durante toda la clase en aras de desarrollar la dimensión del alumnado como *aprendiente* autónomo y su capacidad para llegar a autorregularse (*aprendizaje para el desarrollo*), y en el marco del enfoque orientado a la acción. Va haciendo un seguimiento de las acciones que el grupo está realizando y del aprendizaje que se está produciendo, fomentando que el alumnado también comience a hacerlo e interviene cuando es necesario.

4. Ambiente de aprendizaje y foco en el alumnado

Siguiendo un *enfoque centrado en el alumno,* la persona candidata al DADIC Autónomo muestra confianza, consideración e interés por todos los alumnos y alumnas y busca que aflore su identidad en el aula (experiencias, intereses, necesidades, etc.), promoviendo un ambiente que favorezca el aprendizaje de todo el grupo y la comunicación intercultural.

5. Discurso del docente e interacción en el aula

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es social y que se produce en acción e interacción con los otros (*aprendizaje en interacción*), la persona candidata propone al grupo, del que ella también es parte, formas de interacción pertinentes, que promueven el aprendizaje de todos y la participación y comunicación en español en la clase.

En el anejo II puedes consultar algunas preguntas para la autoevaluación de la persona candidata.

Escala de calificación de la actuación docente

Para evaluar la actuación docente se tienen en cuenta las siguientes categorías:

- objetivos de aprendizaje y andamiaje proporcionado por el docente (20 % de la calificación en este apartado);
- modelos de lengua y recursos para la comunicación (20 % de la calificación en este apartado);
- control del aprendizaje (20 % de la calificación en este apartado);
- ambiente de aprendizaje y foco en el alumnado (20 % de la calificación en este apartado); y
- discurso del docente e interacción en el aula (20 % de la calificación en este apartado).

Para puntuar cada una de las categorías se utiliza una escala con descriptores para cuatro bandas. La escala de puntuación en cada una de las categorías es la misma:

	Banda 0	**Banda 1**	**Banda 2**	**Banda 3**
Descripción de la actuación	Actuación muy por debajo del nivel requerido	Actuación por debajo del nivel requerido	Actuación en el nivel requerido	Actuación por encima del nivel requerido

En el anejo I puedes consultar la escala analítica para calificar la actuación docente. A continuación, ofrecemos una breve definición, los rasgos que caracterizan a cada una de las cinco categorías y los descriptores de las cuatro bandas. Para una descripción amplia y detallada de estas cinco categorías puedes consultar el anejo III.

Objetivos de aprendizaje y andamiaje proporcionado por el docente

- **Definición:** capacidad para identificar el objetivo de comunicación para el alumnado, organizar la consecución de ese objetivo y, en el aula, crear la zona de desarrollo próximo del grupo.
- **Rasgos:** objetivo de comunicación realista y alcanzable, actividades secuenciadas para alcanzar el objetivo, estructura de la clase, respuesta a las contingencias de la clase.

Descriptores de la categoría

0	1	2	3
Los objetivos de comunicación no están claros ni definidos, o no son pertinentes.	La clase se desarrolla sin conducir al alumnado hacia los objetivos de comunicación previstos, ya sea porque no están bien planteados, porque son demasiado ambiciosos o porque las actividades que se llevan al aula no facilitan su consecución.	La clase tiene un comienzo y un cierre, aunque estos no estén explicitados, y el docente secuencia actividades variadas que permiten al alumnado alcanzar los objetivos de comunicación previstos, si bien puede necesitar ajustar alguno de los objetivos por no estar bien planteado o por ser demasiado ambicioso.	El docente ha previsto unos objetivos de comunicación que son alcanzables y que comparte con el alumnado, y secuencia las actividades —y las distintas fases y las transiciones— de modo que el alumnado alcanza los objetivos. La clase tiene un comienzo y un cierre claramente diferenciados.

Modelos de lengua y recursos para la comunicación (lingüísticos, culturales y estratégicos)

- **Definición:** capacidad de proporcionar los modelos de lengua y recursos lingüísticos (gramática, léxico, etc.), estratégicos y culturales necesarios para que los alumnos y alumnas realicen las actividades propuestas y se comuniquen en español, haciendo uso de esos recursos.
- **Rasgos:** manejo de recursos (lingüísticos, estratégicos y culturales), manejo de modelos de lengua, comunicación en español.

Descriptores de la categoría

0	1	2	3
El docente no proporciona al alumnado los apoyos necesarios (modelos de lengua, recursos lingüísticos, estratégicos y culturales) para realizar las actividades en español y los aprendientes recurren a lenguas vehiculares.	El docente apenas proporciona modelos de lengua, o estos son inadecuados, y el alumnado cuenta con recursos insuficientes, tanto lingüísticos (funcionales, gramaticales, léxico…) como estratégicos y culturales, para realizar adecuadamente las actividades propuestas y comunicar en español.	El docente proporciona modelos de lengua y recursos suficientes y adecuados (lingüísticos, estratégicos y culturales), que el alumnado usa para realizar las actividades propuestas y comunicarse en español.	El docente proporciona modelos de lengua verosímiles, en los que el alumnado se apoya para realizar las actividades previstas, así como recursos lingüísticos, estratégicos y culturales, promoviendo que el alumnado se apropie de ellos y arriesgue con producciones que van más allá, o que transcienden la tarea requerida, y la comunicación es genuina.

Control del aprendizaje (por parte del docente y del alumnado)

- **Definición:** capacidad de realizar un seguimiento y evaluación del aprendizaje, fomentando que el propio alumno o alumna también lo haga, e intervenir cuando sea necesario.
- **Rasgos:** seguimiento del aprendizaje y respuesta a las dificultades, atención a las producciones del alumnado, respuesta ante el error, énfasis en los aspectos mejorables.

Descriptores de la categoría

0	1	2	3
El docente no detecta las dificultades a las que se está enfrentando el alumnado y que están obstaculizando o impidiendo que se produzca el aprendizaje previsto, por lo que no interviene.	El docente presta poca o escasa atención a las producciones orales o escritas del alumnado. Apenas interviene para que se produzca el aprendizaje, bien porque no ha detectado que hay dificultades o bien porque no sabe cómo intervenir.	El docente está atento a las producciones orales y escritas que hacen los alumnos y alumnas para apropiarse de los conceptos que se están trabajando en clase y realiza alguna pequeña intervención, si es necesaria, en caso de que no se esté produciendo el aprendizaje previsto. En alguna ocasión aprovecha el error para comunicar algún aspecto mejorable o focalizar en él.	El docente hace un seguimiento y control del trabajo y de las producciones orales y escritas del alumnado, y promueve que el alumno también lo haga. Comparte los aspectos mejorables, da repuesta eficaz a los errores detectados y toma decisiones en aras de que se produzca el aprendizaje.

Ambiente de aprendizaje y foco en el alumnado

- **Definición:** capacidad de interpretar la respuesta (verbal y no verbal) del alumnado y demostrar interés por todos los alumnos y alumnas como elemento central en el aprendizaje (sus experiencias, intereses, necesidades, etc.).
- **Rasgos:** consideración y confianza hacia el alumno, ambiente que favorece el aprendizaje.

Descriptores de la categoría

0	1	2	3
El docente no adapta su clase al grupo —nivel de lengua, tamaño, edades— ni en su planificación ni en el desarrollo de la clase. Su actuación dificulta la participación del alumnado y la clase se desarrolla con mucha dificultad.	El docente presta poca atención a las intervenciones, comentarios o preguntas de los aprendientes, cuando se producen —o no las fomenta— y apenas adapta su clase al alumnado. Su actuación genera un ambiente que no facilita la participación ni el buen desarrollo de la clase.	El docente tiene en cuenta las necesidades detectadas o comunicadas por el alumnado —intereses, nivel de dificultad…—; fomenta que compartan sus experiencias y favorece el aprendizaje por el buen ambiente que crea.	El docente se interesa por el alumnado —necesidades, experiencias y conocimientos previos— y lo tiene en cuenta para promover el aprendizaje. En el aula crea un ambiente que propicia el aprendizaje: anima al grupo, valora lo positivo de cada aprendiente y señala lo mejorable.

Discurso del docente e interacción en el aula

- **Definición:** capacidad para comunicarse con el alumnado y promover en el aula el aprendizaje a través de la interacción.
- **Rasgos:** comunicación eficaz con el alumnado, formas de interacción para el aprendizaje social, modificación de la lengua del docente para adaptarse al grupo.

Descriptores de la categoría

0	1	2	3
El docente tiene muchas dificultades para hacerse entender. Los aprendientes no le entienden o se abusa de la lengua vehicular. Hay muy poca o ninguna interacción entre el alumnado.	El docente apenas usa recursos para facilitar la comprensión del grupo o, buscando la comprensión, se sirve de recursos poco adecuados como desvirtuar el lenguaje o recurrir a una lengua vehicular cuando no es necesario y la comunicación es difícil. Las formas de interacción que propone son poco variadas.	El docente cuenta con algunos recursos —lenguaje no verbal, repeticiones, pausas, focalización, ejemplos— para comunicarse con el alumnado sin desvirtuar la lengua y las formas de interacción que propone son variadas —individual, en colaboración y puestas en común.	El docente se comunica eficazmente con el grupo y, ante las dificultades habituales que surgen en el aula, como la comprensión de instrucciones o de algún concepto, responde con eficacia. La interacción entre docente y alumnado es fluida y las formas de interacción propuestas —individual, en colaboración y puestas en común— son las más adecuadas para el aprendizaje.

Prueba 2. Entrevista para el análisis de la actuación docente

Descripción general de la prueba

La persona candidata cuenta con un mínimo de 30 minutos tras haber impartido la clase de español para reflexionar y vincular su actuación con la teoría. Transcurrido este tiempo, tendrá lugar la entrevista para analizar su actuación docente. Esta entrevista tendrá una duración de 30 minutos y será grabada, al igual que la prueba 1, con los fines indicados en la inscripción al examen.

Con la mediación de las personas que examinan y sirviéndose de los conceptos de la profesión, el candidato o candidata deberá:

- describir la situación de enseñanza, su actuación y el impacto que ha tenido en el aprendizaje del alumnado;
- identificar los puntos fuertes y los aspectos mejorables;
- hacer propuestas de mejora fundamentadas; y

- valorar su actuación.

La entrevista permite a las personas que le examinan:

- valorar la capacidad de reflexión y análisis;
- identificar el grado de apropiación (internalización cognitiva) de los conceptos de la profesión y su uso como herramienta de orientación y de regulación; y
- valorar el grado de autonomía que ha alcanzado o puede alcanzar (nivel de desarrollo potencial).

En la entrevista se recurre a la evaluación dinámica con el fin de identificar no solo el nivel de desarrollo real de la persona, sino también el nivel de desarrollo potencial y así poder evaluar:

- en qué grado la persona candidata es capaz de analizar y autoregularse cognitiva y emocionalmente o sigue precisando de la mediación social de otro; y
- qué tipo de mediación social precisa (más o menos explícita) para revisar su actuación.

En la entrevista, la persona candidata va a recibir la mediación que necesite porque el examinador o examinadora irá proporcionando las ayudas ajustadas a su nivel de desarrollo. El grado de explicitación que necesite la persona candidata en la mediación servirá como indicador de su nivel de desarrollo.

En la entrevista hay dos personas que examinan: una de ellas conduce la entrevista (persona examinadora 1) y la otra tiene un papel más de observadora, si bien puede intervenir si lo precisa (persona examinadora 2).

En el anejo II puedes consultar algunas preguntas para la autoevaluación de la persona candidata.

Escala de calificación de la entrevista para el análisis de la actuación docente

Para evaluar la entrevista (segunda prueba), se tienen en cuenta las siguientes categorías:

- consciencia de su actuación y de su impacto en el alumnado (25 % de la calificación en este apartado);
- consciencia de sus puntos fuertes (25 % de la calificación en este apartado);

- identificación de los aspectos mejorables y propuestas de mejoras (25 % de la calificación en este apartado); y
- uso de los conceptos de la profesión (25 % de la calificación en este apartado).

Para puntuar cada una de las categorías se utiliza una escala con descriptores para cuatro bandas. La escala de puntuación en cada una de las categorías es la misma:

	Banda 0	**Banda 1**	**Banda 2**	**Banda 3**
Descripción de la actuación	Actuación muy por debajo del nivel requerido	Actuación por debajo del nivel requerido	Actuación en el nivel requerido	Actuación por encima del nivel requerido

En el anejo I incluimos la escala analítica para calificar la entrevista. A continuación ofrecemos una breve definición de cada categoría, los rasgos que la caracterizan y los descriptores para cada banda.

Consciencia de su actuación y de su impacto en el alumnado

- **Definición:** capacidad de analizar su actuación y el posible impacto en el aprendizaje del alumnado.
- **Rasgos:** consciencia de lo sucedido en el aula, consciencia de su papel como intermediario cultural, efecto de su actuación en el alumnado, orientación de la persona que entrevista.

Descriptores de la categoría

0	1	2	3
No muestra consciencia de lo sucedido en el aula ni del impacto que sus decisiones han tenido en el aprendizaje del alumnado. Necesita mucha ayuda de la persona que le entrevista.	Muestra una consciencia limitada de lo sucedido en el aula, al centrarse principalmente en su actuación y no tanto en el impacto que tienen sus decisiones en el aprendizaje. Necesita ayuda de la persona que le entrevista para la toma de consciencia.	Muestra una consciencia global de lo que ha sucedido en el aula, tanto con respecto a su actuación como intermediario cultural como a su impacto en el aprendizaje del alumnado. En determinados momentos puede necesitar algún apoyo de la persona que le examina para una mejor comprensión.	Muestra una consciencia global y detallada de lo sucedido en el aula y de su papel como intermediario cultural, sin apenas precisar de la orientación de la persona que le entrevista.

Consciencia de sus puntos fuertes

- **Definición:** capacidad para identificar los aspectos positivos de su actuación y su impacto en el aprendizaje.
- **Rasgos:** identificación de aspectos positivos de su actuación, impacto de los aspectos positivos de su actuación en el aprendizaje, orientación de la persona que entrevista.

Descriptores de la categoría

0	1	2	3
No identifica ningún aspecto positivo de su actuación o identifica como positivos los que no lo son, y necesita mucha ayuda de la persona que le entrevista.	Identifica algunos aspectos positivos de su actuación, si bien también identifica como positivos algunos que no lo son o no identifica otros claramente positivos y destacables. Precisa la ayuda de la persona que le entrevista para ello.	Identifica los aspectos positivos más destacables de su actuación y su impacto en el alumnado. Puede necesitar la orientación de la persona que le entrevista para tomar consciencia de algún aspecto positivo más.	Identifica la gran mayoría de los aspectos positivos de su actuación y cómo han impactado en el aprendizaje del alumnado, sin apenas precisar orientación de la persona que le entrevista.

Identificación de los aspectos mejorables y propuestas de mejora

- **Definición:** capacidad para identificar aspectos que puede mejorar y capacidad para proponer mejoras.
- **Rasgos:** identificación de los aspectos mejorables de su actuación, propuestas de mejora de su actuación, mejoras en su desarrollo profesional, orientación de la persona que entrevista.

Descriptores de la categoría

0	1	2	3
No identifica ningún aspecto mejorable que sea relevante. Necesita mucha ayuda de la persona que le entrevista.	Tiene una consciencia limitada y parcial de los aspectos claramente mejorables y precisa la orientación de la persona que le entrevista para identificarlos y hacer algunas propuestas de mejora.	Identifica los aspectos mejorables más evidentes y esboza alguna posible propuesta de mejora, que puede concretar con la orientación de la persona que le entrevista.	Identifica los aspectos mejorables de su actuación, tanto los más destacables como otros menos obvios, y hace propuestas concretas de mejora sin apenas orientación de la persona que le entrevista.

Uso de los conceptos de la profesión

- **Definición:** capacidad para emplear la terminología especializada y fundamentar su actuación en el aula.
- **Rasgos:** uso de términos específicos de la profesión, fundamentación teórica de su actuación, orientación de la persona que entrevista.

Descriptores de la categoría

0	1	2	3
No usa los conceptos específicos de la profesión. Apenas puede describir su actuación y precisa de mucha ayuda de la persona que le entrevista.	Apenas maneja los conceptos específicos de la profesión o hace un uso inadecuado de ciertos conceptos, que solo se clarifican con la orientación de la persona que le entrevista, lo que provoca que tenga muchas dificultades para describir su actuación.	Maneja los conceptos específicos de la profesión, si bien la persona que le entrevista puede necesitar hacer alguna precisión puntual o pedir alguna aclaración. Ello le permite describir, de manera general, lo que ocurre en el aula y argumentar su actuación.	Maneja con cierto grado de abstracción los conceptos específicos de la profesión, lo que le permite analizar con precisión su actuación, sin apenas orientación de la persona que le entrevista.

Sistema de calificación del examen DADIC Autónomo

Las dos pruebas del examen DADIC Autónomo contienen tareas de respuesta abierta y su calificación la realizan dos personas examinadoras DADIC Autónomo debidamente formadas y acreditadas, haciendo uso de las escalas de calificación (ver anejo I).

Las personas que examinan del DADIC Autónomo asignan una calificación de entre 0 y 3 puntos para cada categoría de las escalas. Después de consignar la puntuación asignada a cada criterio y prueba, se halla una media entre las calificaciones otorgadas por cada calificador o calificadora, y se obtiene una calificación directa.

La puntuación directa se transforma en su equivalencia en una escala de 60 o 40 puntos posibles, según la prueba, mediante la siguiente fórmula:

Actuación docente	**Entrevista para el análisis de la actuación docente**
$\frac{\text{Puntuación directa x 60}}{\text{Puntuación máxima posible: 15 puntos}}$	$\frac{\text{Puntuación directa x 40}}{\text{Puntuación máxima posible: 12 puntos}}$

La puntuación máxima total es de 100 puntos y para obtener el APTO deben cumplirse estas tres condiciones:

- superar la primera prueba (actuación docente); es decir, obtener al menos 30 puntos convertidos;
- superar la segunda prueba (entrevista para el análisis de la actuación docente); es decir, obtener al menos 20 puntos convertidos; y
- obtener una puntuación global igual o superior a 55 puntos al sumar las puntuaciones convertidas en las dos pruebas; es decir, no es suficiente conseguir la puntuación mínima en ambas pruebas.

Ejemplo del proceso de conversión de calificaciones:

Categoría de puntuación directa	Actuación docente Examinador 1	Actuación docente Examinador 2	Entrevista para el análisis de la actuación docente Examinador 1	Entrevista para el análisis de la actuación docente Examinador 2
Puntuación directa categoría 1	2	2	1	1
Puntuación directa categoría 2	2	2	1	1
Puntuación directa categoría 3	2	2	2	2
Puntuación directa categoría 4	1	1	2	2
Puntuación directa categoría 5	2	3		
Puntuación directa obtenida	9	10	6	6
Puntuación convertida obtenida	$\frac{9 \times 60}{15}=36$	$\frac{10 \times 60}{15}=40$	$\frac{6 \times 40}{12}=20$	$\frac{6 \times 40}{12}=20$
Calificación de cada prueba	**38 - Apto**		**20 - Apto**	
Calificación final	**58 puntos - Apto**			

La persona que se presenta al examen DADIC Autónomo dispondrá de los resultados en el plazo de 20 días laborables desde la realización de la prueba 2.

Informaremos de la publicación de las calificaciones a las personas candidatas a través del medio se determine. Solo quienes hayan obtenido la calificación de APTO, es decir que hayan conseguido un mínimo de 55 puntos en el examen, recibirán el Diploma DADIC Autónomo, que cuenta con un código seguro de verificación (CSV). Este código permite a las instituciones o entidades donde la persona candidata presente el diploma con calificación APTO contrastar la autenticidad de la copia en papel.

Revisión de calificaciones

En caso de disconformidad con la calificación obtenida, las personas que hayan realizado el examen pueden presentar una única solicitud de revisión de calificaciones en el plazo y a través de los medios que indiquemos, abonando para ello la cantidad establecida.

Iniciaremos entonces un proceso de análisis de la documentación de examen, de visualización de las grabaciones y de nueva calificación por parte de una tercera persona examinadora acreditada como calificadora experta.

Una vez concluido el proceso de revisión, procederemos a comunicar al candidato o candidata la resolución definitiva de su caso en un plazo máximo de tres meses desde el momento de la solicitud de revisión de calificaciones.

Importante:

- No atenderemos solicitudes de acceso, devolución ni de reproducción de la documentación de las pruebas de examen.
- Reembolsaremos el importe abonado para la revisión en el caso de que una persona que haya obtenido la calificación de NO APTO resulte APTO tras el proceso de revisión.

Glosario

Andamiaje: el término andamiaje es utilizado por Wood, Bruner y Ross (1976) para referirse al proceso de apoyo y control externo que proporciona el docente para la realización de las tareas que superan las capacidades del estudiante. Ese apoyo (regulación y control) primero es externo y luego pasa a ser interno. Se basa en la metáfora del andamio de una obra que se coloca para la construcción y que se acaba retirando una vez finalizada la construcción.

Banda: cada uno de los niveles que conforman una escala de calificación.

Calificación: proceso de asignar una puntuación a las respuestas de una persona candidata.

Criterio: cada uno de los aspectos que se evalúan en la actuación docente que conforman una escala de calificación.

Escala analítica: escala consistente en una descripción de categorías independientes de la producción de la persona candidata jerárquicamente ordenadas en bandas y utilizada para calificar de forma lo más objetivamente posible una actuación por parte de una persona acreditada como examinadora.

Examinador DADIC Autónomo: docente de español con gran experiencia y formación, acreditado por el Instituto Cervantes, tras realizar un curso de Acreditación de examinadores DADIC Autónomo, que participa en las dos pruebas del DADIC y que asigna, mediante una valoración subjetiva, una puntuación para cada una de las categorías establecidas en las escalas diseñadas para cada prueba.

Evaluación dinámica: sistema de evaluación que se ajusta al nivel de desarrollo del que parte el candidato o candidata. El examinador formula en la entrevista las primeras preguntas de forma implícita y en la medida en que lo requiera el candidato va progresivamente ajustándolas a su nivel de desarrollo, haciéndolas más explícitas para proporcionarle las ayudas que necesite.

Desarrollo profesional: crecimiento profesional de un docente que resulta de su experiencia, de sus conocimientos y su formación, así como de la reflexión sobre su práctica docente a lo largo de toda la vida profesional.

Puntuación convertida: puntuación obtenida en una prueba después de haber sido convertida aritméticamente.

Puntuación directa: puntuación obtenida en una prueba antes de ser convertida aritméticamente.

Prueba: apartado de un examen que se usa para evaluar una habilidad específica.

Referencias

Referencias básicas sobre competencias docentes, enseñanza y aprendizaje de lenguas y estándares de calidad en la elaboración de exámenes.

Obras de referencia mencionadas en el texto

European Profiling Grid. (2013). *Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas (EPG - European Profiling Grid).* https://egrid.epg-project.eu/es

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Instituto Cervantes. (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Instituto Cervantes (2021). *Capacidades y acciones clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras en fase inicial de desarrollo*. https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/capacidades-acciones-clave-dadic-autonomo-instituto-cervantes.pdf

Instituto Cervantes (2021). *Especificaciones del examen DADIC Autónomo* [Archivo PDF]. https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/especificaciones-del-examen-dadic-autonomo-instituto-cervantes.pdf

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa XIV,* (3), 503-523. https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf

Otras obras de referencia no mencionadas en el texto

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario.* Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm

Instituto Cervantes. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. y Soghijyan, K. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores.* Ministerio de Educación. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EPOSTL_ES_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200

Consultas e información adicional

Cualquier consulta relacionada con la información contenida en esta guía o con información adicional sobre aspectos académicos del examen DADIC Autónomo deberá dirigirse a:

Departamento de Formación de Profesores

Dirección Académica

Instituto Cervantes

C/ Libreros 23

E-28801 Alcalá de Henares (Madrid)

Consulta las preguntas frecuentes en el Servicio de atención al usuario o visita la página web del DADIC.

Anejos

Anejo I. Escalas analíticas para calificar las pruebas del examen DADIC Autónomo

Escala para calificar la prueba 1. Actuación docente

Objetivos de aprendizaje y andamiaje proporcionado por el docente

0	1	2	3
Los objetivos de comunicación no están claros ni definidos, o no son pertinentes.	La clase se desarrolla sin conducir al alumnado hacia los objetivos de comunicación previstos, ya sea porque no están bien planteados, porque son demasiado ambiciosos o porque las actividades que se llevan al aula no facilitan su consecución.	La clase tiene un comienzo y un cierre, aunque estos no estén explicitados, y el docente secuencia actividades variadas que permiten al alumnado alcanzar los objetivos de comunicación previstos, si bien puede necesitar ajustar alguno de los objetivos por no estar bien planteado o por ser demasiado ambicioso.	El docente ha previsto unos objetivos de comunicación que son alcanzables y que comparte con el alumnado, y secuencia las actividades —y las distintas fases y las transiciones— de modo que el alumnado alcanza los objetivos. La clase tiene un comienzo y un cierre claramente diferenciados.

Modelos de lengua y recursos para la comunicación (lingüísticos, culturales y estratégicos)

0	1	2	3
El docente no proporciona al alumnado los apoyos necesarios (modelos de lengua, recursos lingüísticos, estratégicos y culturales) para realizar las actividades en español y los aprendientes recurren a lenguas vehiculares.	El docente apenas proporciona modelos de lengua, o estos son inadecuados, y el alumnado cuenta con recursos insuficientes, tanto lingüísticos (funcionales, gramaticales, léxico…) como estratégicos y culturales, para realizar adecuadamente las actividades propuestas y comunicar en español.	El docente proporciona modelos de lengua y recursos suficientes y adecuados (lingüísticos, estratégicos y culturales), que el alumnado usa para realizar las actividades propuestas y comunicarse en español.	El docente proporciona modelos de lengua verosímiles, en los que el alumnado se apoya para realizar las actividades previstas, así como recursos lingüísticos, estratégicos y culturales, promoviendo que el alumnado se apropie de ellos y arriesgue con producciones que van más allá, o que transcienden la tarea requerida, y la comunicación es genuina.

Control del aprendizaje (por parte del profesor y de los alumnos)

0	1	2	3
El docente no detecta las dificultades a las que se está enfrentando el alumnado y que están obstaculizando o impidiendo que se produzca el aprendizaje previsto, por lo que no interviene.	El docente presta poca o escasa atención a las producciones orales o escritas del alumnado. Apenas interviene para que se produzca el aprendizaje, bien porque no ha detectado que hay dificultades o bien porque no sabe cómo intervenir.	El docente está atento a las producciones orales y escritas que hacen los alumnos y alumnas para apropiarse de los conceptos que se están trabajando en clase y realiza alguna pequeña intervención, si es necesaria, en caso de que no se esté produciendo el aprendizaje previsto. En alguna ocasión aprovecha el error para comunicar algún aspecto mejorable o focalizar en él.	El docente hace un seguimiento y control del trabajo y de las producciones orales y escritas del alumnado, y promueve que el alumno también lo haga. Comparte los aspectos mejorables, da repuesta eficaz a los errores detectados y toma decisiones en aras de que se produzca el aprendizaje.

Ambiente de aprendizaje y foco en el alumnado

0	1	2	3
El docente no adapta su clase al grupo —nivel de lengua, tamaño, edades— ni en su planificación ni en el desarrollo de la clase. Su actuación dificulta la participación del alumnado y la clase se desarrolla con mucha dificultad.	El docente presta poca atención a las intervenciones, comentarios o preguntas de los aprendientes, cuando se producen —o no las fomenta— y apenas adapta su clase al alumnado. Su actuación genera un ambiente que no facilita la participación ni el buen desarrollo de la clase.	El docente tiene en cuenta las necesidades detectadas o comunicadas por el alumnado —intereses, nivel de dificultad…—; fomenta que compartan sus experiencias y favorece el aprendizaje por el buen ambiente que crea.	El docente se interesa por el alumnado —necesidades, experiencias y conocimientos previos— y lo tiene en cuenta para promover el aprendizaje. En el aula crea un ambiente que propicia el aprendizaje: anima al grupo, valora lo positivo de cada aprendiente y señala lo mejorable.

Discurso del docente e interacción en el aula

0	1	2	3
El docente tiene muchas dificultades para hacerse entender. Los aprendientes no le entienden o se abusa de la lengua vehicular. Hay muy poca o ninguna interacción entre el alumnado.	El docente apenas usa recursos para facilitar la comprensión del grupo o, buscando la comprensión, se sirve de recursos poco adecuados como desvirtuar el lenguaje o recurrir a una lengua vehicular cuando no es necesario y la comunicación es difícil. Las formas de interacción que propone son poco variadas.	El docente cuenta con algunos recursos —lenguaje no verbal, repeticiones, pausas, focalización, ejemplos— para comunicarse con el alumnado sin desvirtuar la lengua y las formas de interacción que propone son variadas —individual, en colaboración y puestas en común.	El docente se comunica eficazmente con el grupo y, ante las dificultades habituales que surgen en el aula, como la comprensión de instrucciones o de algún concepto, responde con eficacia. La interacción entre docente y alumnado es fluida y las formas de interacción propuestas —individual, en colaboración y puestas en común— son las más adecuadas para el aprendizaje.

Escala para calificar la prueba 2. Entrevista para el análisis de la actuación docente

Consciencia de su actuación y de su impacto en el alumnado

0	1	2	3
No muestra consciencia de lo sucedido en el aula ni del impacto que sus decisiones han tenido en el aprendizaje del alumnado. Necesita mucha ayuda de la persona que le entrevista.	Muestra una consciencia limitada de lo sucedido en el aula, al centrarse principalmente en su actuación y no tanto en el impacto que tienen sus decisiones en el aprendizaje. Necesita ayuda de la persona que le entrevista para la toma de consciencia.	Muestra una consciencia global de lo que ha sucedido en el aula, tanto con respecto a su actuación como intermediario cultural como a su impacto en el aprendizaje del alumnado. En determinados momentos puede necesitar algún apoyo de la persona que le examina para una mejor comprensión.	Muestra una consciencia global y detallada de lo sucedido en el aula y de su papel como intermediario cultural, sin apenas precisar de la orientación de la persona que le entrevista.

Consciencia de sus puntos fuertes

0	1	2	3
No identifica ningún aspecto positivo de su actuación o identifica como positivos los que no lo son, y necesita mucha ayuda de la persona que le entrevista.	Identifica algunos aspectos positivos de su actuación, si bien también identifica como positivos algunos que no lo son o no identifica otros claramente positivos y destacables. Precisa la ayuda de la persona que le entrevista para ello.	Identifica los aspectos positivos más destacables de su actuación y su impacto en el alumnado. Puede necesitar la orientación de la persona que le entrevista para tomar consciencia de algún aspecto positivo más.	Identifica la gran mayoría de los aspectos positivos de su actuación y cómo han impactado en el aprendizaje del alumnado, sin apenas precisar orientación de la persona que le entrevista.

Identificación de los aspectos mejorables y propuestas de mejora

0	1	2	3
No identifica ningún aspecto mejorable que sea relevante. Necesita mucha ayuda de la persona que le entrevista.	Tiene una consciencia limitada y parcial de los aspectos claramente mejorables y precisa la orientación de la persona que le entrevista para identificarlos y hacer algunas propuestas de mejora.	Identifica los aspectos mejorables más evidentes y esboza alguna posible propuesta de mejora, que puede concretar con la orientación de la persona que le entrevista.	Identifica los aspectos mejorables de su actuación, tanto los más destacables como otros menos obvios, y hace propuestas concretas de mejora sin apenas orientación de la persona que le entrevista.

Uso de los conceptos de la profesión

0	1	2	3
No usa los conceptos específicos de la profesión. Apenas puede describir su actuación y precisa de mucha ayuda de la persona que le entrevista.	Apenas maneja los conceptos específicos de la profesión o hace un uso inadecuado de ciertos conceptos, que solo se clarifican con la orientación de la persona que le entrevista, lo que provoca que tenga muchas dificultades para describir su actuación.	Maneja los conceptos específicos de la profesión, si bien la persona que le entrevista puede necesitar hacer alguna precisión puntual o pedir alguna aclaración. Ello le permite describir, de manera general, lo que ocurre en el aula y argumentar su actuación.	Maneja con cierto grado de abstracción los conceptos específicos de la profesión, lo que le permite analizar con precisión su actuación, sin apenas orientación de la persona que le entrevista.

Anejo II. Algunas preguntas para la autoevaluación de personas candidatas al examen DADIC Autónomo

Para preparar la actuación docente

1. ¿Cuál es el objetivo (u objetivos) de la clase que voy a impartir?
2. ¿Cómo se secuencian las actividades para conseguir ese objetivo (u objetivos)? ¿Cómo comienza, se desarrolla y termina la clase?
3. ¿Qué recursos lingüísticos y culturales voy a trabajar en la clase (léxico, gramática, cultura...)?
4. ¿Qué materiales voy a utilizar?

   Manual Carteles Realia Música Pizarra Tarjetas
   Fotos Juegos Audiciones Vídeos YouTube Otros

5. ¿Cómo va a trabajar el alumnado (de manera individual, en colaboración, puestas en común)?
6. ¿Qué actividades comunicativas de la lengua voy a trabajar?

   Recepción Producción Interacción Mediación

7. ¿Cómo voy a preparar al alumnado para estas actividades?
8. ¿Qué producciones (orales o escritas) o qué tipo de textos va a comprender o producir el alumnado?
9. En la clase ¿en qué ocasiones y para qué se van a comunicar en español los alumnos y alumnas?
10. ¿Cómo se va controlar el aprendizaje y en qué momentos?
11. ¿Cómo voy a procurar un buen ambiente en clase, qué aspectos pueden contribuir a ello?
12. ¿Qué herramientas puedo utilizar para comunicarme de manera eficaz con el alumnado (lenguaje no verbal...)?

Para preparar la entrevista para el análisis de la actuación docente

1. ¿Qué opino sobre la clase que he impartido? ¿Cómo valoro en general la sesión?
2. ¿Cómo me siento con respecto a la clase que he impartido?
3. ¿En qué medida creo que el alumnado ha alcanzado los objetivos previstos o planificados? ¿Qué evidencias tengo para comprobar que se han alcanzado?
4. ¿Creo que los resultados van a ser positivos para el alumnado? ¿Por qué?
5. ¿Con qué aspectos estoy más satisfecho de la clase que he impartido?
6. ¿Qué aspectos creo que tendré que modificar para la próxima sesión y por qué?

Anejo III. Descripción de las categorías del DADIC Autónomo para el análisis de la actuación

1. Categoría. Objetivos de aprendizaje y andamiaje proporcionado por el docente (OA y AD)

Definición (y relación entre ambos)

El objetivo de aprendizaje se refiere al objetivo comunicativo —fijado por el docente y compartido con el alumnado— para una sesión de clase. Se enuncia en términos de lo van a ser capaces de hacer todos los aprendientes, con el uso de la lengua, al final de la sesión. Se trata, por tanto, de un objetivo comunicativo realista y alcanzable por todos en esa sesión de clase. Es clave el papel que tiene este objetivo para la orientación tanto de los participantes como del docente y para el desarrollo de la autonomía del aprendiente.

El andamiaje es la estructura pedagógica que aporta el docente para apoyar al alumnado en la consecución de este objetivo de comunicación y que, con ello, se desarrolle. Esta estructura se va ajustando al nivel de desarrollo real de los aprendientes.

Este andamiaje incluye: modelos de lengua de lo que van a producir a lo largo de la sesión; recursos, herramientas y conceptos necesarios para esas producciones; materiales y sistematizaciones en las que se van a apoyar; secuencia de actividades, espacio de interacción y tiempos necesarios para la interpretación de estos modelos, práctica y conceptualización, así como ayudas y apoyos que requieran los participantes a lo largo de la sesión en el proceso de comunicación. Se trata de partir de donde están los aprendientes y crear una zona de desarrollo próximo del grupo asistiéndole para que, juntos lleguen más lejos, individual o grupalmente.

Origen de los conceptos

Los objetivos de aprendizaje están relacionados con la organización de secuencias de aprendizaje y con la orientación de las acciones propuestas al alumnado para que lleven a ese aprendizaje.

Proporcionan una dirección y un sentido a todo lo que se va a proponer al alumnado que haga en la sesión y son clave para que comprenda la meta que se pretende

alcanzar y así de sentido a su participación. De esta forma, puede activar su intención y voluntad para alcanzar el objetivo e ir desarrollando su agentividad[3].

El término *andamiaje* proviene de la psicología cognitiva. Wood, Bruner y Ross (1976), Bruner (1986) recurre a la metáfora del andamio de obra que es necesario colocar para apoyarse a medida que se va construyendo el edificio y que se retira una vez finalizada su construcción. De la misma manera que el andamio se ajusta al edificio que se va a construir, en la clase se ajusta al nivel de desarrollo real de los aprendientes para crear una zona de desarrollo próximo en la que pueden crecer juntos y llegar más lejos[4].

Relación con otras categorías de la escala

- Tiene una relación directa con los modelos de lengua y los recursos para la comunicación (MLyRC) proporcionados ya que si estos no son suficientes el aprendiente no llegará a comunicar lo deseado y alcanzar el objetivo.
- Durante la sesión el docente necesita ir haciendo un seguimiento y control del aprendizaje (CA) para detectar las necesidades del alumnado y para modificar el andamiaje para alcanzar el objetivo.
- Para alcanzar el objetivo planificado es necesario crear un determinado ambiente de aprendizaje y poner el foco en el alumnado (AAyFA) (en sus necesidades para comunicarse).
- El docente al usar la interacción con el alumnado (DPeI) como herramienta de mediación, lo anima a pedir los apoyos que vayan necesitando para lograr comunicar lo que quieren expresar y a apoyarse entre ellos para comunicar y aprender.

Aspecto evaluado

La capacidad del docente para identificar el objetivo de comunicación para el alumnado, organizar la consecución de ese objetivo y, en el aula, crear la zona de desarrollo próximo del grupo.

Implicaciones en una buena clase

Al ser explicitado el objetivo de aprendizaje no solo orienta al docente para la organización de la clase, sino que orienta al alumnado hacia la consecución de un fin y

[3] Se busca que el alumno participe en su aprendizaje con implicación y que desarrolle su capacidad de convertirse en agente de su propio aprendizaje.
[4] Van Lier (2004) propone denominar a este tipo de andamiaje relacionado con la planificación de la clase andamiaje estructural.

a dar sentido a los pasos que van a dar para llegar a esa meta o fin, además de motivarlo. Así mismo, le permite activar todos los recursos que tiene disponibles para la realización de la acción que se plantea (tarea), detectar carencias y necesidades que podrá comunicar y formular preguntas, al tiempo que activa estrategias y gana en control y autonomía sobre el resultado de su acción o producción.

La mayor evidencia de que el objetivo de aprendizaje está bien definido para ese grupo concreto y de que el andamiaje proporcionado ha sido el adecuado es que el alumnado durante la sesión se ha apropiado de las herramientas proporcionadas y ha desarrollado las habilidades necesarias para producir o interpretar en la sesión textos orales, escritos o audiovisuales. Para ello, ha transitado por una serie de actividades, que han supuesto un reto —porque no eran capaces de realizarlo por ellos mismos—, pero que, con la ayuda de los recursos, la conceptualización, la práctica, la interacción con los compañeros y compañeras y los apoyos proporcionados en la interacción con el docente y los compañeros, han sido capaces de lograr.

2. Categoría. Modelos de lengua y recursos para comunicar (MLyRC)

Definición (y relación entre ambos)

Los modelos de lengua se refieren a los textos orales y escritos que se proporcionan al alumnado y que sirven como muestras de lengua en uso en una situación comunicativa determinada y en un contexto particular para trabajar en el aula. Sirven de modelo en el que basarse para que el alumnado entienda y se apropie del uso de la lengua y de la cultura (*lenguacultura*[5]) en español en las actividades propuestas.

Los recursos para la comunicación son las herramientas que comparte el profesorado y el alumnado y que tienen a disposición para comunicarse en una lenguacultura. Incluyen los recursos lingüísticos (gramaticales, lingüísticos, fonológicos) y culturales, pero también los estratégicos y los personales, que tienen a su disposición los participantes para poder realizar las actividades y tareas que se organizan en el aula y fuera de esta.

[5] El concepto de «Lenguacultura» se emplea desde una perspectiva sociocultural para defender que lengua y cultura son indisociables: el término se usa para referirse a la forma de ser/estar en el mundo de la L2. En ese marco teórico se concibe la lengua como práctica social, lo cual implica que el significado no reside ni en la gramática ni en el vocabulario de la lengua, ni en los hablantes, sino en actividades cotidianas en las que se implican los hablantes. Cobra especial importancia la cultura, como indisociable de la lengua y el foco de la enseñanza no es solo la corrección y adecuación, sino la relevancia de lo dicho, desde un punto de vista X, en un contexto Y, dentro de una cultura Z. (Johnson, 2009).

Son aquellos recursos que trae el alumnado a clase y que activa, que comparten los participantes entre ellos, como conocimientos previos, experiencias personales, capacidades y habilidades, etc. Así mismo, incluyen los recursos que emergen de los textos que se usan como modelos de lengua o que se extraen de los apéndices gramaticales, que surgen de las sistematizaciones realizadas en clase, y que producen en el aula para comunicarse genuinamente en la lengua meta y para expresar así su identidad como agentes sociales.

Origen de los conceptos

El término *modelo de lengua* se usa en sociolingüística para designar el uso de la lengua en su contexto sociocultural.

Pedagógicamente, el uso de este término se basa en el concepto de *aprendizaje a través de la imitación* (Lantolf y Poehner 2006), donde en una primera fase se imitan los modelos sociales del entorno, para posteriormente internalizarlos y transcender ese uso de la lengua, hasta convertirla en una herramienta creativa para actuar como agente social y expresar su propia identidad.

Un término relacionado es el de *muestra de lengua*[6], si bien *modelo de lengua* es más amplio, al referirse no solo a la realización lingüística, sino también a los aspectos contextuales como el ámbito personal, público, profesional o educativo (MCER, 2001).

Relación con otras categorías de la escala

- La selección de los modelos de lengua y de los recursos necesarios para la realización de actividades planteadas en el aula por el docente se realiza en función del objetivo de aprendizaje y son parte del andamiaje (OA y AP) que se le proporciona al alumnado para la ejecución de las acciones.
- Durante la sesión, el docente necesita ir haciendo un seguimiento y control del aprendizaje (CA), es decir del grado de comprensión, interpretación y de apropiación a través del uso que hacen todos aprendientes de los modelos y de los recursos proporcionados.
- Para que el alumnado interprete adecuadamente los modelos de lengua y maneje los recursos será necesario favorecer un determinado ambiente de

[6] Secuencia de la lengua meta que se utiliza para poner ejemplos, dar explicaciones, hacer ejercicios, etc. (Palacios Martínez, 2019, (dir.) (Dicenlen) *Diccionario electrónico de aprendizaje y enseñanza de lenguas).*

aprendizaje y poner el foco en el alumnado (AAyFA), especialmente en los recursos que necesiten para comunicarse.

- El docente, al usar la interacción con el alumnado (DPeI) como herramienta de mediación, le anima a que pida a sus compañeros y al docente los apoyos —modelos y recursos— que vayan necesitando para lograr decir lo que quieren expresar y apoyarse entre ellos.

Aspecto evaluado

La capacidad del docente de proporcionar los modelos de lengua y recursos lingüísticos (gramática, léxico, etc.), estratégicos y culturales necesarios para que el alumnado realice las actividades propuestas y se comuniquen en español, haciendo uso de esos recursos.

Implicaciones en una buena clase

En una buena clase el docente ha seleccionado modelos textuales que, además de ser muestras naturales del habla, están contextualizados en una situación comunicativa de la vida real y están ajustados, por lo tanto, al nivel de dominio del español y a sus características como grupo (edad, contexto, situación, necesidades, etc.).

El trabajo con esos modelos no solo va a permitir al alumnado entender la situación y el propio texto, sino también ir descubriendo los recursos que le van a resultar de utilidad para comunicarse.

Así mismo, los recursos serán trabajados con las actividades propuestas, para que lleguen a conceptualizarlos; los recursos que se proporcionen serán los necesarios para la realización de las actividades y tareas que se les proponga que realicen, así como los que ellos mismos soliciten con este fin.

Los modelos y recursos que se proporcionan serán suficientes para la realización de actividades, pero sin exceder el número de recursos de los que se pueden apropiar.

A lo largo de la sesión se proporcionarán oportunidades para usarlos, con el fin de interiorizarlos.

Si los modelos y los recursos han sido suficientes y el alumnado ha tenido oportunidades para interiorizarlos, las producciones en las distintas tareas y actividades serán personales y significativas y con ello se habrán trascendido los modelos.

3. Categoría. Control del aprendizaje (por parte del docente y del alumnado)

Definición (y relación entre ambos)

Se entiende el control del aprendizaje como el seguimiento y evaluación que hacen el docente y el alumnado de la comprensión y de las producciones de los alumnos durante la realización de las actividades que se llevan a cabo en la sesión o fuera del aula con el objetivo de ir revisándolas y ajustándolas a las situaciones de comunicación.

El docente obtiene información —a través de las producciones orales y escritas de su grupo, de las interacciones con los compañeros y compañeras, de sus preguntas— sobre el grado de comprensión, de apropiación y de interiorización de los aspectos que se están trabajando en cada momento, para tomar decisiones. A partir de esa información realiza los ajustes necesarios en los apoyos (instrucciones, modelos de lengua, recursos, interacción, nuevas actividades, etc.) que proporciona a los alumnos y alumnas que lo necesiten.

El docente paulatinamente va dejando espacios para que el alumnado vaya asumiendo las revisiones de sus producciones hasta dejar en sus manos el control del aprendizaje. Para ello, el docente va proporcionando oportunidades para apoyarse unos en otros. El alumnado poco a poco ajusta sus producciones y cuando lo necesita solicita de forma espontánea el apoyo de los compañeros para revisarlas. Con ello se va responsabilizando de su proceso de aprendizaje y va ganado en autonomía y desarrollando su agentividad.

Origen del concepto

El término control está relacionado con las fases que tienen las acciones. Todas las acciones que realizamos son primero planificadas con un objetivo y luego ejecutadas. Tras las fases de planificación y de realización son revisadas y, finalmente, en caso necesario, si no se ha alcanzado el objetivo previsto, ajustadas para lograrlo.

Todas las acciones que se llevan al aula tienen como objetivo último el aprendizaje. El control del aprendizaje permite a los docentes y a los participantes hacer el seguimiento y, en su caso, los ajustes necesarios para alcanzar el propósito comunicativo.

Relación con otras categorías de la escala

- El control del aprendizaje está directamente relacionado con el objetivo de aprendizaje que se convierte en el criterio de evaluación, en el espejo en el que

mirar para ver si es necesario hacer ajustes. Si el objetivo no se alcanza, el docente debe ajustar su planificación y proporcionar un nuevo andamiaje (OA y AP) en el que apoyarse para mejorar sus producciones.

- Al realizar el seguimiento y el control del aprendizaje, si se detectan necesidades para alcanzar el objetivo planificado, se deben proporcionar más apoyos en forma de modelos de lengua y recursos de comunicación (ML y RC)
- Para que el aprendiente vaya asumiendo progresivamente el seguimiento y control de su aprendizaje es necesario que el docente ponga el foco en el alumnado y en sus necesidades y que favorezca un ambiente de aprendizaje (AAyFA) en el que todos se sientan seguros para apoyarse unos a otros.
- El docente a través de su discurso ha de fomentar la interacción entre pares (DPeI) para animar al alumnado a detectar sus necesidades, a comunicarlas y a pedir apoyos al docente y a los compañeros cuando lo necesiten para lograr expresar lo que quieren comunicar.

Aspecto evaluado

Capacidad del docente de realizar un seguimiento y evaluación del aprendizaje, fomentando que el propio alumno también lo haga, e intervenir cuando sea necesario.

Implicaciones en una buena clase

En una buena clase el docente monitoriza el aprendizaje del alumnado. Para monitorizar está atento a sus producciones sean estas individuales, en parejas, en pequeños grupos o en sesión plenaria y recoge evidencias de la comprensión, de los aciertos en las realizaciones que se convierten en ejemplificaciones para los demás o de las dificultades encontradas. Las dificultades, así como los errores, son considerados como oportunidades de aprendizaje para todo el grupo.

En caso de detectar dificultades en la comprensión o en la realización de las tareas, el docente toma decisiones para realizar ajustes en su plan de la sesión añadiendo actividades para reforzar aspectos que les han resultado complejos o proporcionando modelos o recursos complementarios en los que apoyarse (andamiaje).

Su intervención puede ser inmediata cuando es solicitada por algún estudiante o diferida una vez que ha finalizado la actividad al realizar una puesta en común con el alumnado. Estas intervenciones pueden perseguir distintos objetivos como valorar con qué dificultades se han encontrado, poner en valor los buenos resultados alcanzados, las estrategias utilizadas y los procesos seguidos por algunos compañeros, conceptualizar con ellos algún aspecto que no ha sido interiorizado,

reforzarlo posteriormente a través de deberes, retomar los modelos presentados para contrastarlos con sus producciones y ajustarlas si es necesario, analizar en grupo errores que han sido relativamente frecuentes o ver formas de ajustarse mejor a la tarea solicitada y a la situación de comunicación.

En definitiva, el control del aprendizaje es una ocasión para el docente de obtener información sobre el aprendizaje de su alumnado; para los estudiantes, supone una oportunidad para valorar y obtener información sobre la forma de mejorar sus producciones, apropiándose de los recursos que están a su disposición y hacerlo todo ello en un ambiente constructivo.

4. Categoría. Ambiente de aprendizaje y foco en el alumnado (AAyFA)

Definición (y relación entre ambos)

El ambiente de aprendizaje se refiere a la situación y a las condiciones sociales, emocionales y cognitivas que crea el docente en el aula para favorecer el aprendizaje y el desarrollo del alumnado.

Cuando se dice que el docente pone el foco en el alumnado se refiere a que lo que orienta el proceso de aprendizaje y enseñanza es el aprendiente, con sus necesidades, expectativas, intereses, estilo y ritmo de aprendizaje, etc. Esto se concreta en que el docente toma las decisiones para planificar, para gestionar el aula, para evaluar el aprendizaje y para llevarlos hacia el desarrollo teniendo en cuenta las necesidades de los distintos alumnos y alumnas del grupo.

Origen de los conceptos

La importancia del ambiente de aprendizaje proviene de la enseñanza humanista (Moskovitz) y del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson) que tiene en cuenta, además de la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y social en el aula como factor fundamental para favorecer el aprendizaje.

Al cambiar la perspectiva en la enseñanza en los años 70 hacia la comunicación y priorizarse el aprendizaje del alumnado frente a las técnicas de enseñanza, se situó al aprendiente en el centro del proceso de aprendizaje.

Relación con otras categorías de la escala

- El ambiente de aprendizaje y el foco en el alumnado están relacionados con los objetivos comunicativos que se plantea al alumnado, en cuanto que su logro tiene mucho que ver con las relaciones afectivas y sociales entre los aprendientes y la necesidad, por parte del docente, de fortalecer estas

relaciones, p. ej. a través de propuestas que lleva al aula para asegurar un ambiente seguro para el aprendizaje o para motivar. Esto está muy relacionado con el andamiaje (OA y AP) que puede proporcionar el docente para apoyar al alumnado cuando este lo necesite.

- Los modelos de lengua y recursos para la comunicación (MLyRC) proporcionados deben responden a las necesidades del alumnado, a sus características personales, a su entorno cultural y deben facilitarles la expresión de su identidad. Compartir sus experiencias conlleva la creación de un ambiente favorable de aprendizaje.
- Esta categoría se relaciona con el control del aprendizaje (CA) en la medida en que el docente, cuando los aprendientes están realizando las actividades y tareas, está atento a los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del grupo, es decir a las reacciones de cada uno de los individuos y de la relación entre ellos en la realización de las actividades para detectar necesidades. Para que los aprendientes vayan asumiendo progresivamente el seguimiento y control del aprendizaje (CA) es necesario que el docente ponga el foco en el alumnado y en sus necesidades y que favorezca un ambiente de aprendizaje en el que todos se sientan seguros para apoyarse unos a otros.
- Esta categoría está muy relacionada con lo que el docente logra mediante el uso del lenguaje para fomentar una interacción significativa y regulada entre pares (DPeI), así como para animar al alumnado a ser consciente de sus necesidades, a comunicarlas y a pedir apoyos al docente y a los compañeros cuando lo necesite, para lograr decir lo que quiere expresar.

Aspecto evaluado

La capacidad de interpretar la respuesta (verbal y no verbal) del alumnado y demostrar interés por todos los aprendientes como elemento central del aprendizaje (sus experiencias, intereses, necesidades, etc.).

Implicaciones en una buena clase

En una buena clase el docente fomenta un clima de respeto a las diferencias individuales y culturales, de seguridad y confianza para una interacción significativa y una participación activa y responsable de los miembros del grupo, según sus estilos personales y sus preferencias.

El docente se siente responsable de la creación de un contexto determinado que fomenta la interacción auténtica y significativa entre las distintas personas que

conforman el grupo. En caso de detectar dificultades de interacción en el grupo o de socialización puede realizar ajustes en su planificación. Para solventarlo, planifica actividades que fomentan ese acercamiento entre aprendientes, el sentimiento de pertenencia a la comunidad de práctica, así como una cohesión grupal.

El ambiente del aula es cooperativo y de apoyo entre los distintos compañeros para lograr el objetivo común: aprender a expresarse en una lengua extranjera.

5. Categoría. Discurso del docente e interacción en el aula (DD e IA)

Definición (y relación entre ambos)

El discurso del docente e interacción en el aula (DD e IA) se refiere a la forma de comunicación —verbal y no verbal— que adoptan en el aula el docente y el alumnado y a las formas de participación del profesor y los alumnos en el grupo para el aprendizaje de todos —trabajo individual de los alumnos, colaboración entre alumnos, puestas en común de todo el grupo con el profesor, etc. Todos ellos usan en el aula la lengua como herramienta de comunicación, pero además para los alumnos constituye el objeto de aprendizaje.

El discurso del docente es la herramienta que tiene a su disposición el docente para crear espacios de interacción significativa para el grupo de aprendientes y para organizar esas situaciones de aprendizaje que puede llevarlos a su desarrollo como hablantes.

La interacción en el aula de lenguas supone una oportunidad para que el alumnado participe y se desarrolle como hablante de una nueva lengua y cultura participando en las prácticas sociales que tienen lugar en el aula, a través de la realización de actividades y tareas. El discurso docente se concreta y se materializa en la forma en que el docente usa el lenguaje para dirigirse al alumnado como personas y como aprendientes; para proporcionar la orientación, los apoyos y el andamiaje necesarios para facilitarle la participación en las actividades; para promover en el aula el trabajo a través de la interacción; así como para realizar el seguimiento y el control de su aprendizaje a lo largo del proceso.

Cuando nos referimos a la interacción en el aula nos referimos a la comunicación y contacto que se establece entre el alumnado y con el docente, pero también con las actividades, los materiales y los recursos disponibles. Todos ellos proporcionan una oportunidad de uso de la lengua en contacto con otros, para expresar sus ideas, interpretar significados, cooperar para resolver una tarea, etc.

Origen del concepto

A partir de la publicación del *Nivel Umbral* (van Ek 1975), en el que se considera la lengua como herramienta de comunicación, cobra mayor protagonismo el uso de la lengua en la clase de lenguas extranjeras.

Los trabajos realizados en los 80 y 90 sobre el uso de la lengua del docente —la modificación del habla del docente, sus preguntas, su reacción verbal y no verbal, la corrección— y los estudios sobre el uso que hace el alumnado de la lengua en clase, así como el tipo de interacción que se crea entre los aprendientes para la realización de las actividades, señalan el impacto que tiene la forma de enseñar y de comunicarse en el aula en el aprendizaje (Richards y Lockhart 1994). Como fruto de estas investigaciones se han incorporado a la práctica profesional de los docentes, dinámicas de grupo y técnicas de trabajo cooperativo que provienen de otros ámbitos como la sociología y la psicología.

Relación con otras categorías de la escala

- El docente proporciona información sobre los objetivos y su cumplimiento, así como apoyos y orientación al alumnado para alcanzarlos a través de su discurso en el aula y en interacción con ellos. Así que esta categoría está relacionada con los Objetivos de aprendizaje y andamiaje (OA y AD).
- De la misma manera, el control del aprendizaje (CA) está relacionado con el uso que hace el docente de la lengua durante la realización de las actividades y, posteriormente, con el alumnado en la medida en que se facilitan oportunidades para que tome consciencia de su aprendizaje y participe en ese control.
- Tanto el discurso del aula como la interacción en el aula constituyen modelos significativos de lengua y recursos de comunicación (ML y RC) para que el alumnado se vaya apropiando de estos.
- El docente contribuye con su discurso, comunicando lo que se espera que ocurra en el aula, en la creación de un ambiente de aprendizaje. Así mismo, pone el foco en el alumnado cuando ese ambiente favorece o el docente le invita a implicarse personalmente y de forma significativa en su aprendizaje y en el del grupo.

Aspecto evaluado

La capacidad del docente para comunicarse con el alumnado y promover en el aula el aprendizaje a través de la interacción.