

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras

REBECA GUTIÉRREZ RIVILLA
Instituto Cervantes

Resumen

El presente artículo pretende ser una aproximación general al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, publicación del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, que vio la luz en su forma definitiva en 2001 y que coeditaron conjuntamente en España la Secretaría General Técnica del MECD (Subdirección General de Información y Publicaciones) y el Grupo Anaya en junio de 2002. El documento es el resultado de la traducción y adaptación al español del original que llevó a cabo el Instituto Cervantes. El *Marco común europeo de referencia* ha sido elaborado por expertos en enseñanza de lenguas extranjeras y nace con la intención de servir de base metodológica común desde la que concebir los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras en el contexto de la Europa del siglo XXI. No obstante, es un documento abierto e integrador que únicamente propone un modo de aproximarse a la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva metodológica enfocada en el uso social de la lengua, y en el alumno (o usuario de la lengua) como un agente social que, inmerso en un contexto determinado, necesita comunicarse para llevar a cabo con éxito las tareas que forman parte de su vida diaria. Esta descripción global del uso de la lengua se construye poniendo en relación una dimensión vertical, constituida por unos niveles comunes de referencia, con una dimensión horizontal, que incluye los parámetros o categorías en las que puede

estructurarse el uso de la lengua. Al ensamblar y conjugar estas dos dimensiones surgen las escalas de descriptores ilustrativos, que definen lo que un individuo es capaz de hacer mediante el uso de la lengua en toda una serie de categorías distintivas en los diferentes niveles de dominio. El *Marco común europeo de referencia* quiere servir de cauce de diálogo entre los profesionales del ámbito de la enseñanza de lenguas y proporcionar una base común para la respectiva elaboración de programas de enseñanza de lenguas extranjeras, orientaciones curriculares, exámenes y criterios de evaluación, materiales didácticos y manuales en toda Europa. Esta iniciativa europea surge con el propósito de disipar las barreras que separan los diferentes sistemas educativos existentes para la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos países que integran el Consejo de Europa.

1. Introducción

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ (en lo sucesivo, también, Marco) es un documento elaborado por expertos en enseñanza de lenguas extranjeras del Consejo de Europa que nace con la intención de servir de base metodológica común desde la que concebir los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras en el contexto de la Europa del siglo XXI. Los autores del documento, no obstante, insisten en el carácter meramente orientativo de sus propuestas y se alejan firmemente de cualquier definición preceptiva. El Marco es un documento abierto e integrador que únicamente propone un modo de aproximarse a la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva metodológica centrada en el uso social de la lengua, y en el alumno (o usuario de la lengua) como un agente social que, inmerso en un contexto determinado, necesita comunicarse para llevar a cabo con éxito las tareas que forman parte de su vida diaria. De este modo, el Marco establece sus objetivos en términos generales: por un lado, servir de cauce de diálogo para que los profesionales

¹ La Secretaría General Técnica del MECD (Subdirección General de Información y Publicaciones) y el Grupo Anaya coeditaron en junio de 2002 el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. El documento es el resultado de la traducción y adaptación al español del original publicado por el Consejo de Europa en 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press & Council of Europe, 2001. Los trabajos de traducción y adaptación del documento al español los llevó a cabo el equipo del Instituto Cervantes que se detalla a continuación: coordinación a cargo de Jesús Antonio Cid, director del Área Académica del Instituto Cervantes, y traducción y adaptación a cargo de Álvaro García Santa-Cecilia, Rosario Guíjarro Huerta, Rebeca Gutiérrez Rivilla, Cristina del Moral Ituarte, Jaime Olmedo Ramos, Alejandro Valero Fernández y Elena Verdía Lleó. El texto íntegro traducido se haya publicado también en la página web <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>. Así mismo, el *Marco común europeo de referencia* ha sido traducido y adaptado al catalán, al gallego y al vasco por la Generalitat de Catalunya, la Xunta de Galicia y HABE (Helduen Alfabetatze eta Berreuskalduntzerako Errakundea) respectivamente. El presente artículo parte necesariamente de las ideas ya expuestas previamente en el estudio "Directrices del Consejo de Europa: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002)", publicado en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (Dir.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 619-641.

del ámbito de la enseñanza de lenguas compartan opiniones e intercambien información acerca de sus propios sistemas de acreditación, métodos didácticos, planes curriculares, materiales, pruebas, etc., y por otro, proporcionar una base común para la respectiva elaboración de programas de enseñanza de lenguas extranjeras, orientaciones curriculares, exámenes y criterios de evaluación, materiales didácticos y manuales en toda Europa. Esta iniciativa europea surge con el propósito de disipar las barreras que separan los diferentes sistemas educativos existentes para la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos países que integran el Consejo de Europa.

El Consejo de Europa promueve el concepto del plurilingüismo como garantía de integración y libertad, con el deseo de que los 43 Estados miembros que lo componen disfruten de la herencia plurilingüe y pluricultural de la que el conjunto de Europa es partícipe. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*² se enmarca en el conjunto de una serie de acciones divulgativas llevadas a cabo por el Consejo de Europa desde su creación en 1949. Este organismo internacional ha venido desarrollando una activa política en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas vivas en Europa y ha impulsado diversas iniciativas, que se exponen de una manera más detallada más adelante.

Las facilidades de comunicación global de las que, en términos generales, disfrutan hoy la mayoría de los ciudadanos europeos y el ideal de movilidad en una Europa sin fronteras son algunos de los factores que han fomentado el interés cada vez más contagioso por aprender otras lenguas y conocer otras culturas que caracteriza a la sociedad europea actual. Inspirado por esta notable disposición, el Consejo de Europa consigue, con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, impulsar la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, con el fin de lograr cierta unificación de criterios metodológicos y una equiparación futura de los niveles de competencia lingüística por parte de diferentes instituciones educativas y autoridades de la enseñanza de lenguas. La presentación y publicación del documento original se encuadra dentro de la celebración del Año Europeo de las Lenguas en 2001.

Con la publicación de la versión del documento en español, las líneas generales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa y, por extensión, los planteamientos de la política lingüística del Consejo de Europa, quedan a disposición de los profesionales españoles e hispanoamericanos del campo de la didáctica de lenguas. De este modo, el Marco se perfila como un instrumento de gran utilidad y de no menos trascendencia en los ámbitos profesionales y educativos pertenecientes al campo de la enseñanza de lenguas, tanto dentro como fuera de Europa.

² En la elaboración de la versión original del documento han intervenido miembros de la profesión docente de dentro y fuera de Europa. El grupo de autores del documento está constituido por el Dr. J. L. M. TRIM (Dirección del Proyecto), el catedrático D. COSTE (École Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, Francia), el Dr. B. NORTH (Eurocentres Foundation, Suiza) y J. SHEILS (Secretaría).

2. Contextualización del proyecto y precedentes

La propuesta de creación de un documento modelo en el que se establecieran una serie de parámetros comunes para describir el uso de la lengua y definir los diferentes grados de dominio de una lengua extranjera en niveles reconocibles por las distintas autoridades educativas se remonta al compromiso asumido por representantes de los 43 Estados miembros del Consejo de Europa en el marco del simposio intergubernamental "Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación", celebrado en Rüschtikon (Suiza) en noviembre de 1991. En este simposio se articularon tres conclusiones intrínsecamente relacionadas, que han quedado recogidas en el capítulo 1 del *Marco*. En primer lugar, la necesidad de una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de lenguas en el conjunto de Europa, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz, combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo. En segundo lugar, el fomento del aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos y, por último, el deseo explícito de contar con un documento que recogiera una descripción lo más exhaustiva posible del aprendizaje de lenguas en todos los niveles, y cuyos efectos repercutieran en una mayor cooperación entre las instituciones educativas de distintos países, en un reconocimiento mutuo de las titulaciones o certificados acreditativos del conocimiento de lenguas y en un diálogo más continuado entre los alumnos, profesores, responsables del diseño de cursos y materiales, y todos aquellos profesionales implicados en el ámbito de las lenguas modernas.

En la *Nota preliminar* al documento, el grupo de autores declara que la edición final reestructurada recoge el esfuerzo y la investigación desarrollados a lo largo de treinta años de colaboración activa por parte de autoridades y profesionales, tanto europeos como de otras partes del mundo. Por tanto, el *Marco* puede considerarse el resultado final de la evolución de un proceso de investigación que comenzara en 1971, en el que diferentes expertos y especialistas del campo de la lingüística aplicada, así como responsables de programas de enseñanza e incluso profesores, han ido aunando esfuerzos y conocimientos en pos del establecimiento de las bases de una política lingüística, concebida en un contexto europeo plural e integrador.

La publicación de *Threshold Level* en 1975 constituyó el primer paso para la constitución de un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras que se perfilaba de acuerdo al análisis de las necesidades de los alumnos en determinadas situaciones de comunicación. La descripción de un determinado nivel de dominio de la lengua se hacía, por primera vez, siguiendo las descripciones nocio-funcionales aplicadas a la didáctica de lenguas. En *Threshold Level* (1975) se identifican y describen las funciones lingüísticas y se enseñan, partiendo de esas funciones, el léxico y la

estructura gramatical. Este modelo nocio-funcional de descripción lingüística refleja la firme intención por parte del Consejo de Europa de incorporar un enfoque sociolingüístico a la teoría y la práctica docente de lenguas extranjeras. El planteamiento del Consejo de Europa descrito en *Threshold Level* (1975) suponía desarrollar los cursos de idiomas divididos en actividades de aprendizaje organizadas, a su vez, en unidades. En cada unidad se abordaría un determinado componente de las necesidades del alumno. Este enfoque estaba basado en la definición de las funciones lingüísticas de D. A. Wilkins y en su análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua (García Santa-Cecilia, 2002: 39). Es, precisamente, la publicación de *Threshold Level* en 1975 la primera pieza de un engranaje metodológico que comenzaría a encajar perfectamente y, como consecuencia, a dar sus frutos tarde o temprano. La difusión que el Consejo de Europa hizo de ese documento encontró una gran acogida en los sectores de la enseñanza de lenguas. En poco tiempo, comenzaron a desarrollarse las correspondientes versiones en otras lenguas³. Aunque la primera versión de *Threshold Level* en inglés presentaba tan sólo especificaciones de carácter exclusivamente lingüístico, poco a poco se fueron incorporando reflexiones metodológicas sobre el proceso de aprendizaje y se fue ampliando el enfoque nocio-funcional, tal y como se deduce de la versión en francés *Un niveau seuil*, de 1979. El Consejo de Europa consiguió, de esta manera, dar comienzo a nuevos planteamientos metodológicos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, que acabarían por desembocar en el desarrollo del enfoque pedagógico que se conoce como enfoque comunicativo y que ha venido describiendo los programas de enseñanza de lenguas sobre la base de las competencias comunicativas. Tras un periodo de aproximadamente quince años de revisiones y reediciones de aquella primera publicación de 1975, y como resultado de un proceso de continua investigación en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, el Consejo de Europa publica en 1991 su nueva descripción actualizada del nivel Threshold, esto es, *Threshold Level 1990* y, por primera vez, la descripción de un nivel inmediatamente inferior a Threshold, es decir, *Waystage 1990*. Seis años después, el Consejo de Europa publica en 1997 *Vantage Level*, en el que se describe el nivel avanzado del dominio de la lengua. Este sistema de niveles de competencia lingüística que el Consejo de Europa ha venido desarrollando quiere servir de base para que las autoridades educativas y el resto de los profesionales del campo de la enseñanza de lenguas vayan elaborando sus programas, materiales didácticos, exámenes y criterios de evaluación y sus respectivos sistemas de acreditación y certificados del conocimiento de lenguas con respecto a estos niveles concretos, es decir, a un nivel básico, un nivel intermedio y un nivel avanzado.

Con el Marco, el Consejo de Europa consigue no sólo integrar las descripciones de estos tres niveles (Waystage, Threshold y Vantage), sino también ampliar y com-

³ SLAGTER se encargó de llevar a cabo la versión en español en 1979: *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

pletar hasta seis la definición de los niveles de dominio lingüístico: Acceso (Breakthrough), Plataforma (Waystage), Umbral (Threshold), Avanzado (Vantage), Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency) y Maestría (Mastery). El Marco describe estos seis niveles de dominio de una lengua y el carácter especial de la progresión en el aprendizaje. A su vez, el Consejo de Europa, en estrecha relación con los objetivos abordados con la elaboración del Marco, ha promovido también la iniciativa del *Portfolio europeo de las lenguas* entre las diferentes autoridades educativas europeas con el fin de que cada país elabore su respectivo modelo de Portfolio, un documento personal e identificativo, similar a un carné individual e intransferible, que porte información relativa a los conocimientos lingüísticos y a otros aspectos relacionados con las experiencias interculturales y de aprendizaje de lenguas de la persona en cuestión⁴.

El Marco ha supuesto la consecución de parte de los objetivos que inspiran la política lingüística del Consejo de Europa, si bien el Marco y el Portfolio no constituyen la única iniciativa desarrollada por el Consejo de Europa con el propósito de difundir y promover su política lingüística. El Consejo ha venido desarrollando otros proyectos de carácter lingüístico y educativo, y conferencias intergubernamentales en las que se analizan los resultados obtenidos hasta el momento y el progreso de cada uno de los proyectos en marcha⁵.

3. El enfoque pedagógico del Marco común europeo de referencia para las lenguas: propuestas para la reflexión metodológica

En el apartado inicial del libro titulado *Notas para el usuario del Marco común europeo de referencia* los autores del documento aseveran que la intención de la obra no es en absoluto preceptiva: *Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El Marco común europeo de referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear* (pág. xi). De este modo tan explícito el propio documento se declara carente de dogma metodológico

⁴ Para más información sobre el Portfolio, ver el artículo de Gisela Conde en este mismo número.

⁵ Los proyectos de contenido lingüístico y educativo más recientes son *Language Learning for a European Citizenship* (1990-1996) y *Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe* (1997-2000) y la conferencia celebrada en junio de 2004 "Global Approaches to Plurilingual Education" y la de noviembre de 2002 "Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe". La información actualizada y completa sobre los objetivos y los temas tratados en estas conferencias, así como la información sobre otros proyectos institucionales del Consejo de Europa referentes a la enseñanza de lenguas puede consultarse a través de la dirección electrónica <http://www.coe.int>.

y abierto a la interpretación y al empleo de sus descripciones para el desarrollo de principios prácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. Consecuentemente, el Marco no propone una metodología, sino que lo que pretende es suscitar la reflexión metodológica. De este modo, a cada usuario del documento —en función de su papel dentro del proceso de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la lengua— se le plantean diferentes propuestas con el fin de provocar el interés y la preocupación particulares en cada caso por definir la opción metodológica que más se adecue a su circunstancia. El Marco ofrece, eso sí, una serie de opciones, en relación con distintos aspectos metodológicos sobre el papel que desempeñan en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas los profesores, los alumnos, el uso de los medios audiovisuales y de textos, las tareas y actividades, el desarrollo de estrategias y de competencias, y el modo de aproximación y corrección de los errores y las faltas⁶.

El enfoque adoptado en el documento se centra, en sentido general, en la acción. Un enfoque orientado a la acción implica directamente la consideración de los usuarios de la lengua y, por ende, de los alumnos como agentes sociales; miembros integrantes de una sociedad que se ven envueltos en una serie de *tareas*⁷ de todo tipo, no exclusivamente lingüísticas, que están inmersos en entornos específicos y en contextos concretos, y que se hallan determinados por circunstancias particulares. Si bien los actos de comunicación tienen un componente lingüístico en muchas ocasiones, estos actos y actividades se enmarcan siempre en un contexto social mucho más amplio que les confiere sentido. Por consiguiente, el enfoque centrado en la acción propuesto en el Marco tiene muy en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, y las múltiples competencias (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) que un individuo utiliza como ser social. Desde esta perspectiva, el Marco manifiesta que cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas podría describirse de este modo:

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. [sic.] (p. 9).

⁶ El capítulo 6 del Marco ahonda en cada caso en particular.

⁷ La acepción de la palabra *tareas* trasciende aquí su significado más literal. Como *tareas* han de entenderse en este contexto las acciones que el individuo realiza intencionadamente aplicando estratégicamente sus competencias, esto es, sus conocimientos, capacidades y destrezas, para lograr los resultados que se ha propuesto.

Esta descripción del uso que cualquier hablante, usuario o alumno, puede hacer de la lengua se hace desde la perspectiva del uso social. Considerar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas desde esta visión sociolingüística conlleva ciertas implicaciones. Si se observa al alumno o estudiante de una lengua extranjera como un agente social que necesitará aprender y mejorar sus conocimientos de esa lengua para llegar a comunicarse eficazmente con el resto de los miembros de una determinada sociedad, los contenidos de su clase de lengua y el modo de exposición de estos contenidos habrán de estar diseñados y concebidos de tal modo que tengan muy en cuenta las necesidades del alumno, por una parte, y por otra, los rasgos sociolingüísticos de la comunicación. Los factores que tienen que ver con la competencia pragmática y la competencia sociolingüística deben tener un papel tan relevante como el desarrollo de la competencia lingüística propiamente dicha (léxico, gramática, pronunciación, ortografía, etc.). El enfoque centrado en la acción del Marco supone una ampliación y una aproximación a los estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas que abarca el uso social de la lengua e incluye la consideración de los factores lingüísticos y extralingüísticos que intervienen en la comunicación y que la determinan⁸. Si bien el enfoque del uso de la lengua queda definido de una manera clara y patente en diversas secciones del documento, el Marco no toma partido en lo referente a qué metodología concreta utilizar a la hora de ejercer la práctica docente. El documento presenta, no obstante, distintas opciones y propone que los profesionales del campo de la enseñanza de lenguas seleccionen la metodología que consideren más eficaz de acuerdo con las necesidades de los alumnos y de los objetivos que hayan establecido en sus programas y currículos. Estos llamamientos a la reflexión metodológica se estructuran en forma de *Cuadros de preguntas*. A continuación se presenta uno de los cuadros de preguntas incluidos en el capítulo 4:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- En qué temas tendrá que desenvolverse el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- En qué subtemas se desenvolverá con respecto a cada tema.*
- Qué nociones específicas relativas a lugares, instituciones u organizaciones, personas, objetos, acontecimientos e intervenciones tendrá que utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

⁸ El carácter evidentemente social de todo acto de comunicación, lingüística o no, debe hacerse patente en un enfoque acertado de la enseñanza de lenguas (STERN, 1983). El alumno que se enfrenta al estudio de una lengua ha de saberse partícipe de un entorno social. Debe ser consciente, también, de las relaciones entre la lengua y el contexto social, y de la existencia de variedades de la lengua, dialectos y sociolectos utilizados por determinadas comunidades de hablantes. Asimismo, el alumno ha de conocer también las distintas variaciones en el uso de la lengua relacionadas con diferentes papeles sociales o con aspectos relacionados con la edad, la familiaridad con el resto de los hablantes, etc., y otras cuestiones de carácter pragmático y sociolingüístico que pueden ir marcadas por determinados elementos gramaticales, léxicos, de pronunciación o entonación, etcétera.

Como puede verse en el ejemplo, en estos cuadros se invita al usuario del *Marco de referencia* a “tener presente y, en su caso, determinar” las respuestas a las preguntas que se plantean. La alusión a “qué tendrá que hacer el alumno, cómo se le capacitará para ello, qué se le exigirá al respecto” hace referencia directa a los posibles métodos susceptibles de aplicarse con relación al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación respectivamente. El contenido de estos cuadros se enuncia como una invitación más que como un precepto que ha de cumplirse, guardando, así, especial cuidado de preservar en todo momento el carácter NO dogmático del documento.

4. El modelo descriptivo del Marco común europeo de referencia para las lenguas

4.1 Criterios para la descripción del uso de la lengua y de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación

El Marco se propone cumplir con una serie de criterios con el fin de llegar a la consecución de sus objetivos de un modo eficaz. Estos criterios quedan definidos como atributos esenciales del documento y deben ser entendidos en su definición si se pretende comprender el modelo descriptivo del Marco. Los autores del documento lo perfilan como un modelo de referencia *integrador, transparente y coherente*. El término *integrador* alude a que el Marco intenta especificar una serie de conocimientos, destrezas y una descripción del uso de la lengua de un modo tan amplio como sea posible, sin la pretensión de abarcarlo todo, ya que eso sería una tarea imposible. El Marco es integrador también en el sentido de que quiere que todos aquellos que lo utilicen describan sus propios objetivos tomando el documento como una guía o referente únicamente. Así, el Marco diferencia las dimensiones en las que se describen los niveles de dominio de la lengua, esto es, los niveles comunes de referencia, y proporciona una serie de parámetros referenciales con los que medir el progreso del aprendizaje. Además, el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones extralingüísticas como son la conciencia intercultural, la capacidad imaginativa, la capacidad de aprender a aprender, los factores afectivos que intervienen en cualquier proceso de aprendizaje, etc. En segundo lugar, el Marco se propone ser *transparente*. Es decir, que la información se formule con claridad y de modo explícito, y que sea inteligible. El tercero de los criterios que el Marco ha querido cumplir es ser *coherente*; esto es, que la descripción esté libre de contradicciones internas. Con respecto a los sistemas educativos, la coherencia implica que haya una relación armónica entre la identificación de las necesidades, la definición de los objetivos y los contenidos, la selección o creación de los materiales didácticos, el desarrollo de programas curriculares, la metodología empleada, la evaluación, los exámenes y las calificaciones. No obstante, nada

de esto significa la imposición de un sistema unívoco. Al contrario, los autores del documento declaran que las propuestas son abiertas, flexibles, dinámicas, de finalidad múltiple y, ante todo, sin pretensiones dogmáticas o preceptivas.

4.2 Dimensiones para la descripción del uso de la lengua

El modelo descriptivo del Marco puede concebirse, en términos generales, en dos grandes dimensiones, una vertical y otra horizontal, que consiguen proyectar, al integrarse una en otra, una visión completa del uso de la lengua y de la progresión del proceso de aprendizaje.

4.2.1. Dimensión vertical: los niveles comunes de referencia

Los niveles comunes que establece el Marco parten de una división inicial en tres niveles: A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario independiente). El nivel A del Marco podría corresponderse con el nivel inicial de los sistemas tradicionales y los niveles B y C con los niveles intermedio y avanzado respectivamente. La novedad radica, no obstante, en la subdivisión de cada uno de estos tres niveles en dos, hasta llegar a configurar un sistema completo de seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). De este modo, para el Marco queda dividida en seis fases la franja espacio-temporal que ocupa el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (p. 25):

- **Acceso (Breakthrough)**, que se corresponde con lo que Trim denominó en su propuesta de 1978 "Introductorio", y Wilkins, en la misma publicación, "Dominio formulario".
- **Plataforma (Waystage)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Umbral (Threshold)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Avanzado (Vantage)**, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como "Dominio operativo limitado" y Trim como "la respuesta adecuada a las situaciones normales".
- **Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)**, que Trim denominó "Dominio efectivo" y Wilkins "Dominio operativo adecuado", y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- **Maestría (Mastery)** (Trim: "dominio extenso"; Wilkins: "Dominio extenso operativo"), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

La dimensión espacial, del progreso en el proceso de aprendizaje simula una ascensión vertical, desde el nivel A1 (Acceso) hasta el C2 (Maestría). No obstante, la progresión en el proceso de aprendizaje de cualquier alumno en esta dimensión vertical es algo más complejo que un simple ascenso escalonado de nivel a nivel. Se debe tener en cuenta que el progreso en el aprendizaje de la lengua no supone simplemente ascender en una escala vertical, ya que el alumno, a medida que avanza en su aprendizaje, puede ampliar sus capacidades hacia otras categorías del uso de la lengua en vez de incrementar su nivel de competencia en una misma categoría, lo que tendrá reflejo en esa progresión gradual del dominio de la lengua. Otra de las precisiones más importantes que incluye el Marco es la advertencia en cuanto al tiempo de progresión en cada uno de los niveles de la escala vertical. Ha de tenerse en cuenta a este respecto que, aunque los niveles aparecen como equidistantes en la escala, la experiencia demuestra que muchos alumnos tardarán más del doble de tiempo en alcanzar el nivel B1 desde el A2 que el que necesitaron para alcanzar el A2 desde A1, lo que hace probable que lleguen a necesitar más del doble de tiempo para alcanzar el B2 desde el B1 que el que necesitaron para alcanzar el B1 desde el A2.

Otro aspecto importante en cuanto a los niveles de referencia es cómo marcar la división entre los niveles. El Marco ofrece, a este respecto, la posibilidad de cortar la escala de niveles según sus necesidades individuales de cada usuario, de cada centro docente y de las instituciones educativas, y de dividirla en muchos más sub-niveles sin que se pierda por ello la relación con el sistema común. La flexibilidad de este enfoque ramificado permitiría crear distintas gradaciones del nivel B, por ejemplo, si se cree necesario, y constituir una gradación mucho más precisa de los niveles intermedios de la escala de aprendizaje.

En términos generales, la descripción de cada uno de los niveles comunes de referencia puede hacerse de manera específica y pormenorizada desde las diferentes actividades, competencias y estrategias, o de un modo global, dependiendo siempre de los fines que se persigan. El Marco aporta una descripción global orientativa que resultará muy útil a aquellos usuarios que no son especialistas del ámbito de la enseñanza de lenguas, incluidos los propios alumnos, que podrán hacerse una idea general de qué se aprende en cada uno de los niveles. La escala global describe, en términos generales, lo que es capaz de hacer el alumno en cada uno de los seis niveles de dominio de la lengua:

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Escala global: Niveles comunes de referencia (*Marco común europeo de referencia*, p. 26).

4.2.2. Dimensión horizontal: Parámetros y categorías desde los que se describe el uso de la lengua

La dimensión horizontal en la que se ensamblan los niveles comunes de referencia descritos verticalmente la constituyen las categorías generales que describen el uso de la lengua y la habilidad del alumno para utilizarla, es decir, las competencias que el alumno pone en funcionamiento para emplear eficazmente la lengua que está aprendiendo y para conseguir comunicarse en esa lengua extranjera. En la cla-

sificación de los parámetros o categorías desde las que se puede describir el uso de la lengua y la habilidad del alumno para utilizarla destacan:

- El *contexto de uso de la lengua*: el conjunto de acontecimientos y de factores situacionales que rodean a una persona, al alumno en este caso, y en el que se dan los actos de comunicación de los que es protagonista. A su vez, dentro de este contexto de uso, hay que tener en cuenta los *ámbitos* en los que puede actuar el alumno como agente social (el ámbito educativo, el profesional, el público y el personal), las *situaciones externas* que surgen en el momento de la comunicación, las *condiciones y restricciones* que influyen en la comunicación (condiciones físicas para el habla y para la escritura, condiciones sociales, presiones en cuanto al tiempo, etc.), así como el propio contexto mental del alumno (sus condicionantes físicos y psíquicos, tales como su capacidad de prestar atención, su intención comunicativa, su propio estado de ánimo, etc.) y el contexto mental del interlocutor.
- Las *actividades comunicativas de la lengua*: el conjunto de actividades de lengua de carácter comunicativo que pueden llegar a darse en un acto de comunicación, es decir, actividades comunicativas 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: las líneas concretas de acción que el alumno emplea intencionadamente al abordar la actividad comunicativa en cuestión 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.
- Las *competencias* del alumno: el compendio de conocimientos, destrezas y características particulares de un determinado alumno que hacen posible que pueda llevar a cabo una serie de acciones, comunicativas y no comunicativas. Las *competencias generales* quedan estructuradas, en el Marco, en el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender. Las *competencias comunicativas* se dividen, a su vez, en *competencias comunicativas lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas*.
- Los *procesos comunicativos de la lengua*: la secuencia de acciones que el alumno tiene que llevar a cabo con destreza para llevar a cabo la comunicación oral y escrita. Se incluyen la planificación, los procesos de comprensión, expresión e interacción, y el seguimiento y control.
- Los *textos*: entendidos como cualquier secuencia de discurso, tanto hablado como escrito, que interviene en la realización de una actividad comunicativa.
- Las *tareas*: las acciones intencionadas que el alumno pone en funcionamiento con el fin de lograr un objetivo concreto de comunicación (para la comu-

nicación efectiva en el ámbito laboral, para la identificación personal, usos lúdicos y usos estéticos de la lengua, etcétera).

Todas estas categorías están estrechamente relacionadas; con esto el Marco intenta incluir en su descripción cualquier elemento que tenga que ver con el aprendizaje de lenguas. Al mismo tiempo, el usuario del Marco puede, en función de su papel en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, fijarse en un objetivo en particular y desarrollar una de estas categorías para moldearla y adecuarla a los fines concretos que persiga, incorporando o pasando por alto la interrelación con el resto de los parámetros según convenga.

Con estos parámetros se elaboran las escalas de los descriptores ilustrativos de la lengua. Las actividades comunicativas, las estrategias y las competencias sirven de base para establecer el sistema de descriptores ilustrativos. Esta nueva perspectiva amplía enormemente el tradicional modelo descriptivo que consideraba la comprensión y expresión oral y escrita como las cuatro destrezas lingüísticas por excelencia. El Marco divide las actividades comunicativas de la lengua y las estrategias del siguiente modo: actividades y estrategias de expresión oral y escrita, de comprensión oral, escrita y audiovisual, de interacción oral y escrita y de mediación oral y escrita. Dos de las grandes novedades del Marco lo componen las actividades y estrategias de *interacción* (en las que el usuario de la lengua actúa de forma conjunta como hablante y como oyente con uno o más interlocutores para construir una conversación negociando significados y cooperando para ello, por ejemplo, conversaciones, *chats* interactivos, etc.) y las actividades y estrategias de *mediación* (en las que el usuario de la lengua no se centra en transmitir sus propios significados, sino simplemente en actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comunicarse por sí solos, por ejemplo, actividades como la interpretación oral y la traducción escrita). La otra novedad la constituye la incorporación de la comprensión o recepción audiovisual que especifica el tipo de actividad a la que el alumno se enfrenta cuando se le presenta información que oye y ve al mismo tiempo, como es el caso de la información procedente de vídeo, televisión, Internet, cederrón, etc.

La descripción de las competencias comunicativas de la lengua y de las competencias generales completa la dimensión horizontal del uso de la lengua. Las competencias del alumno son el compendio de conocimientos, destrezas y características particulares de un determinado alumno que hacen posible que pueda llevar a cabo una serie de acciones, comunicativas y no comunicativas. La definición de unas competencias generales constituye la mayor novedad que aporta el Marco. El documento identifica, de este modo, una serie de competencias que, aunque no se relacionan directamente con la lengua, son imprescindibles a la hora de realizar cualquier acción, incluidas todas aquellas que precisen del uso de la lengua. Las competencias generales de cualquier individuo quedan estructuradas en el Marco en cuatro categorías: el conocimiento declarativo (el cono-

cimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural), las destrezas y habilidades (prácticas e interculturales), la competencia existencial (actitudes, motivaciones, valores, creencia, estilos cognitivos, factores de personalidad), la capacidad de aprender (la habilidad para reflexionar sobre la lengua como sistema, sobre el sistema fonético y sobre la comunicación, las destrezas de estudio y de análisis y descubrimiento). Por su parte, las competencias comunicativas se dividen, a su vez, en competencias comunicativas lingüísticas, que incluyen las tradicionalmente descritas (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), y en competencias comunicativas sociolingüísticas y competencias comunicativas pragmáticas. La competencia sociolingüística comprende, por su parte, el conocimiento y las destrezas necesarias para que el alumno sepa abordar con éxito la dimensión social del uso de la lengua. Al considerar la lengua un fenómeno sociocultural, no pueden faltar en la descripción de su uso cuestiones relativas a las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto y el acento, los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las expresiones de sabiduría popular, etc. Por otra parte, la competencia pragmática tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos e incluye una competencia discursiva, referida a la habilidad de organizar secuencialmente las oraciones de tal modo que se produzcan fragmentos textuales dotados de significado, y una competencia funcional, referida al conocimiento de las formas y las funciones lingüísticas.

4.2.3. Los descriptores ilustrativos de las actividades y estrategias comunicativas y de las competencias generales y comunicativas

Para cada uno de los niveles de dominio de la lengua denominados niveles comunes de referencia, el Marco ofrece una descripción exhaustiva de las capacidades de los alumnos; es decir, de sus competencias generales y de sus competencias comunicativas, y de cómo llevan a cabo las diferentes actividades comunicativas de expresión, comprensión, interacción y mediación mediante determinadas estrategias. Esta categorización múltiple escalonada en los seis niveles comunes de referencia da como resultado la definición de los descriptores ilustrativos de cada una de esas competencias, actividades y estrategias.

Los descriptores ilustrativos han sido confeccionados desde la experiencia de muchas instituciones del campo de la enseñanza de lenguas que trabajan en la definición de niveles de dominio lingüístico. Están formulados en términos positivos, esto es, afirmativamente, y de un modo claro y conciso, como puede verse en el cuadro que se incorpora a continuación y que ilustra uno de los descriptores ilustrativos propuestos por el Marco, concretamente el que describe las actividades de interacción oral.

INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación: sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
B2	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
B1	Se comunica con cierta seguridad tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales como pueden ser películas, libros, música, etc.
	Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).
A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
	Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
A1	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.

Mediante esta escala, por ejemplo, se detalla “lo que es capaz” de hacer el alumno o usuario de la lengua en las actividades de interacción oral, dependiendo del grado de dominio de la lengua que tenga. Como puede verse, además de

especificar descriptores para un nivel A1, C1 y C2, se ofrecen subdivisiones de los niveles A2 (A2.1 y A2.2), B1 (B1.1 y B1.2) y B2 (B2.1 y B2.2) que podrán resultar de gran utilidad para medir el grado de dominio del alumno con gran precisión. Estas escalas pueden servir para la elaboración de planes curriculares completos o que versen sobre objetivos concretos. También, pueden tenerse en cuenta a la hora de preparar los exámenes y establecer los criterios de evaluación en cuanto a un fin concreto, por ejemplo, evaluar la expresión escrita de los alumnos de nivel B. Al poder contar con estos descriptores comunes se facilitará considerablemente la puesta en común, por parte de diferentes centros docentes o instituciones educativas, de pruebas y exámenes, y, por extensión, de sistemas de certificados y acreditaciones del conocimiento de lenguas extranjeras. Por último, con estas escalas los alumnos también podrán ver de un modo fácil y comprensible la gradación en diferentes fases de su propio proceso de aprendizaje para cada una de las actividades comunicativas y estrategias, y sabrán exactamente a qué *altura* de ese proceso se encuentran.

El capítulo final del Marco está enfocado en la evaluación. Este capítulo ofrece todo un abanico de posibilidades para la evaluación, de tal modo que sean los propios usuarios del documento los que elijan libremente qué opción les parece más adecuada a su caso en particular. Las alternativas que se ofrecen se presentan en pares divergentes: evaluación del aprovechamiento/del dominio, con referencia a la norma/con referencia a un criterio, maestría RC/*continuum* RC, continua/de un momento concreto, formativa/ sumativa, directa/indirecta, de la actuación/de los conocimientos, subjetiva/objetiva, mediante lista de control/mediante escala, impresión/valoración guiada, global/analítica, en serie/por categorías y evaluación realizada por otras personas/autoevaluación⁹. Además, las escalas de los niveles comunes de referencia pretenden facilitar la descripción del nivel de dominio lingüístico alcanzado en los diplomas y certificados existentes y de esa forma permitir la comparación entre diferentes sistemas.

⁹ Véase el capítulo 9 del Marco, que se dedica íntegramente a la evaluación y en el que se detallan todas las propuestas

5. El Marco común europeo de referencia y la política lingüística del Consejo de Europa: plurilingüismo, aprendizaje autónomo y a lo largo de toda la vida

El Consejo de Europa, a través de su Consejo para la Cooperación Cultural¹⁰ ha desarrollado una política lingüística concreta cuyos objetivos concretos son: proteger y desarrollar la rica herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo; facilitar la movilidad personal y el intercambio de ideas entre los ciudadanos europeos, promoviendo el desarrollo de habilidades comunicativas en una variedad de idiomas y, de este modo, haciendo posible el trabajo en común; desarrollar un enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras coherente, basado en principios comunes y que cuente con las opiniones y experiencias de los expertos del campo de la enseñanza de lenguas de los distintos Estados miembros; y promocionar el plurilingüismo a gran escala.

El Marco cumple con los fines y objetivos principales de la política lingüística del Consejo de Europa según lo expresado en la Recomendación R (82) 18 y en la Recomendación R (98) 6, ya que proporciona las directrices comunes de las que partirán los 43 Estados miembros del Consejo en todo lo referente al aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras¹¹. La intención del documento es vencer las barreras impuestas por los diferentes sistemas educativos europeos, que han dificultado desde siempre la comunicación entre los profesionales del campo de las lenguas modernas. Las bases comunes para la descripción del uso de la lengua que proporciona el Marco abrirán las puertas a diálogos y puestas en común por parte de las instituciones educativas, los responsables del diseño curricular, los creadores de materiales, los propios profesores, los formadores de profesores, los responsables de elaborar los exámenes y los criterios de evaluación, los responsables de emitir los certificados, etcétera.

5.1. Plurilingüismo y pluriculturalismo frente a multilingüismo y multiculturalismo

Frente a la consideración tradicional que reconocía el mérito del conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada (multilingüismo), el Marco postula un nuevo concepto o modo de concebir el

¹⁰ La labor del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa respecto a las lenguas modernas, organizada desde su fundación en una serie de proyectos a medio plazo, ha obtenido coherencia y continuidad mediante la adhesión a los principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa (véase *Marco común europeo de referencia*, p. 2).

¹¹ La recomendación R (98) 6 del Comité de Ministros del Consejo para la Cooperación Cultural, la Comisión para la Educación y la Sección de Lenguas Modernas del Consejo de Europa establece los objetivos políticos de su actuación (véase *Marco común europeo de referencia*, p. 3).

aprendizaje de lenguas que ha ido adquiriendo gran importancia: el plurilingüismo. Multilingüismo y plurilingüismo quedan diferenciados por el Consejo de Europa como dos conceptos completamente distintos. El multilingüismo describe, por ejemplo, el caso de un individuo que aprende varias lenguas extranjeras a lo largo de su vida, de tal forma que los conocimientos de cada una de estas lenguas van adquiriéndose de forma separada e independiente sin que el aprendiente establezca relación alguna entre la primera lengua extranjera que aprendió y la segunda. El Marco apuesta por cambiar esta concepción de los procesos de aprendizaje de lenguas incorporando una nueva perspectiva integradora. El concepto de plurilingüismo se diferencia radicalmente del de multilingüismo. Desde una perspectiva plurilingüe el individuo que aprende distintas lenguas relaciona instintivamente los conocimientos adquiridos previamente para afrontar el aprendizaje de esa nueva lengua extranjera. De este modo, el aprendizaje de esa segunda, tercera o cuarta lengua extranjera activa en la mente del aprendiente los mecanismos, conocimientos y experiencias previas que fue adquiriendo en sus anteriores procesos de aprendizaje de otras lenguas. Así mismo, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de las comunidades en las que se habla esa lengua, —desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa)—, el aprendiente no guarda los conocimientos de estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas previas, interactuando y relacionándose entre sí. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua. El plurilingüismo se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés como lengua de comunicación internacional.

Desde esta perspectiva, la finalidad del aprendizaje de idiomas queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos o incluso tres lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental. Al contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico y cultural en el que tengan lugar todas las capacidades y competencias lingüísticas y no lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe ofrecérseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar. Las responsabilidades de las autoridades educativas, de las instituciones examinadoras y de los profesores no se pueden limitar al logro de un nivel concreto de dominio de una lengua determinada en un momento determinado (*Marco común europeo de referencia*, pp. 4-5).

El Marco sitúa el concepto de plurilingüismo dentro de otro concepto más amplio denominado pluriculturalismo. De la misma manera que un individuo que haya estudiado varias lenguas puede mejorar el proceso de aprendizaje de cada una de estas lenguas poniendo en relación los conocimientos y experiencias que ha ido adquiriendo en cada una de ellas, convirtiéndose así en plurilingüe, este mismo individuo adquirirá a la vez una competencia pluricultural al comenzar a establecer relaciones significativas entre las distintas culturas (nacionales, regionales, sociales, etc.) que va conociendo como resultado de su acercamiento a diferentes lenguas. La interconexión necesaria entre los conocimientos de unas y otras lenguas, de unas y otras culturas, queda de este modo postulada por el Marco como el nuevo enfoque que pretende impulsar el aprendizaje de cuantas más lenguas mejor por parte de los ciudadanos europeos como garantía de enriquecimiento personal y de apertura al diálogo y al intercambio de ideas. Así, se incorporan los objetivos de movilidad y cooperación que integran también la política lingüística del Consejo de Europa.

5.2. Autonomía en el proceso de aprendizaje, aprender a aprender y aprendizaje a lo largo de toda la vida

El *aprendizaje a lo largo de toda la vida* constituye otro de los objetivos principales de la política lingüística del Consejo de Europa. Fomentar la autonomía de los alumnos, de tal modo que el alumno sea consciente y, por consiguiente, se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje, requiere por parte de los profesores y de los responsables educativos una visión de lo que significa enseñar y aprender. Esta visión trasciende el ámbito propiamente educativo para abarcar una perspectiva del proceso de aprendizaje como una trayectoria que se extiende en el tiempo, compuesta por las múltiples experiencias lingüísticas y culturales vividas por el alumno, tanto dentro como fuera del centro docente. Es ciertamente probable que

un alumno, consciente de sus propias experiencias de aprendizaje de lenguas, quiera continuar su proceso de aprendizaje a lo largo de su vida. Sin embargo, relativamente pocos alumnos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza dirigida termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si *aprender a aprender* se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen, de tal modo que puedan continuar en el tiempo sus experiencias plurilingües y pluriculturales.

6. Conclusión

El Marco constituye una de las iniciativas más ambiciosas promovidas por la política lingüística del Consejo de Europa. El documento incluye las aportaciones teóricas procedentes de distintos campos de investigación y amplía significativamente el enfoque de los estudios sobre lenguas extranjeras con el objetivo de incorporar la dimensión social del uso de la lengua y los elementos extralingüísticos que incurren en la comunicación. Concebir el aprendizaje de lenguas como un enriquecimiento personal que trasciende los conocimientos puramente lingüísticos supone para el Marco una aproximación acertada que repercutirá positivamente en la mejora de las relaciones entre los europeos. Además, los participantes de los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas invierten sus papeles. El Marco incide en la idea del papel protagonista del alumno en su propio proceso de aprendizaje y en el aprendizaje autónomo y a lo largo de toda la vida como fuentes de aprovechamiento personal. Los intereses y necesidades particulares de cada alumno pasan a un primer plano, así como las condiciones peculiares que caracterizan sus conocimientos generales y su percepción del mundo, y, por extensión, su modo de aprender una lengua. El alumno podrá saber en qué nivel se encuentra y, en consecuencia, decidir en qué competencias habrá de incidir para conseguir alcanzar los objetivos de aprendizaje que se haya fijado. Así mismo, ese alumno, consciente de su grado de dominio de la lengua y de lo que aún le falta por aprender, asumirá la responsabilidad y la iniciativa en su aprendizaje (plurilingüe y pluricultural) y empezará a concebirlo como un proceso que él mismo puede ir completando a lo largo de su vida. El papel del profesor se diversifica y se adapta a las necesidades de los alumnos y del contexto de enseñanza, convirtiéndose prácticamente en un mediador entre el alumno y la lengua que este quiere aprender.

En cuanto al establecimiento de los seis niveles comunes de referencia y a la correspondiente especificación de cada actividad y cada competencia, el Marco se

perfila como un documento de gran utilidad. La definición de los niveles comunes de referencia permitirá describir los niveles de dominio lingüístico que se exigirán en los exámenes de nivel en cada institución educativa. Al contar con unos parámetros comunes, las instituciones educativas podrán, si así lo desean, comparar sus propios sistemas con los de los demás. Además, si se equiparan las titulaciones basándose en unos mismos niveles, las autoridades educativas europeas acabarán por reconocer los certificados de nivel de dominio lingüístico independientemente del lugar o el país en el que se hayan obtenido. Por consiguiente, las repercusiones de este documento no son sólo de carácter internacional, sino que se beneficiarán de él las instituciones educativas de cada país, logrando unificar su respectivo sistema de acreditación para lenguas extranjeras. Las equivalencias entre las acreditaciones que emitan los diferentes países europeos facilitarán la cooperación internacional y la movilidad de los ciudadanos. Además, la descripción del sistema de la lengua y del uso de este sistema que provee el Marco permite observar cualquier elemento, fase, actividad o estrategia determinada relacionada con el uso de la lengua desde la perspectiva que se desee. Los niveles comunes de referencia, las categorías del uso de la lengua y los descriptores ilustrativos están diseñados de tal modo que cada usuario pueda adecuarlos a sus fines y elaborar programas, crear materiales didácticos, preparar exámenes, evaluar y autoevaluar el progreso del aprendizaje, etc.

Por último, la intención del Marco es ser, ante todo, una herramienta útil. El documento ha querido describir con claridad y concisión lo que los usuarios de las lenguas o los alumnos que las aprenden son capaces de hacer como agentes sociales que llevan a cabo determinadas tareas para alcanzar sus propósitos comunicativos. Esta descripción global del uso de la lengua se construye poniendo en relación una dimensión vertical, constituida por los niveles comunes de referencia, con una dimensión horizontal que incluye los parámetros o categorías en las que puede estructurarse el uso de la lengua. Al ensamblar y conjugar estas dos dimensiones surgen las escalas de descriptores ilustrativos, que definen lo que un individuo es capaz de hacer mediante el uso de la lengua en toda una serie de categorías distintivas en los diferentes niveles de dominio. Este modo de articular el sistema de la lengua y su aprendizaje constituye un instrumento de enorme interés para todos los profesionales del campo de la enseñanza de lenguas y también para los propios alumnos. Los profesionales encontrarán en el Marco una base común para comparar sistemas y planes de enseñanza (currículos, programas, materiales, exámenes, certificados, etc.), poner en relación distintas propuestas e intercambiar conclusiones. Los alumnos podrán acceder fácilmente a la información acerca de su propio proceso de aprendizaje, de tal modo que podrán saber en qué fase del proceso se encuentran, así como lo que necesitan para continuar formándose de forma autónoma. Por último, el Marco será increíblemente útil a la hora de comprobar y certificar de forma homogénea los conocimientos de lenguas de los ciudadanos europeos y unificar así los sistemas de acreditación del conocimiento de lenguas extranjeras.

7. Bibliografía

- CONSEJO DE EUROPA (1982), *Recommendation n.º R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, en Anejo A de D. GIRARD. y J. L. M. TRIM (Eds.) (1988).
- (1992), *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, (informe editado por B. NORTH basado en el simposio celebrado en Rüschiikon en 1991), Estrasburgo, Consejo de Europa.
 - (1997), *European language portfolio: proposals for development*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
 - (1997), *Language learning for European citizenship: final report of the Project*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
 - (1998), *Recommendation n.º R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
 - (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
 - (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC y Anaya.
- EK, J. A. VAN y TRIM, J. L. M. (1991), *Threshold Level 1990*, Cambridge, CUP.
- (1991), *Waystage 1990*, Cambridge, CUP.
 - (1997), *Vantage Level*, Estrasburgo, Consejo de Europa. (También en CUP, 2000).
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2002), "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes 2002, Barcelona, Plaza & Janés, pp. 35-88.
- GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2004), "Directrices del Consejo de Europa: el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)", en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, pp. 619-641.
- SLAGTER, P. J. (1979), *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- STERN, H. H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, OUP.
- TRIM, J. L. M. (1978), *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

APRENDO ESPAÑOL CON CUENTOS



Aprendo español con cuentos es una serie de seis versiones de cuentos tradicionales españoles e iberoamericanos, destinados y adaptados para niños y niñas de educación primaria, que estén aprendiendo español como parte del currículo o a través de clubes u otras formas de actividades extraescolares.

- Actividades relacionadas con el texto para realizar en clase.
- Actividades para que los niños y niñas trabajen de manera autónoma.
- Guía para el profesor, con ideas para la explotación didáctica del texto y las respuestas a las actividades que se proponen.



SGEL

SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S. A.

ele

Español Lengua Extranjera