

Sobre el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*

1. Contextualización del Proyecto y precedentes

Proceso que comienza en 1971 y que se ve en la publicación del *Threshold Level* en 1975, que se basaba en las necesidades comunicativas de los alumnos. Era la primera descripción de un determinado nivel de dominio de la lengua, bajo descripciones nocio-funcionales aplicadas a la didáctica de la lengua. (funciones, léxico y estructura gramatical). El planteamiento del *Threshold Level* suponía desarrollar los cursos de idiomas divididos en actividades de aprendizaje organizadas, a su vez, en unidades. Tras 15 años, el Consejo de Europa, publica una revisión, el *Threshold Level 1990*, un nivel inmediatamente inferior, el *Waystage Level*, y en 1997 el *Vantage Level*.

2. ¿Qué es el MCER?

- Es un estado de la cuestión detallado de los elementos que contribuyen al aprendizaje de las lenguas y una descripción en 6 niveles de la trayectoria del aprendizaje de lenguas para un adolescente/adulto, desde unas capacidades lingüísticas iniciales de supervivencia hasta el dominio avanzado;
- Documento que contiene 9 capítulos y 4 anejos (que conviene conocer);
- Tal como dice la Introducción (1.1. ¿Qué es el *Marco de referencia*?) los autores del *Marco* lo presentan como un modelo de referencia integrador, transparente y coherente:

El *Marco de referencia europeo* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe¹ de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. Se pretende que el *Marco de referencia* venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El *Marco* proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que estos satisfagan las necesidades de sus alumnos.

- Documento que recoge de manera muy detallada la evolución de las didácticas de lenguas en los últimos 30 años, mientras da el empujón definitivo al concepto de Europa plurilingüe y hace posible el reconocimiento mutuo de niveles de dominio

¹ Los subrayados, en este caso, son míos para resaltar la intención de “describir” que tiene el *Marco* en algunos capítulos y la de “definir” en otros.

entre distintos países o instituciones para distintas lenguas sobre la base de unos estándares comunes;

- Documento que plantea un plurilingüismo y pluriculturalismo frente a multilingüismo y multiculturalismo. El multilingüismo describe, por ejemplo, el caso de un individuo que aprende varias lenguas extranjeras a lo largo de su vida, de forma separada e independiente, sin que el aprendizaje establezca relación alguna. Desde una perspectiva plurilingüe, el individuo que aprende distintas lenguas relaciona instintivamente los conocimientos adquiridos previamente para afrontar el aprendizaje de la nueva lengua.

3. Historia del cambio

- La publicación del documento en 2001 representó un hito importante;
- Un año después de su publicación existían ya 20 traducciones y muchas publicaciones sobre didáctica hacían referencia a él.
- Representa la culminación del trabajo realizado desde finales de los años 60 por parte del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa
- Reacciones y pasos posteriores a la publicación:
 - primera euforia inicial;
 - posteriores reservas a su “infallibilidad” (y necesidad de su “existencia”);
 - críticas a la complejidad del texto, a la ausencia de concreción y a algunas inconsistencias desde distintos niveles educativos y desde distintos campos;
 - las primeras menciones críticas surgen durante el proceso de traducción del documento y no se refieren sólo a la terminología adoptada sino a algunos pasajes oscuros (cap. 9, apartado 3: “tipos de evaluación”, por ejemplo) y a inconsistencias (ambigüedad entre *primera lengua*, *segunda lengua* y *lenguas extranjeras*);
 - se constata en reuniones internacionales de traductores que la traducción del MCER es costosísima (especialistas, revisiones, consulta de bibliografía especializada, etc., por la voluntad de respetar el texto original);
 - las críticas continúan cuando se empieza a utilizar el MCER: da dificultades en el proyecto de diseños curriculares o en el desarrollo de pruebas de evaluación. Se mencionan las listas que aparentan ser completas y cerradas, cuando en realidad no lo son. Las críticas más duras surgen de la comunidad de evaluadores cuando descubren que las certificaciones internacionales tendrán que cambiar;
 - Por ello, el Consejo de Europa elabora un *Manual*² (2003) para relacionar exámenes con los niveles del *Marco*. Pero el debate llega a la prensa y se describe como un “marco inestable” que falla a los aprendientes. La defensa más fuerte es la que insiste en que el *Marco* tiene voluntad de describir y sugerir, no de prescribir.
 - Balance positivo: documento que permite
 - a) ir más allá de descripciones generales sobre dominio de la lengua (principiante, intermedio, avanzado), consensuar enfoques y referencias a niveles comunes;
 - b) referirse a una lista de ámbitos, temas y niveles;
 - c) no marcar una ruta específica en el aprendizaje y la enseñanza, sino dar detalles para planificar la propia ruta y analizarla;

² Consejo de Europa, 2003, *Preliminary Pilot Manual for relating examinations to the Common European Framework of Reference*, Publicaciones del Consejo de Europa.

- d) basarse en la teoría del aprendizaje y relacionarse con la práctica y la investigación empírica.
- Evolución del concepto de competencia:
 - o **Competencia:** Lingüística teórica (Gramática generativa y transformacional, Chomsky, 1965)
 - o **Competencia comunicativa:** Etnografía de la comunicación (Hymes, 1972)
 - o **Competencia comunicativa:** Didáctica de las lenguas extranjeras (Canale y Swain, 1980)
 - o **Habilidad lingüística comunicativa:** Didáctica y evaluación de las lenguas extranjeras (Bachman, 1990)
 - o **Competencia plurilingüe y pluricultural:** Competencias generales y competencias comunicativas (*Marco de referencia*, 2001)

4. Contenidos del MCER

- Se puede dividir en dos bloques: uno descriptivo y uno más taxonómico, que, a su vez, pretende definir categorías implicadas en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas desde los puntos de vista de todos los sujetos implicados en este proceso:
- Bloque más descriptivo:

Cap. 1: El Marco de referencia europeo en su contexto político y educativo;
Cap. 2: Enfoque adoptado;
Cap. 6: El aprendizaje y la enseñanza de la lengua;
Cap. 7: Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua;
Cap. 8: La diversificación lingüística y el currículum;
Cap. 9: La evaluación

Este bloque, en su globalidad, recoge de manera “horizontal” los elementos que contribuyen al aprendizaje de una lengua, describe enfoques didácticos y, de hecho, consolida el enfoque comunicativo con su propuesta de un “enfoque orientado a la acción”:

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**, 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 (cap. 2.1.)³

- Bloque más taxonómico para favorecer la definición:

³ Las palabras resaltadas ya aparecen así en el texto del *Marco*.

- Cap. 3: Niveles comunes de referencia;
- Cap. 4: El uso de la lengua y el usuario o alumno;
- Cap. 5: Las competencias del usuario o alumno.

Este bloque, de manera “vertical”, introduce los niveles comunes de referencia en el cap. 3 y desarrolla los conceptos de las categorías implicadas en los descriptores ilustrativos y de dominio, en los cap. 4 y 5. Globalmente, pueden interpretarse como los capítulos que ofrecen un conjunto estructurado de descriptores⁴ para una amplia gama de actividades lingüísticas comunicativas. Esta estructura debe entenderse de forma cualitativa y cuantitativa:

- al menos 7 categorías principales de actividades comunicativas (3x2 + 1): recepción, producción e interacción en canal oral y escrito, así como mediación.
- Cada una de estas “celdas” se subdivide en otras escalas ofreciendo 54 conjuntos de escalas que describen actividades comunicativas.
- Se añaden unas 13 sobre dominio lingüístico (Corrección gramatical, coherencia y cohesión, etc.)
- Todas ellas organizadas en 6 niveles: A1, A2 (usuario básico), B1, B2 (Usuario independiente), C1 y C2 (usuario competente).

5. La dimensión vertical y la correspondencia con las certificaciones actuales de los DELE:

Tipo de usuario	Nivel	denominación	DELE
Usuario básico	A1	Acceso	
	A2	Plataforma	
Usuario independiente	B1	Umbral	Diploma inicial de español
	B2	Avanzado	Diploma intermedio de español
Usuario competente	C1	Dominio operativo eficaz	
	C2	Maestría	Diploma superior de español

6. La dimensión horizontal:

En la clasificación de los parámetros o categorías desde las que se puede describir el uso de la lengua y la habilidad del alumno para utilizarla, destacan, en el capítulo 4:

- El *contexto de uso de la lengua*: acontecimientos y factores situacionales que rodean a una persona y en los que se dan los actos de comunicación. Dentro del contexto hay que tener en cuenta:
 - Los *ámbitos* en que puede actuar el usuario como agente social: ámbito educativo, profesional, público y personal.
 - Las *situaciones externas* que surgen en el momento de la comunicación.

⁴ Hay que entender por qué se les llama “descriptores”: definen la actuación observada en un aprendiente o usuario de la lengua, incluyendo aquello que se constata que es capaz de hacer y cómo. Por eso, comienzan siempre por: “es capaz” o “puede” (en la evaluación) o “puedo” y “soy capaz de” (en la autoevaluación). El Anejo A del *Marco* ofrece una interesante historia de cómo se desarrollaron estos descriptores.

- Las *condiciones y restricciones*.
- El propio *contexto mental* del alumno y del interlocutor
- Las *actividades comunicativas de la lengua*: de expresión oral y escrita, de comprensión oral, escrita y audiovisual, de interacción oral y escrita y de mediación.
- Las *estrategias* que se utilizan en las actividades comunicativas de la lengua: líneas concretas de acción que el alumno emplea intencionadamente al abordar la actividad comunicativa con el fin de obtener los mejores resultados en la comunicación. Las estrategias resultan de aplicar los cuatro principios *metacognitivos* de: planificación, ejecución, control y reparación.
- En el acápite 5: las *competencias* del alumno: compendio de conocimientos, destrezas y características del alumno, que hacen posible que pueda llevar a cabo una serie de acciones, comunicativas y no comunicativas:
 - *Competencias generales*: conocimiento declarativo (conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural), las destrezas y habilidades (prácticas e interculturales), la competencia existencial (actitudes, motivaciones, valores, creencia, estilos cognitivos, factores de personalidad) y la capacidad de aprender (habilidad para reflexionar sobre la lengua como sistema);
 - *Competencias comunicativas*: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.
- Los *textos*: entendidos como cualquier secuencia de discurso, tanto hablado como escrito.
- Las *tareas*: acciones intencionadas que el usuario pone en funcionamiento con el fin de lograr un objetivo concreto de comunicación

7. Aplicación del Marco:

- también atañe, por lo tanto, a:
 - la planificación de los programas de aprendizaje: los currículos y el PEL (Portfolio europeo de las lenguas)
 - la planificación de los certificados de lengua: certificaciones internacionales y Dialang
 - la planificación del aprendizaje independiente: porque fomenta la reflexión y el “aprender a aprender”
 - la formación del profesorado: no hay un capítulo específico, pero está claro que el *Marco* tiene la intención de mejorar la praxis.

8. Guía de lectura del capítulo 4

1) el concepto de ámbito (personal, público, profesional y educativo)

2) dentro de cada ámbito, considerar:

- lugares
- instituciones
- personas

- objetos
 - acontecimientos
 - acciones
 - textos (escritos y orales)
- y todo lo que ello implica en una actividad comunicativa

3) Por ejemplo, si tuviéramos que construir una Unidad Didáctica podríamos situarnos en el ámbito personal y deberíamos tomar en consideración todos los aspectos relativos al lugar en que normalmente se desarrolla esa función comunicativa, las instituciones y las personas implicadas, los objetos que se usan, en qué acontecimientos o momentos sucede, qué acciones se realizan y qué tipos de textos orales y escritos se producen; así como si son de expresión, de comprensión, de interacción y/o de mediación.

4) Condiciones y restricciones (p.50) Las condiciones y restricciones con que se desarrolla la comunicación pueden influir tanto que conviene pensar de vez en cuando en actividades que favorezcan el desarrollo de estrategias para superar los problemas que pueden surgir en una comunicación.

5) Lo mismo sucede con el contexto mental del usuario y de su interlocutor.

6) Usos lúdicos y usos estéticos de la lengua: No se puede olvidar en la enseñanza que el usuario de una lengua no recurre a su uso sólo para necesidades de acción o de interacción. Es muy posible que quiera usarla para fines lúdicos (juegos, pasatiempos, etc.) o para fines estéticos (disfrutar de cualquier “producto” emitido en esa lengua: teatro, cine, lecturas, etc. por puro y simple placer)

7) Actividades comunicativas de la lengua y estrategias: en el MRE aparecen actividades comunicativas nuevas porque hasta ahora no se había hecho distinción entre las actividades comunicativas que implicaban a más de un usuario y las que veían a un solo usuario en acción sin un intercambio inmediato. A partir de este texto, podremos hablar ya de actividades como *hablar*, *escribir*, *escuchar* o *leer* y también las de *interacción* y las de *mediación* (que puede ser interactiva o no).

Por *estrategias*, a partir del MRE se entienden los medios a los que recurre el usuario para usar y mejorar sus recursos, poner en funcionamiento sus destrezas y completar con éxito sus objetivos de comunicación. El significado de *estrategias* es siempre positivo en el MRE. Algunas actividades de enseñanza pueden tener como objetivo el desarrollo de algunas estrategias y no siempre el alcance de objetivos directamente comunicativos.

Estrategias de expresión para	<ul style="list-style-type: none">- la expresión oral (hablar)- la expresión escrita (escribir)
Estrategias de comprensión para	<ul style="list-style-type: none">- la comprensión auditiva (escuchar)- la comprensión de lectura (leer)- la comprensión audiovisual
Estrategias de interacción para	<ul style="list-style-type: none">- la interacción oral- la interacción escrita
Estrategias de mediación para	<ul style="list-style-type: none">- la mediación oral- la mediación escrita

Nota: se aconseja que se tome nota de todas las estrategias de las que se habla en el cap. 4 y que se compare la expresión terminológica en español con la que se usa en la edición italiana del *Quadro*.

9) La comunicación no verbal: gestos, acciones, lenguaje corporal, sonidos paraverbales (risas, tos, carraspeo), señales prosódicas (entonación, volumen, etc.)

10) Textos y actividades.

9. Esquema para la lectura del capítulo 5: las competencias del usuario o alumno

COMPETENCIAS GENERALES	Saber	Conocimiento declarativo	conocimiento del mundo	datos sobre el mundo y los diferentes “mundos”
			conocimiento sociocultural	la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, valores, creencias y actitudes, lenguaje corporal, convenciones sociales, comportamiento ritual
			conciencia intercultural	similitudes y diferencias, diversidad regional y social, toma de conciencia de los estereotipos...
	Saber hacer	Destrezas y habilidades	destrezas prácticas	sociales, de la vida, profesionales, de ocio
			destrezas interculturales	relacionar cultura de origen y extranjera, desarrollar sensibilidad cultural y estrategias para establecer contacto, cumplir correctamente con el papel de intermediario cultural, superar relaciones estereotipadas
	Saber ser	Competencia existencial		actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de la personalidad que influyen
	Saber aprender	Capacidad de aprender		reflexión sobre el sistema de la lengua, sobre el sistema fonético y destrezas correspondientes, destrezas de estudio, heurísticas (descubrimiento y análisis)

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	LINGÜÍSTICAS	Léxica		
		Gramatical (comprende también morfología y sintaxis)		
		Semántica		
		Fonológica		
		Ortográfica		
		Ortoépica		
	SOCIOLINGÜÍSTICAS	marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento		
		PRAGMÁTICAS		
			competencia discursiva	
			competencia textual (organización del texto)	
		competencia funcional	microfunciones y macrofunciones	

10. Algunos fragmentos interesantes del capítulo 7: Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua

Nota: la reflexión que hace el *Marco* sobre los métodos por tareas se analizará en la parte práctica del curso (Área 3)

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas; por ejemplo: interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario; leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción; seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso; preparar (de forma escrita) y realizar una conferencia en público; hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita, etc.

Parecidos tipos de tareas son frecuentes en muchos programas educativos, manuales, experiencias de aprendizaje en el aula y en pruebas y exámenes, aunque a menudo de forma modificada para fines concretos de aprendizaje o de evaluación. Estas tareas de la "vida real", "finales" o "de ensayo" se eligen según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula, ya sea en los ámbitos personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo.

Otros tipos de tareas de aula son específicamente de carácter «pedagógico». Se basan en la naturaleza social e interactiva, así como en la inmediatez, características del aula. En estas circunstancias, los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias en las que usan la lengua meta en vez de la materna, que les resultaría más fácil y natural, para llevar a cabo tareas centradas en el significado. Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa basada en lo que se cree o se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y a la adquisición de la lengua en concreto. Las tareas comunicativas de carácter pedagógico (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto

académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables (y posiblemente de una evidencia menos inmediata). Dichas tareas pueden incluir tareas o subtareas «metacomunicativas», es decir, una comunicación acerca de la puesta en práctica de la tarea y sobre el lenguaje utilizado para llevarla a cabo. Esto incluye la intervención del alumno en la elección, el control y la evaluación de la tarea, que en un contexto de aprendizaje de la lengua puede a menudo llegar a ser una parte fundamental de la tarea misma.

Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito. Como consecuencia de ello, al llevar a cabo sus intenciones comunicativas, los alumnos se centran principalmente en el significado. Sin embargo, en el caso de tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de la enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado. Hay que ir manteniendo un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección, a la hora de seleccionar y secuenciar las tareas, de tal modo que se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua.