

ENTENDER Y UTILIZAR EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR DE LENGUAS

Susana Llorián

1. ¿Qué es y qué no es el *Marco común europeo de referencia (MCER)*?

La sección **Fundamentos** del libro *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia* se subdivide en una serie de epígrafes, en los que, a través de breves textos expositivos, se comentan diversos aspectos del MCER. Estos textos se acompañan de lo que se ha llamado **Tareas de reflexión**. Con ellas, se invita al lector a asumir un papel activo que puede consistir en relacionar determinados aspectos del contenido del MCER –o los ejemplos y metáforas que se le proporcionan– con sus propios conocimientos y experiencias; resolver problemas sencillos que requieren consultas al MCER; responder a preguntas concretas relacionadas con el tema que se trata, etcétera.

La siguiente Tarea de reflexión nos servirá para llegar a definir lo que es el *Marco común europeo de referencia*.



A. Tarea de reflexión

Lea la siguiente lista numerada, en la que se incluyen algunas de las ideas que habitualmente se generan en torno al *Marco de referencia*. A continuación, indique en la tabla el número de las que coincidan («SÍ») o no («NO») con sus propias ideas y expectativas en relación con el documento.

SÍ	NO

1. Una serie de **normas y directrices** acerca de cómo debe llevarse a cabo la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras y segundas lenguas en Europa.
2. Un compendio de **soluciones prácticas** a los problemas que plantea el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.
3. Una lista de **objetivos de aprendizaje y enseñanza** que determine «el para qué» de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en Europa.
4. **Un tratado teórico** que recoge las últimas investigaciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.

5. **Una descripción de lo que los aprendientes y usuarios** de lenguas extranjeras y segundas lenguas **son capaces de hacer** a lo largo del proceso de aprendizaje y uso de las lenguas.
6. **Una guía** para homologar la enseñanza de idiomas en el continente europeo.
7. **Un instrumento de reflexión** que plantea preguntas en una misma dirección acerca de cómo orientar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.
8. **Especificaciones del método imperante** para la enseñanza y aprendizaje de idiomas.
9. **Una base común** para que los alumnos y los profesionales del sector (profesores, examinadores, autoridades educativas, autores de materiales, etc.) compartan principios acerca del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas modernas, y realicen su labor (definir objetivos de logro, metodología, etc.) en términos transparentes y compatibles en relación con sus homólogos europeos.
10. **Un inventario de los contenidos mínimos** (gramática, funciones, vocabulario, etc.) que es necesario que dominen los ciudadanos europeos en los distintos niveles o grados de dominio de las lenguas de Europa.
11. Una serie de **indicaciones acerca de lo que tiene que hacerse en los centros de enseñanza** de lenguas europeas.
12. **Una garantía de transparencia y coherencia**, es decir, que todos los profesionales europeos del sector y los aprendientes y usuarios de idiomas orienten sus acciones en la misma dirección, cooperen y se entiendan entre sí.

Sobre la tarea de reflexión

Comenzamos descartando aquellas ideas que no se corresponden con el sentido y alcance del *Marco de referencia*. La mayor parte de las confusiones que se generan en torno al MCER radican en dos focos principales:

- a) Las ideas poco claras que se barajan acerca del papel del Consejo de Europa en materia de política lingüística. No son correctas, por lo tanto, las ideas 1., 6. y 11.
- b) La tendencia a entender el *Marco de referencia* como un documento de naturaleza curricular. Esto nos lleva a desechar 2. y 3.

Son asimismo incorrectas las ideas 4., 8. y 10., que se ven afectadas en igual medida por a) y b); son, por tanto, válidas las restantes: 5., 7., 9. y 12.

El cuadro que aparece a continuación proporciona un resumen con ejemplos que pueden ilustrar las ideas anteriores.

El MCER NO ES	El MCER ES
<p>Un documento curricular (objetivos, contenidos, metodología y evaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>No especifica lo que los que aprenden o usan las lenguas tienen que ser capaces de hacer, cómo y en qué condiciones al finalizar un curso o ciclo determinado (preguntar una dirección, escribir una carta, emplear procedimientos para una lectura más eficaz, etc.).</i> • <i>No incluye inventarios de los ítems de la gramática (morfología y sintaxis), el vocabulario, las funciones comunicativas y exponentes, etc., que se tienen que aprender o enseñar en un determinado nivel.</i> • <i>No proporciona indicaciones acerca de los papeles que tienen que asumir los alumnos, los materiales y medios de enseñanza o los profesores durante las experiencias concretas de aprendizaje y enseñanza.</i> • <i>No indica qué pruebas son más adecuadas para evaluar, por ejemplo, los conocimientos de gramática de una lengua concreta; tampoco proporciona pautas y procedimientos para determinar la validez de los ítems de un examen.</i> 	<p>Una base común, garantía de transparencia y coherencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Incluye denominaciones estandarizadas de los niveles de las lenguas, establecidos por consenso, para equiparar niveles, cursos o certificados que ofrece o expide una institución (DELE Inicial del Instituto Cervantes equivale a A2 o Plataforma del MCER).</i> • <i>Aporta descripciones de lo que hace y de cómo lo hace un usuario de una lengua en un nivel concreto, en términos globales y parciales: cómo se expresa oralmente (temas que puede abordar, manejo de registros, etc.), qué control tiene sobre el vocabulario (riqueza, variedad...), etc.; de manera que sobre esta base se puedan definir objetivos y contenidos adecuados a los destinatarios de un currículo concreto.</i> • <i>Plantea una serie de puntos y de opciones en torno a los cuales se podrían articular los papeles del profesor, el alumno o los medios y materiales didácticos, para adaptarlos a las características de cada contexto.</i> • <i>Ofrece información sobre los tipos de evaluación y los procedimientos (pruebas, criterios, etc.) que se pueden emplear para evaluar diferentes aspectos: contenidos lingüísticos, proceso de aprendizaje, etc.</i>
<p>Un documento normativo o prescriptivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>No especifica los aspectos que se deben enseñar en relación con las lenguas extranjeras o segundas (expresión oral, pragmática, estructura de determinados tipos de textos).</i> 	<p>Un documento descriptivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Da cuenta de las actividades que realiza un usuario (hablar, escribir, leer, etc.), y describe qué es capaz de hacer cuando alcanza un determinado nivel, por ejemplo, el más básico susceptible de ser certificado en relación con la escritura (corrección con la que se expresa, características de los temas sobre los cuales puede transmitir información), qué conocimientos pone en juego, qué operaciones le permiten activar sus conocimientos o habilidades (planear el texto, revisarlo, corregirlo)...</i>

Una guía metodológica

- *No defiende un enfoque metodológico frente a otros; no contiene pautas sobre cómo se tiene que enseñar la gramática o el vocabulario, sobre cómo interpretar o corregir los errores en el aula, etc.*

Bases y opciones para tomar decisiones metodológicas

- *Proporciona una visión de lo que significa adoptar un enfoque metodológico determinado y aporta los puntos sobre los que se debe reflexionar para hacerlo, tomando siempre como punto de partida a los aprendientes o usuarios.*
- *Ofrece listas de opciones o interrogantes acerca de cómo se puede afrontar la enseñanza de los diferentes aspectos involucrados en el uso de la lengua (el desarrollo en el alumno de las estrategias de comunicación, el desarrollo de la competencia léxica, las actitudes ante el error, etc.).*

Una herramienta para ser aplicada de forma directa

- *No aporta pautas o procedimientos para elaborar o corregir un examen, programar un curso, elaborar materiales didácticos o preparar una clase.*

Un punto de partida para desarrollar herramientas

- *Plantea las posibilidades que existen de programar cursos (estructura vertical del currículo), para lo que proporciona algunos ejemplos; especifica los factores que intervienen en la realización de las tareas y los que determinan su dificultad, lo cual puede servir de base, tanto para su diseño como para la secuenciación de sus componentes.*

Un tratado teórico

- *No ofrece estados de la cuestión bibliográfica ni toma postura acerca de lo que supone el problema del aprendizaje o la adquisición de las lenguas extranjeras o segundas; no aporta resultados de investigaciones o conclusiones.*

Un instrumento de reflexión

- *Plantea los interrogantes hacia los que debería orientarse la reflexión y la investigación, y ofrece los parámetros comunes en los que apoyarse, con el fin de hacer compatible, transparente y coherente el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas modernas en el continente (cómo se aprenden y usan las lenguas, qué se puede hacer para lograr un aprendizaje más eficaz, etc.).*

2. La dimensión horizontal del Marco común europeo de referencia: el enfoque orientado a la acción (Capítulo 3)

Los capítulos se abren con una ilustración o una escena, que se completa con un breve comentario. Ambos elementos cumplen la función de estimular la reflexión en el lector, activar conocimientos previos relacionados con el contenido del capítulo, formular hipótesis o plantearse interrogantes que contribuyan a abrir sus esquemas.

CAPÍTULO 3

La dimensión horizontal del MCER

Las siguientes viñetas reproducen la experiencia de una persona que se comunica en español. Al hacerlo de forma reflexiva, el uso de la lengua genera aprendizaje. Observe en qué medida tiene lugar este fenómeno durante la conversación.

Mmm... This company doesn't have a web page I'll have to use the phone.

Cadibús, buenos días, ¿qué desea?

¿La «jora»?... Ahhh. ¿Los horarios? para Cádiz. Llame a este número, tome nota: 91 54 26 98. Extensión 743. Adiós, buenos días.

Quisiera preguntar la «jora» de autobús por... para Cadis.

No «joras», «los horarios», «los horarios»... «Llame», «tome nota»... «¿Ex-ten-sión... 7-4-3...?» ¡Roberto!!!, ¿qué significa «extensión»?

Buenos días. ¿Me pone con la extensión 7-4-3, por favor? Gracias. Hola, buenos días. Por favor, quisiera los horarios de autobús para Cádiz...

¡¡¡ Puedo hablar por teléfono en español!!! I can speak in Spanish on the phone!!! And now I'll phone Hotel Llamas to make a reservation. ¡¡¡¡En español, Roberto!!!!

La escena anterior podría constituir un buen ejemplo del modo en el que se produce el aprendizaje de la lengua desde la óptica del *enfoque orientado a la acción*, es decir, desde el esquema descriptivo que ofrece el *Marco de referencia* acerca de lo que supone el aprendizaje de la lengua a través de su uso autorregulado. La persona que ha mantenido la conversación telefónica ha planeado su actuación de forma consciente: ha analizado la situación (objetivos, interlocutor, etc.), ha hecho acopio de sus conocimientos y los ha activado mediante la memoria y el ensayo; además, ha recurrido a las fuentes de consulta que estaban a su alcance para suplir algunas de sus carencias. La planificación se extiende a lo largo de toda la secuencia de forma recurrente y no se limita al comienzo. Durante el transcurso de la conversación, ha tenido la oportunidad de comprobar lo acertado de su actuación, es decir, la ha evaluado, y posteriormente ha ajustado sus recursos, al tiempo que ha incorporado otros nuevos y ha corregido una serie de errores que interferían en la comunicación. Finalmente, se ha sentido capaz de extrapolar lo aprendido a otras situaciones similares. En definitiva, ha aprendido a través del uso de la lengua.

El hecho de que en el MCER se hable de «enfoque» no significa que desde el documento se defiendan o se tomen posturas dogmáticas relativas a teorías de adquisición y aprendizaje o sobre cómo debe afrontarse la enseñanza de la lengua. En el Capítulo 1. de este volumen hemos señalado que no era este el cometido del *Marco de referencia*. Esto no quiere decir que el *Marco* eluda estos asuntos, puesto que dedica uno de sus capítulos (Capítulo 6.) a cuestiones metodológicas.

Lo que hace el MCER es ofrecer un sistema de categorías y parámetros que posibilite la comunicación de los procesos y de los resultados del aprendizaje de una lengua entre profesionales y usuarios, en términos transparentes y coherentes para todos. Estas categorías y parámetros adquieren sentido al interrelacionarse unas con otras en un conjunto compacto, que les otorga sentido: el *enfoque orientado a la acción*.

«Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de las lenguas.» (MCER, Capítulo 2., Epígrafe 2.1.)

2.1. El esquema descriptivo del aprendizaje y el uso de la lengua: categorías y parámetros

El *Marco de referencia* proporciona un esquema descriptivo de cómo los usuarios-aprendientes de lenguas extranjeras las aprenden mediante su uso, gracias a la realización de *tareas*, con arreglo al *enfoque orientado a la acción*. Siempre que el uso de la lengua se haga de un modo consciente y auto-regulado, se dará el aprendizaje. Aprendizaje y uso son, por tanto, dos conceptos inseparables. El documento propone una serie de categorías y parámetros que se encuentran estrechamente relacionados entre sí, y que configuran el sistema antes mencionado.



A. Tarea de reflexión

Relacione los conceptos siguientes con las definiciones que proporciona el MCER en su Capítulo 2.

Conceptos:

1. *Procesos lingüísticos.* **2.** *Estrategia.* **3.** *Competencias.* **4.** *Competencias generales.* **5.** *Competencias comunicativas de la lengua.* **6.** *Contexto.* **7.** *Ámbito.* **8.** *Actividades comunicativas de la lengua.* **9.** *Texto.* **10.** *Tarea.*

Definiciones:

- a.** Se refiere a la constelación de acontecimientos y de factores situacionales (físicos, entre otros), tanto internos como externos a una persona, a la que se adhieren los actos de comunicación.
- b.** Es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) que durante la realización de una tarea constituye la ocasión de una actividad lingüística, bien como apoyo o como meta, como producto o proceso.
- c.** Son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lengua.
- d.** Son la suma de conocimientos, destrezas y características que permiten a una persona realizar acciones.
- e.** Suponen el ejercicio de la competencia comunicativa de la lengua dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- f.** Se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y la comprensión oral y escrita.

g. Se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en el contexto de la resolución de un problema, del cumplimiento de una obligación o de la consecución de un objetivo, por ejemplo mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

h. Son las que posibilitan a una persona actuar utilizando medios lingüísticos específicos.

i. Es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea.

j. Se refiere a los sectores amplios de la vida social en que operan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.

Resolución de la tarea de reflexión

Procesos lingüísticos: f. Estrategia: i. Competencias: d. Competencias generales: c. Competencias comunicativas de la lengua: h. Contexto: a. Ámbito: j. Actividades comunicativas de la lengua: e. Texto: b. Tarea: g.

El *Marco de referencia*, en el Capítulo 2., Epígrafe 2.1., presenta el *enfoque orientado a la acción* a partir del siguiente texto, en el que se integran todas las categorías y los parámetros que lo componen, que aparecen destacados en letra negra.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas de la lengua**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.



B. Tarea de reflexión

Partamos del ejemplo de una tarea de la «vida real»: poner una denuncia en una comisaría tras sufrir un atraco a mano armada.

1. Señale en cuál o cuáles de los siguientes cuatro *ámbitos* (esferas en las que se organiza la vida social) se desarrolla la tarea:
 - a. **Personal:** es el de la vida privada del individuo: familia y amigos y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, etc.
 - b. **Público:** la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y realiza diferentes transacciones.
 - c. **Educativo:** la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución académica.
 - d. **Profesional:** la persona desarrolla su trabajo o profesión.
2. Ponga ejemplos de los siguientes elementos del contexto externo de uso de la lengua (puede servirse de la ayuda del Cuadro 5. del MCER, Capítulo 4., Epígrafe 4.1.) y añada aquellos elementos que no figuren en el esquema.

Lugares:
Instituciones:
Personas:
Objetivos:
Acontecimientos:
Acciones:
Textos:

3. Haga una lista de *condiciones y restricciones* contextuales que puedan determinar o condicionar la tarea, siguiendo el ejemplo:
 - Tensión emocional y nervios originados por la violencia del suceso denunciado.
4. Señale en la siguiente lista las *actividades comunicativas de la lengua* que se integran en la tarea y añada las que considere oportunas:

Expresión	Oral
	Escrita

Comprensión	Oral <ul style="list-style-type: none"> - Comprender conversaciones entre hablantes nativos. - Escuchar avisos e instrucciones. 	Audiovisual <ul style="list-style-type: none"> - Ver televisión y cine. - Comprender un texto leído en voz alta.
	Escrita <ul style="list-style-type: none"> - Leer correspondencia. - Leer en busca de información y argumentos. - Leer instrucciones. 	
Interacción	Oral <ul style="list-style-type: none"> - Mantener una conversación formal. - Intercambiar información. - Entrevistar o ser entrevistado. 	
	Escrita <ul style="list-style-type: none"> - Mantener correspondencia por correo electrónico. - Participar en un foro virtual. - Intercambiar avisos y notas. 	
Mediación	Oral <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación consecutiva o simultánea. - Paráfrasis de un texto o fragmento de texto pronunciado por otra persona. 	
	Escrita <ul style="list-style-type: none"> - Tomar notas sobre un texto con el fin de hacer aclaraciones sobre su significado. - Traducir un documento oficial. 	

5. Enumere los *textos* que aparecen implícitos en la lista de actividades comunicativas de la lengua del paso anterior:

Presentaciones en público

6. Ponga un ejemplo en el que se active una *competencia general* y otro de una *competencia comunicativa de la lengua* durante la realización de la tarea.
7. Indique con qué tipo de *actividad comunicativa de la lengua: expresión, comprensión, interacción y mediación* se corresponden las estrategias de la lista siguiente:

Planificación

Preparación.

Localización de recursos.

Atención al destinatario.

Reajuste del mensaje.

Ejecución

Compensación (uso de gestos, paráfrasis o circunloquios para suplir las carencias, sustitución, etc.).

Apoyo en conocimientos previos (activación de situaciones similares en la lengua materna u otras lenguas: traducción, etc.).

Intento (ensayo previo de los fragmentos de texto, falsos comienzos, etc.).

Evaluación

Control del éxito (pedir confirmación de que la forma utilizada es la correcta, asociación de un malentendido con un error cometido, etc.).

Corrección

Autocorrección (comenzar de nuevo cuando se interrumpe la comunicación, corregir errores y deslices, reformular, etc.).

8. Señale qué elemento de los siguientes pares es un proceso (P) y cuál es una estrategia (E).

1. Planificación

- a. Establecer expectativas respecto a la organización de un texto que se va a leer.
- b. Percepción de la escritura (reconocimiento de los caracteres y de las palabras).

2. Ejecución

- a. Articulación del habla (organización de la inervación motora del aparato vocal).
- b. Aclarar lo que quiere decir mediante gestos si no dispone de las palabras adecuadas.

3. Evaluación y corrección

- a. *Lapsus linguae*.
- b. Identificar los momentos en los que se requiere ayuda para continuar la comunicación.

Sobre la tarea de reflexión

1. *Ámbito público* (MCER, Capítulo 4., Epígrafe 4.1.1.).
2. Elementos del *contexto externo* (MCER, Capítulo 4., Epígrafe 4.1.2. y Cuadro 5.).

Lugares: dependencias policiales (comisaría), espacios públicos (calle, plaza, etc.).

Instituciones: autoridades, policía.

Personas: ciudadanos, funcionarios, ordenanzas.

Objetivos: dinero, cartera, documentos, bolsos, maletas.

Acontecimientos: incidentes.

Acciones: denuncia.

Textos: formularios, declaraciones, informes, letreros, regulaciones.

3. Ejemplos de *condiciones y restricciones* (MCER, Capítulo 4., Epígrafe 4.1.3.): limitaciones de tiempo para hacer la declaración, condicionantes que proporcione el hecho de que una persona tome notas de lo que se narra.
4. Algunos ejemplos de posibles *actividades comunicativas de la lengua* (MCER, Capítulo 4., Epígrafe 4.4.):

Comprensión oral: comprender un texto entre hablantes nativos (funcionarios que hacen comentarios), etc.

Comprensión audiovisual: comprender un texto leído en voz alta (un policía leyendo un texto normativo o el informe de la denuncia que se acaba de realizar), etc.

Mediación oral: interpretación simultánea (por ejemplo, del discurso de un amigo, participante en el evento, que no habla la lengua objeto), etc.

Mediación escrita: traducir un documento oficial (por ejemplo, el texto de un pasaporte con el fin de hacerlo comprensible para los funcionarios), etc.

5. Ejemplos de tipos de texto (MCER, Capítulo 4., Epígrafe 4.6.2.): monólogo sostenido, presentaciones orales, declaraciones públicas, informes, formularios, conversaciones formales e informales, avisos, instrucciones, notas, cartas o mensajes electrónicos, mensajes de fotos virtuales, entrevistas, documentos oficiales.
6. Ejemplos de *competencias*:

Generales (MCER, Capítulo 5., Epígrafe 5.1.): conocimiento sobre el modo de dirigirse a las autoridades (conocimiento sociocultural), conciencia de la diferencia del valor que se atribuye a los objetos robados dentro del marco de una cultura diferente (conciencia intercultural), capacidad para adaptarse a la situación y superar las emociones negativas (competencia existencial), uso de recursos, como el diccionario, como apoyo para realizar las actividades comunicativas de la lengua (capacidad de aprender).

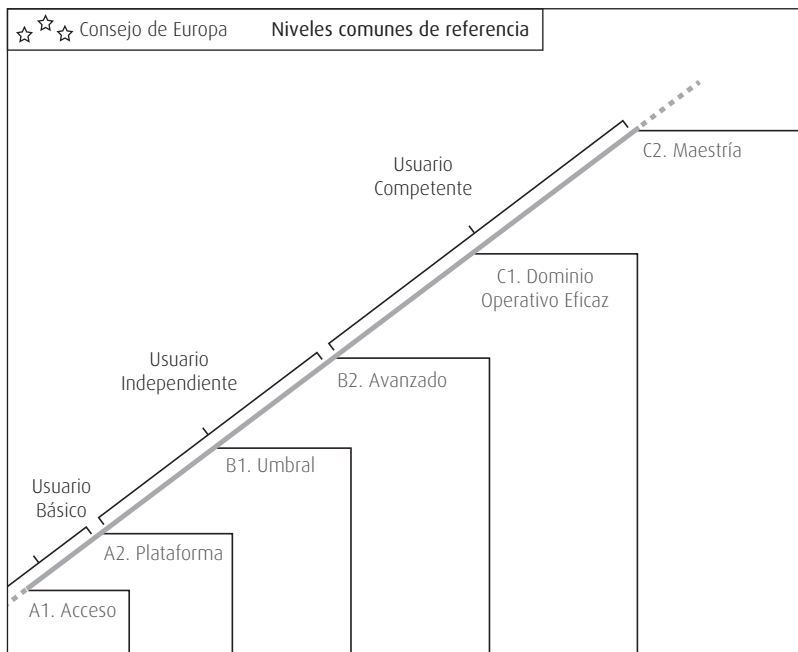
Comunicativas de la lengua (MCER, Capítulo 5., Epígrafe 5.2.): uso del vocabulario aprendido, relacionado con una situación de emergencia (competencia léxica), selección de los tiempos del pasado empleados para narrar hechos y describir situaciones (competencia gramatical), selección de los hechos más importantes durante la narración (competencia discursiva), uso de las marcas de formalidad y de las formas de tratamiento adecuadas a la situación y a los interlocutores.

7. Se trata de *estrategias de expresión* (MCER, Capítulo 4., Epígrafe 4.4.1.3.).
8. *Procesos*: Planificación: b. Ejecución: a. Evaluación y corrección: a. (MCER, Capítulo 4., Epígrafe 4.5.).

3. La dimensión vertical del Marco: los niveles comunes de referencia (Capítulo 4)

La dimensión vertical del *Marco común europeo de referencia* (MCER) comprende la presentación del sistema de *niveles de referencia* y su descripción; por un lado, en términos globales y, por otro, en virtud de las categorías y parámetros mediante los cuales el *enfoque orientado a la acción* (dimensión horizontal del MCER) da cuenta de lo que supone aprender y usar una lengua desde una perspectiva pluricultural.

El sistema de niveles de referencia se corresponde con los seis estadios que atraviesa el aprendiente-usuario de cualquier lengua a lo largo de su proceso de aprendizaje.



Estos niveles se definen mediante descriptores ilustrativos, que son textos breves, claros, precisos, transparentes e independientes, que dan cuenta de lo que el alumno puede hacer en cada uno de los seis niveles de referencia. Los descriptores ilustrativos pueden referirse a las *competencias* y *actividades comunicativas de la lengua* y *estrategias*, o bien constituirse en un resumen de todas o de algunas de ellas. Los descriptores están libres de contenido y de contexto, por lo que son válidos para cualquier lengua y para todo tipo de usuario.

Los descriptores ilustrativos del MCER se presentan a través de modelos de escalas de mayor a menor nivel. Estos modelos pueden variar según el tipo de destinatario en el que se centre (usuario o examinador) y en el tipo de descriptores que recoge: global, yuxtapuesto, analítico, de autoevaluación.

El uso de las escalas y de los descriptores ilustrativos requiere un proceso de adaptación para garantizar los requisitos de transparencia y coherencia con el resto de los usuarios del territorio europeo y la adaptación a los contextos en los que tienen lugar los procesos de aprendizaje y uso de la lengua. El sistema de niveles comunes de referencia se muestra lo suficientemente articulable y flexible para que esto se haga posible.

El profesor de idiomas, a la hora de emplear las especificaciones que contiene el MCER en su dimensión vertical (*niveles comunes de referencia*, escalas y descriptores ilustrativos), tiene que realizar una serie de ajustes a su contexto institucional, a sus alumnos (necesidades y características) y a sus propósitos (funciones y tareas).

Las tareas para el profesor recogen una serie de propuestas destinadas al apoyo del profesor para el ejercicio de funciones diferentes a las de impartir clases de idiomas, que puede desarrollar individualmente o en equipo: programar, elaborar pruebas o criterios de evaluación, reflexionar sobre la práctica docente, analizar o adaptar materiales didácticos, etc. Se proporcionan procedimientos, herramientas, instrumentos, modelos y ejemplos. Las propuestas se centran en la didáctica del español como lengua extranjera, pero pueden adaptarse y modificarse a la didáctica de cualquier otro idioma. Se incluyen indicaciones sobre los objetivos de la tarea, sobre los capítulos y epígrafes del MCER que se tienen que consultar para su realización y sobre la secuencia de pasos para llevarlas a la práctica.

La tarea 4.a. tiene como objetivo que el profesor ponga en relación los cursos de su currículo con el sistema de niveles comunes de referencia.

A. ANCLAJE DE LOS CURSOS DEL CURRÍCULO CON EL SISTEMA DE NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

Objetivos. Anclar la estructura vertical del currículo en el sistema de niveles de referencia del MCER. Aplicar la flexibilidad del enfoque ramificado para programar cursos.

Consultas al MCER. Escala global (Capítulo 3., Cuadro 1.). Especificaciones de ALTE (Anejo D). Capítulo 3., Epígrafes 3.3., 3.5., 3.6. Escalas de descriptores de los capítulos 4. y 5.

Procedimiento

1. Consulte la escala global y determine grosso modo el nivel que alcanza el grueso de sus alumnos al final del ciclo de enseñanza en el que usted ejerce. Establezca primero el nivel de usuario que se desarrolla a lo largo del ci-

clo en su currículo institucional: Usuario Básico, Independiente, Competente y, a continuación, el nivel que llegan a alcanzar sus alumnos una vez concluido el ciclo.

2. Consulte el Epígrafe 3.5. del MCER y relacione los cursos de su sistema curricular con uno de los ejemplos de entornos de aprendizaje. Elabore un diagrama arbóreo, siguiendo el método ramificado. Tome como modelo las Figuras 3., 4. y 5. de dicho Epígrafe.

3. Es posible que el desarrollo de las competencias que presentan sus alumnos en cada uno de los hitos con los que se corresponden los cursos (A1.1., A1.2., A2.1.1., etc.), y que se refleja en la realización de actividades comunicativas de la lengua (comprensión oral, expresión oral, etc.), no se distribuya por igual en todos los cursos; es decir, en los primeros cursos de, por ejemplo, un ciclo de Enseñanza Primaria, lo más probable es que se haga énfasis en el desarrollo de estrategias de comprensión auditiva y los alumnos presenten un menor grado de dominio cuando realizan actividades comunicativas de la lengua de expresión oral. En estos casos, la estimación de la escala global no resulta suficiente. Consulte el Anejo D. del MCER para obtener una idea sobre el anclaje de los niveles de ALTE y los niveles comunes de referencia del MCER.

4. Matice los aspectos parciales del grado de dominio que alcanzan sus alumnos en relación con cada uno de los niveles. Por ejemplo, durante el primer ciclo de la Enseñanza Primaria, los alumnos podrían llegar a un nivel A2 en comprensión de lectura, pero presentarían un nivel A1 en comprensión auditiva y expresión oral. Ayúdese del Documento D1 que figura en el Anejo D., que reproduce el resumen de niveles de destrezas de ALTE.

5. Determine ahora el ámbito, o los ámbitos, en los que sus alumnos van a necesitar emplear la lengua como vehículo de comunicación y relaciónelo con los tipos de especificaciones, temas y actividades de ALTE: Documentos D2, D3, D4, D5, D6 y D7. Los documentos D3, D5 o D7 le servirán para distribuir las tareas que sus alumnos son capaces de realizar en cada uno de los niveles y cursos de su currículo, por ejemplo, *obtener direcciones de lugares, escribir cartas, ver películas*, etc. Los documentos D2, D4 o D6 le serán útiles para determinar el nivel. Si desea ampliar y matizar toda esta información sobre temas, actividades y niveles, puede consultar, en inglés, el proyecto «Can do» («Puede hacer») de ALTE en http://www.alte.org/can_do/index.php.

Las **Tareas para el aula** están diseñadas para su explotación en el aula. Como en los casos anteriores, se han previsto para la enseñanza del Español como lengua extranjera, pero se pueden adaptar y modificar a otras lenguas. El diseño de las tareas es versátil y puede ser objeto, asimismo, de adaptaciones a diversos contenidos y contextos de aprendizaje y enseñanza. Las indicaciones, en este caso, consisten en los objetivos de instrucción, centrados en el alumno; los niveles de dominio del alumno en los que es posible desarrollar la actividad; las consultas al MCER que se pueden realizar; los materiales y recursos que se requieren para la puesta en práctica y la secuencia de pasos que se debe seguir.

A. ¿ES MI B1 IGUAL QUE TU B1?

Objetivos. Familiarizarse con el sistema de niveles comunes de referencia del Consejo de Europa.

Niveles. A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Destinatarios. Jóvenes y adultos, con perfil plurilingüe, que desconozcan el sistema de niveles comunes de referencia del Consejo de Europa.

Consultas al MCER. Capítulo 3. Anejo C.

Materiales y recursos. Papeles o cartulinas de colores. Fragmentos de descriptores de autoevaluación correspondientes a varios niveles de referencia. Fotocopias del *Cuadro de autoevaluación* en la lengua objeto, en la lengua materna de los alumnos (según el nivel), adaptado a las características y necesidades del tipo de alumnos.

Duración aproximada. 30 m.

Preparación

a. Recorte los papeles o cartulinas y asigne un color diferente a cada uno de los niveles de sus alumnos en las distintas lenguas.

b. Imprima o copie fragmentos comprensibles de los descriptores del Cuadro de autoevaluación del MCER (Cuadro 2.) o de los descriptores de *DIA-LANG* (Anejo C), e indique en la parte superior la actividad comunicativa de la lengua o destreza a la que se refieren. Puede elaborar su propio banco de especificaciones de autoevaluación, siguiendo el procedimiento descrito en la Tarea C. del profesor.

c. Distribuya las tiras por las diferentes zonas del aula.

Procedimiento

1. Dé las instrucciones para que despeguen de la pared o busquen las tiras o trozos de papel que identifiquen las cosas que son capaces de hacer en las lenguas que conocen. Ponga ejemplos del tipo siguiente: «*En inglés y en español, puedo describir el lugar donde vivo*».

2. Revele el significado de los colores y explique en qué consiste el sistema de niveles comunes de referencia del Consejo de Europa.

3. Pida a sus alumnos que elaboren un informe o ficha (breve o complejo, según el nivel) del perfil lingüístico de su compañero. Aporte algún modelo o ejemplo: «*María, en inglés, tiene un B2 en expresión oral y comprensión escrita; un B1 en interacción oral...; en francés, tiene un B1 en comprensión de lectura*». Entregue fotocopias del *Cuadro de autoevaluación* en la lengua objeto o en su lengua materna y deje que los alumnos se autoevalúen en las diferentes lenguas que conocen. Pídales que contrasten los resultados con el informe elaborado por sus compañeros.

4. Haga que sus alumnos busquen entre sus compañeros el perfil que más se aproxime al suyo haciendo preguntas sobre lo que indican sus descriptores. Haga una puesta en común de los resultados.