

BASES COMUNES PARA UNA EUROPA PLURILINGÜE: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*

Álvaro García Santa-Cecilia

Con la reciente publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en lo sucesivo, *Marco de referencia*)¹ el Consejo de Europa ha visto cumplido un importante objetivo de su línea de acción en el ámbito de la enseñanza de lenguas: establecer una base común para la elaboración de programas, directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales, materiales didácticos, etc., en toda Europa. El compromiso de alcanzar este objetivo fue asumido en 1991 por representantes de los Estados miembro en un congreso intergubernamental celebrado en Rüsclhikon (Suiza) bajo el título "Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación". Una de las conclusiones del congreso fue la recomendación de desarrollar un documento que

Como corriente pedagógica en la enseñanza de la lengua, el Consejo de Europa sitúa el concepto de "competencia comunicativa" en el eje de las decisiones de todo tipo que han de adoptarse a la hora de elaborar currículos, programas, exámenes o materiales de enseñanza.

* Publicamos este artículo con el permiso del Instituto Cervantes y Plaza Janés Editores, responsables del anuario del Instituto Cervantes, 2002, donde apareció por primera vez. (N. del E.)

1. La edición original en inglés fue publicada en 2001 por Cambridge University Press, con el título *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. El Instituto Cervantes se encargó de la traducción y adaptación de este texto al español y lo publicó en su página de Internet en marzo de 2002. Al final de este artículo, en el apartado titulado "Direcciones electrónicas de interés", se indica la dirección que da acceso a la versión íntegra de la traducción-adaptación al español.

serviera de marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los administradores educativos a que coordinaran sus esfuerzos.

Desde su creación en el año 1949 ha sido preocupación principal del Consejo de Europa establecer las bases adecuadas para proteger y desarrollar la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo, así como facilitar la movilidad personal y el intercambio de ideas. En los últimos años el Consejo ha dedicado gran esfuerzo a desarrollar un enfoque de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes y ha promovido el plurilingüismo a gran escala mediante el desarrollo de instrumentos de referencia destinados a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Esta línea de acción se ha desarrollado en todo momento con la preocupación por garantizar la transparencia y la coherencia de los objetivos, los métodos y los resultados².

Para alcanzar sus objetivos en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas el

Consejo de Europa ha promovido distintos tipos de iniciativas:

- Proyectos y conferencias. Según definición del propio Consejo, los proyectos son planes a medio plazo, con temas, objetivos y métodos de trabajo específicos. Los primeros proyectos se centraron en el establecimiento de estructuras de cooperación internacional. Los dos proyectos más recientes dedicados al desarrollo de principios básicos de carácter lingüístico y educativo son "Language Learning for European Citizenship" (1990-1996) y "Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe" (1997-2000). Al finalizar los proyectos se celebran conferencias intergubernamentales dedicadas a analizar los resultados y hacer recomendaciones a los respectivos gobiernos.
- Descripciones de niveles de competencia lingüística. A partir de *Threshold Level* y sus adaptaciones a distintas lenguas europeas, el Consejo de Europa ha desarrollado un sistema de niveles de competencia lingüística que ha servido de base para la elaboración de programas de enseñanza de lenguas y sistemas de certificados y diplomas de instituciones educativas de distintos países.
- Documentos de referencia. Los contactos de todo tipo entre los sistemas educativos europeos, la movilidad cada vez

2. A través de la dirección electrónica del Consejo de Europa se puede acceder a información sobre sus objetivos y proyectos institucionales en el campo de la enseñanza de lenguas.

mayor de la población y el interés por el aprendizaje a lo largo de toda la vida han hecho necesario facilitar la comprensión de los distintos sistemas nacionales, particularmente los de certificados y cualificaciones. Con este objetivo se ha elaborado el Marco de referencia y, en estrecha relación con él, se está desarrollando el proyecto de crear un documento de carácter personal, denominado European Language Portfolio (Portfolio europeo de las lenguas), en el que cada persona podrá registrar especificaciones sobre su nivel de competencia en distintas lenguas y otros datos significativos relacionados con sus experiencias de aprendizaje³.

Estas iniciativas ponen de manifiesto el interés de los Estados miembro del Consejo de Europa por desarrollar políticas lingüísticas que favorezcan la integración de los países europeos desde la perspectiva de una Europa plurilingüe y pluricultural. Estas políticas han de afrontar la compleja tarea de preservar la diversidad lingüística y cultural de Europa al tiempo que se reconoce el papel hegemónico del inglés como *lingua franca* de las relaciones internacionales y de las nuevas tecnologías. En la conferencia titulada "La diversidad lingüística a favor de una ciudadanía democrática en Europa", celebrada en Innsbruck en fechas coincidentes con la conmemoración

del 50 aniversario de la creación del Consejo de Europa, J. Sheils, Jefe de la Sección de Lenguas Vivas, recogió las siguientes conclusiones, en consonancia con las líneas de acción del Consejo de Europa en el ámbito de la enseñanza de lenguas:

- El aprendizaje de la lengua es para todos.
- El objetivo es el plurilingüismo y el pluriculturalismo y, para conseguirlo, han de ponerse en relación muchas lenguas y culturas diferentes.
- Mediante procesos de lengua de carácter democrático hay que formar a la gente joven para que sea socialmente responsable.
- El aprendizaje de la lengua es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Las páginas que presento a continuación pretenden ofrecer una visión de conjunto del *Marco de referencia* entendido como uno de los instrumentos que el Consejo de Europa propone para llevar a cabo su acción institucional en el campo de la enseñanza de lenguas. Con el fin de ofrecer una visión amplia del documento he creído oportuno distribuir la información en tres apartados. El primero de ellos pretende ofrecer una sinopsis de las principales aportaciones teóricas, conceptos y líneas de investigación que han confluído en el

3. Más adelante, en el apartado "Ideas-fuerza de una política lingüística europea", me referiré con más detalle al *Portfolio europeo de las lenguas*.

campo de la enseñanza de lenguas a lo largo de las tres últimas décadas, tomando como eje de reflexión las relaciones entre lengua y comunicación. El segundo apartado describe el sentido y enfoque del *Marco de referencia*, así como los principales componentes que articulan su modelo descriptivo. Y el tercer apartado refleja las ideas-fuerza que pueden extraerse de las líneas de acción institucional del Consejo de Europa (proyectos, conferencias, recomendaciones y documentos de referencia) y que constituyen, a mi modo de ver, las bases de lo que puede considerarse una política lingüística europea. De este modo, al recoger en el primer apartado las *fuentes*, en el segundo las *claves* y en el tercero los *valores* del *Marco de referencia* pretendo ofrecer un esquema integrado de las distintas dimensiones que confieren al documento una especial significación para el próximo futuro de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa.

Lengua y comunicación: tres décadas de cambio

Si a la hora de considerar la evolución de la enseñanza de lenguas en el ámbito europeo situamos el punto de mira en las iniciativas del Consejo de Europa, un hecho especialmente significativo es que el *Marco*

de referencia se edita treinta años después de la publicación por el Consejo de *Threshold Level* en 1975⁴. La descripción de un nivel "Threshold" o "T-Level" ("nivel umbral", en español) constituyó en aquel momento el eje de un sistema de enseñanza que se postulaba como válido para las diferentes lenguas europeas y que tomaba como punto de partida el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación. El planteamiento del Consejo de Europa era que los cursos de lengua fueran desarrollados a partir de actividades de aprendizaje organizadas en función de porciones o unidades, cada una de las cuales correspondería a un componente de las necesidades del alumno y se relacionaría sistemáticamente con las demás. La base de esta propuesta era la definición de las funciones lingüísticas que había desarrollado el lingüista británico D.A. Wilkins a partir del análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua.

Aunque *Threshold Level* no se presentaba como un documento de referencia sino como la descripción de un determinado nivel de competencia idiomática, la eficaz difusión del proyecto, bajo los auspicios del Consejo de Europa, y la entusiasta acogida por parte de los editores, los responsables educativos y los profesores, convirtió el

4. Como veremos más adelante, el grupo de autores del *Marco de referencia* sitúa en 1971 el inicio de un proceso que culmina en 2001 con la publicación de este documento, lo que supone un periodo de exactamente treinta años, que es el que considero en este apartado al referirme a las tres décadas de cambio.

“nivel umbral”, en sus adaptaciones a las distintas lenguas europeas⁵, en el eje de las decisiones sobre el diseño y desarrollo de los cursos, programas y manuales de enseñanza. Si bien la edición inicial en inglés⁶ se limitaba a dar especificaciones de carácter lingüístico, las adaptaciones a otras lenguas en años posteriores a lo largo de la década de los 70 ampliaron el enfoque e introdujeron una reflexión sobre el aprendizaje y sus implicaciones de carácter metodológico que dieron mayor consistencia a los fundamentos y objetivos del proyecto⁷. La iniciativa del Consejo se situaba en línea con las descripciones “nocio-funcionales” que constituyeron el primer paso de una corriente pedagógica en el campo de la enseñanza de lenguas que se conoce como “enfoque comunicativo” y que responde al objetivo principal de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación, lo que sitúa el concepto de “competencia comunicativa” en el eje de las decisiones de todo tipo que han de adoptarse a la hora de elaborar currículos, programas, exámenes o materiales de enseñanza.

A la descripción del “nivel umbral” se han añadido recientemente las descripciones

de otros niveles de competencia⁸ y el *Marco de referencia* integra estas descripciones como parte de su sistema en relación con los niveles comunes de referencia que establece, lo que viene a confirmar la vocación de coherencia de los trabajos del Consejo de Europa. No obstante, los treinta años que separan *Threshold Level* del *Marco de referencia* han constituido un periodo de extraordinario dinamismo en la investigación y la experimentación sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, por lo que, para entender el sentido y el alcance de cualquier iniciativa lingüística que pretenda desarrollarse en el ámbito europeo, y particularmente la que inspira el proyecto institucional del Consejo de Europa, es conveniente hacer una reflexión retrospectiva sobre las aportaciones más significativas de las distintas teorías y corrientes que han confluído en la enseñanza de lenguas en las tres últimas décadas.

Un nuevo paradigma

Si partimos de la base de que la enseñanza de lenguas, como campo de especialidad, mantiene un fuerte entronque tanto con la teoría lingüística como con la teoría sobre el aprendizaje de la lengua, estaremos de acuerdo con la idea de considerar el modelo

5. La traducción al español de la edición inicial en inglés es de Peter Slagter y se publicó en 1979 con el título “Un nivel umbral”.

6. Hay una edición actualizada y ampliada, de 1990.

7. Este es el caso especialmente de la versión en francés, “Un niveau seuil” (Coste 1976).

8. El Consejo de Europa ha editado en 1991 *Waystage*, que define el nivel situado inmediatamente por debajo de *Threshold Level*, y en 1997 *Vantage Level*, que define el nivel inmediatamente superior.

o *paradigma*⁹ de la enseñanza de lenguas en relación con la posición dominante que ocupe en cada fase evolutiva la visión que la comunidad científica defiende sobre cuál es la naturaleza de la lengua, cómo se aprenden las lenguas y qué circunstancias sociales y educativas son predominantes.

Aun a riesgo de una excesiva simplificación, puede decirse que, a lo largo de los años 50, el modelo dominante en el campo de la enseñanza de lenguas, con eje de irradiación en Estados Unidos, estaba fundamentado en los planteamientos del denominado *método audio-oral* o *método audiolingüístico*. Desde el punto de vista de la teoría de la lengua, el fundamento de este método descansaba en gran medida en los principios de la lingüística estructural desarrollados por Bloomfield en sus estudios sobre el lenguaje. En cuanto a las bases relativas a la visión sobre el aprendizaje de las lenguas, el método se limitaba a aplicar las propuestas que había desarrollado la teoría conductista en el campo de la psicología del aprendizaje. En esencia, la preocupación por la forma más que por el uso de la lengua y la idea de que aprender lenguas es, ante todo, desarrollar determinados hábitos lingüísticos, constituían los fundamentos de un método que relegaba la labor del profesor a la aplicación pasiva

y mecánica del modelo prescrito. En cuanto a las circunstancias socioeducativas del momento, la impronta del conductismo o *behaviorismo* era determinante en la teoría y en la práctica de la enseñanza de lenguas. Mientras en Estados Unidos prevalecía este modelo *audiolingüístico*, de fuerte fundamento estructuralista y conductista, en Europa la influencia de las ideas de Firth y de la escuela lingüística británica conducía el interés de los investigadores hacia el estudio de la relación entre la lengua y el contexto o situación, con la idea de definir un modelo social del uso de la lengua. En el campo de la enseñanza de las lenguas los llamados *enfoques situacionales* partían de la idea de que las estructuras o los elementos léxicos debían ser presentados al alumno en relación con situaciones de la clase que permitieran fijar su significado, si bien no explotaban todavía el uso de la lengua en las situaciones de la vida cotidiana que se producen fuera de clase.

En el campo de la lingüística, la aparición a principios de los 60 de los trabajos de N. Chomsky *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), que sientan las bases de la lingüística generativa-transformacional, supone un giro radical con respecto a los procedimientos del

9. Doy a este término, de acuerdo con Thomas Kuhn (1970), el sentido de sistema de referencia que una comunidad de especialistas comparte en un particular momento histórico. El paradigma es tanto una particular unidad de teoría, investigación y práctica como la forma dominante mediante la que una comunidad de especialistas construyen teorías, interpretan la investigación y realizan de hecho su trabajo.

análisis estructural, centrados en la descripción y clasificación de las estructuras de la lengua. Chomsky introduce el concepto de *competencia*, entendida como el conocimiento inconsciente de un hablante-oyente ideal en una comunidad hablante completamente homogénea, en oposición al concepto de *actuación* o uso de la lengua en situaciones concretas. Para Chomsky, el objeto de estudio del lingüista es la descripción de las reglas que constituyen la *competencia*, de manera que la *actuación*, entendida como la dimensión del uso social de la lengua, quedaría fuera de los estudios lingüísticos. La reacción de D. Hymes al planteamiento chomskyano, con la formulación del concepto de *competencia comunicativa*, sienta una de las bases decisivas para el futuro de las investigaciones en el campo de la enseñanza de lenguas. La idea de que la lingüística no puede ignorar los problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua y la importancia que se atribuye al estudio de las características de la comunicación que se produce en una comunidad hablante heterogénea constituyen elementos clave de la teoría de la lengua en la que, desde los años 70 en adelante, se fundamenta en el campo de la enseñanza de lenguas el denominado "enfoque comunicativo".

Si la lengua había de ser estudiada en relación con las situaciones de comunicación, esto es, en su dimensión de uso social, era necesario identificar y describir los rasgos de la comunicación lingüística. Los

planteamientos de la denominada *teoría de los actos de habla*, de Austin y Searle, y el desarrollo del esquema conceptual que describe los componentes de la competencia comunicativa, se sitúan en esta perspectiva. Estas aportaciones, junto con los avances producidos a lo largo de los años 60 en el terreno de la sociolingüística, que había irrumpido con fuerza en el panorama de los estudios especializados, amplían la visión de las investigaciones lingüísticas y fundamentan el enfoque de los modelos de enseñanza de lenguas. El modelo *nocio-funcional*, que está en la base del sistema de unidades acumulables de los "niveles umbral" que se desarrollan a lo largo de los 70 gracias al impulso del Consejo de Europa, fue el primer intento firme y fundamentado de trasladar la visión sociolingüística de la lengua a los programas y a la práctica de los profesores de idiomas, a partir de la idea básica de que la enseñanza de las lenguas podría responder mejor a las necesidades de los alumnos si se fundamentaba en la identificación de las funciones lingüísticas y, a partir de ellas, se enseñaba el léxico y las estructuras gramaticales pertinentes.

Estos nuevos planteamientos de la teoría lingüística se vieron acompañados, en el campo de la enseñanza de lenguas, por una evolución en las ideas sobre el aprendizaje, en gran medida impulsado por el avance de los estudios e investigaciones que vendrían a constituir posteriormente la teoría de la adquisición de lenguas. Como reacción a

la teoría del análisis contrastivo, que consideraba el aprendizaje como la formación de hábitos lingüísticos y se asociaba, por tanto, a una visión conductista del aprendizaje, el interés de los investigadores comenzó a centrarse a principios de los 70 en el estudio de los procesos cognitivos que utilizan los alumnos para reorganizar la información de entrada que reciben en la lengua que aprenden. En el ámbito social y educativo comienza a percibirse en esos mismos años una preocupación cada vez mayor por considerar las necesidades e intereses de los alumnos. La aplicación de ideas y conceptos provenientes de la teoría de la educación al campo de la enseñanza de lenguas es un proceso gradual a partir de los 80. La preocupación por desarrollar un currículo "centrado en el alumno" se inscribe en el paradigma "humanista" que se impone en la sociedad y en la educación y tiene su reflejo también en los métodos y enfoques que se desarrollan en la enseñanza de las lenguas.

Cabe concluir, por tanto, que a lo largo de las tres últimas décadas ha podido percibirse en el campo de la enseñanza de lenguas el desarrollo de un nuevo paradigma que se fundamenta en una visión de la lengua como instrumento de comunicación, una preocupación por los procesos cognitivos que puedan hacernos entender el complejo fenómeno del aprendizaje de las lenguas y una visión humanista que sitúa al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse a lo largo del proceso de

enseñanza y aprendizaje. Sobre la base de este nuevo modelo, presento en los próximos apartados un breve apunte de los avances más significativos de la investigación, con idea de situar los fundamentos del *Marco de referencia*.

La dimensión social

Como veremos más adelante al presentar las claves del *Marco de referencia*, el enfoque del que parte el documento está centrado en la acción en la medida en que considera a los usuarios de la lengua como miembros de una sociedad que tienen tareas que realizar en un entorno determinado y en unas circunstancias particulares. En este enfoque queda plenamente patente una visión de la lengua desde la perspectiva de su uso social y con arreglo a esta visión construye el *Marco de referencia* su modelo descriptivo.

Las implicaciones de este enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son múltiples. Por una parte, el diseño de los programas, más que del análisis de la lengua en sí, deriva de un análisis de las necesidades de los alumnos basado en los rasgos sociolingüísticos de la comunicación. El eje de la clase deja de ser la estructura o el sistema de la lengua y pasa a ser el uso y el desarrollo de la lengua. Se parte de la idea de que el alumno debe ser capaz no sólo de producir enunciados y oraciones bien contruidos desde el punto de vista gramatical, sino de reconocer y producir

enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, lo que tiene que ver con aspectos como las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, etc. A estas habilidades hay que añadir la capacidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos, lo que requiere habilidades adecuadas para desenvolverse en la interacción. Esta capacidad de “negociar el significado” no había sido abordada ni en los enfoques estructurales ni en los nociofuncionales, aunque a finales de los 70 ya se habían comenzado a definir las funciones discursivas¹⁰. De este modo, a la idea de la teoría sociolingüística de que los programas de lengua debían enfocarse desde el punto de vista del análisis de las necesidades de los alumnos y el tipo de significados que podemos expresar a través de la lengua, se añade desde la teoría psicolingüística la idea de que el aprendizaje de lenguas es más efectivo si se pone énfasis en el significado más que en la corrección formal. Ambas teorías convergen en el campo del análisis del discurso.

Otras implicaciones de la dimensión social desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua son las que llevan considerar las relaciones entre la lengua y el entorno social, de donde deriva la importancia de

hacer consciente al alumno de la existencia de variedades de la lengua, dialectos y sociolectos en una comunidad de hablantes. Por otra parte, el alumno deberá ser también consciente de las variaciones en el uso de la lengua relacionadas con los papeles sociales, situaciones, temas o modos de comunicación (oral o escrito). Estos diferentes “significados sociales”, derivados de las variedades de la lengua y de las variaciones que se producen en su uso, vienen marcados por rasgos lingüísticos (diferenciaciones gramaticales, selección de palabras, etc.) que el alumno, en función de su nivel de competencia, podrá conocer o practicar¹¹.

La compleja red de factores de naturaleza extralingüística que están presentes en un intercambio comunicativo, como las creencias y las expectativas de los interlocutores, sus conocimientos previos sobre sí mismos y sobre el mundo o las características de la situación en la que interactúan ha sido el objeto de estudio de análisis etnográficos centrados en la comunicación. Los factores extralingüísticos son decisivos en la comunicación habitual y han ido teniendo cada vez mayor repercusión en la enseñanza de lenguas, especialmente a partir del desarrollo de las investigaciones sobre el análisis de la conversación,

10. Un *niveau seuil* (Coste *et al.* 1976) incluye la especificación de funciones relacionadas con la organización del discurso.

11. Ver, para todo lo relacionado con las aportaciones teóricas al campo de la enseñanza de lenguas, el magistral estudio de H.H. Stern (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, OUP, que he tomado como fuente principal para la elaboración de este apartado.

los turnos de palabra o la cohesión y la coherencia de los textos. Por su parte, la sociología de la lengua ha puesto énfasis en la importancia de considerar los factores sociales y culturales del entorno de aprendizaje, la organización social de la comunidad y otros aspectos históricos, políticos y económicos cuyo conocimiento es fundamental en cualquier experiencia de aprendizaje de lenguas, por cuanto proporciona las claves sobre las normas y convenciones que rigen la comunidad de hablantes a la que se accede.

Lengua y aprendizaje

Mientras la lingüística y la sociolingüística tienen como objeto de estudio la lengua propiamente dicha y su dimensión social, otras ciencias, como la psicología y la pedagogía de la lengua se centran en el individuo como usuario de la lengua o como alumno o aprendiz de la lengua. Como observa Stern¹², hasta principios de los 70 las relaciones entre la psicología y la pedagogía de la lengua consistían en que ésta recibía y aplicaba información y extrapolaba los hallazgos de la psicología al campo de la enseñanza de las lenguas. Recientemente se ha empezado a desarrollar una psicología más específica del aprendizaje de lenguas mediante estudios

experimentales y empíricos sobre aspectos relacionados con el uso, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, el bilingüismo, etc.

Los estudios sobre la adquisición de la lengua han venido aportando desde principios de los 70 propuestas de particular interés para la enseñanza de las lenguas. El análisis del proceso de adquisición de la lengua ha dado origen a diversos modelos explicativos y ha sido fuente de ideas que han tenido especial incidencia en la teoría y la práctica de los profesores. Los planteamientos con respecto a la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición de lenguas, el análisis de los errores de los alumnos y el estudio de la "interlengua", las hipótesis sobre un "orden de adquisición" en el desarrollo de determinadas estructuras lingüísticas, los estudios sobre la adquisición de lenguas en contextos naturales frente a la enseñanza formal, etc., están muy presentes en los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas que se han desarrollado en los últimos treinta años¹³.

Una línea de investigación específica en la que confluyen los intereses de la psicolingüística, la pedagogía de la lengua y los estudios sobre el proceso de aprendizaje es la relacionada con las variables individuales de los alumnos, tanto en su vertiente de

12. *op. cit.*

13. La recopilación de artículos que se incluye en Muñoz Licerias, J., ed. (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, ofrece una completa visión de conjunto sobre los distintos modelos propuestos para explicar los procesos relacionados con la adquisición de las lenguas extranjeras.

factores cognitivos como en la de los factores afectivos y de personalidad (actitud, motivación, empatía, tolerancia a la ambigüedad, etc.). La preocupación por identificar los rasgos del "estilo de aprendizaje" de los alumnos y las implicaciones de las variables individuales en los caminos de aprendizaje que llevan a cada individuo a aprender de modo más eficaz entroncan con los estudios que desde hace más de tres décadas situaron en el centro del debate el concepto de "autonomía". La descripción de las estrategias que se ponen en juego en la comunicación o durante el proceso de aprendizaje de una lengua ha abierto una importante vía de reflexión y se ha convertido en un factor más de obligado tratamiento en los modelos que describen las relaciones entre lengua, comunicación y aprendizaje.

Otro ámbito de estudio de importantes implicaciones para la enseñanza de lenguas es el concepto de "dominio" de la lengua y la forma en que deben describirse y abordarse en un programa los objetivos y los contenidos de enseñanza y cuáles puedan ser los enfoques más adecuados para evaluar la competencia de los alumnos. El debate sobre si es posible especificar con antelación los resultados que puedan lograr los alumnos o si el carácter asistemático e impredecible de la comunicación es incompatible con las especificaciones de

objetivos de un programa ha estimulado el desarrollo de enfoques y propuestas centrados en el desarrollo de procesos naturales de aprendizaje que se postulan como alternativa a los programas construidos sobre la base de objetivos y contenidos específicos.

En definitiva, los modelos de aprendizaje de lenguas, el concepto de "dominio", los factores individuales del alumno y sus estrategias, las condiciones del aprendizaje y los aspectos que inciden en el proceso mismo de aprendizaje son asuntos que interesan cada vez más a los profesores de lenguas y que están también en la base del *Marco de referencia*. Este documento aporta, como veremos, elementos de gran utilidad a la hora de establecer las relaciones entre la lengua y su aprendizaje.

Enseñanza de la lengua

En los últimos años, esquemas y conceptos esenciales para la enseñanza de lenguas han provenido de la teoría general de la educación. Resulta paradójico, sin embargo, el hecho de que la enseñanza de lenguas haya tenido considerables problemas para desarrollar su propio concepto de enseñanza, lo que puede ser debido a que las teorías de la enseñanza de lenguas hayan sido tradicionalmente concebidas como teorías de enseñanza de un "método" concreto¹⁴.

14. Stern, *op. cit.*

Es precisamente la crisis del concepto de método la que provoca a principios de los 80 una aproximación entre los fundamentos teóricos de la educación y la enseñanza de lenguas. Los "métodos" de enseñanza, así como los manuales y los materiales didácticos que se basaban en ellos, acabaron resultando insatisfactorios como soluciones universales para el diseño de los programas de lenguas y la práctica docente. El papel pasivo al que se veían relegados tanto los profesores como los alumnos ante el "método" que lo especificaba todo de antemano acabó chocando con los planteamientos que iban cobrando fuerza desde principios de los 80 y que, desde una perspectiva "humanista" de la educación y de la enseñanza, proponían abrir puertas a una mayor responsabilidad de los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como hemos visto a propósito del aprendizaje de lenguas, el concepto de autonomía del alumno impulsa los nuevos enfoques de la enseñanza de lenguas hacia la idea de conferir mayor responsabilidad a los alumnos en su propio aprendizaje. Por su parte, el papel de profesor va dejando de ser el de un modelo de actuación lingüística que traslada a la práctica de clase los postulados de un método y adquiere un nuevo rumbo en la línea de facilitar y orientar el desarrollo de los alumnos y proveer las condiciones adecuadas para que el aprendizaje en clase pueda llevarse a cabo de modo eficaz.

A partir de los 80 el enfoque educativo de la enseñanza de lenguas comienza a centrarse

en gran medida en los planteamientos que propone la teoría del currículo. La enseñanza de lenguas deja de ser considerada como un "caso aparte" del currículo escolar y se enfoca en los planes y proyectos educativos como un ingrediente de peso en la formación académica de los alumnos. La importancia de las lenguas en las relaciones internacionales de un mundo en vertiginosa evolución conlleva una demanda cada vez mayor de aprendizaje de lenguas más allá de la etapa escolar. El currículo, tanto en la enseñanza escolar como fuera de ella, se concibe como el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y responde a la necesidad de llevar a cabo propuestas de planificación y desarrollo que saquen provecho de la interacción de todos los que participan, directa o indirectamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La teoría del currículo viene a poner el énfasis en la idea de que la planificación de los objetivos y los contenidos de la enseñanza debe realizarse en coherencia con las decisiones sobre metodología y evaluación, desde una visión amplia e integradora de la enseñanza y el aprendizaje. Frente al tradicional planteamiento del "método", en el que las decisiones son adoptadas antes y al margen de la intervención de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, el currículo se basa en la resolución de los problemas que se suscitan en la práctica de clase e involucra a los profesores y a los alumnos en la toma de decisiones.

Conclusión

La enseñanza de lenguas constituye hoy una especialidad que ha ampliado considerablemente sus fundamentos y perspectivas al incorporar las aportaciones de ciencias, teorías y líneas de investigación provenientes de campos diversos que confluyen en el objetivo común de considerar las implicaciones de todo tipo derivadas de las relaciones entre la lengua y la comunicación. De hecho, podría decirse que la aplicación de los nuevos enfoques teóricos que se interesan por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, así como las aportaciones de la teoría del aprendizaje y de la teoría de la educación, han convulsionado el mundo de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas. Si consideramos el "enfoque comunicativo" como el nuevo modelo o paradigma dominante, tendremos que advertir que los treinta años que separan Threshold Level del *Marco de referencia* han constituido un periodo de cambio y evolución en las ideas que todavía no presenta resultados definitivos. Tras un primer momento de extraordinario dinamismo, caracterizado por el fervor ideológico de las primeras propuestas "comunicativistas", se ha iniciado en años recientes una etapa de integración y realismo en la que se han sometido a revisión algunos planteamientos iniciales sobre la base de los datos que ha ido proporcionando la experiencia.

Aunque no sea fácil apuntar la línea de futuros desarrollos, el *Marco de referencia*

refleja en su modelo descriptivo los elementos esenciales de las aportaciones de estas tres décadas de cambio en la enseñanza de lenguas, que podríamos sintetizar en las siguientes grandes líneas:

- Ampliación del enfoque de los estudios sobre la lengua con el fin de abarcar la dimensión de su uso social y el análisis de los factores, lingüísticos y extralingüísticos, que concurren en la comunicación.
- Énfasis en la idea del papel protagonista que corresponde al alumno con respecto a su propio aprendizaje. Expansión del concepto de "autonomía" para responder a la idea de que el alumno ha de ser cada vez más responsable en la toma de decisiones sobre su desarrollo como persona que aprende una lengua.
- Diversificación de la función del profesor, que ya no es sólo un modelo de actuación lingüística o alguien formado en la metodología necesaria para enseñar la lengua, sino también un mediador que asume la tarea de crear las condiciones adecuadas para favorecer las características y potencialidades de los alumnos y su apertura hacia el aprendizaje de lenguas y la valoración de otras culturas y visiones del mundo.
- Interés por las variables individuales de los alumnos y, en particular, por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas y su papel en el aprendizaje: estilos de aprendizaje, motivación, transacciones en el aula, procesos interculturales.

- Búsqueda del equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica y énfasis en el currículo como el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y el ámbito en el que se adoptan decisiones compartidas por quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- En relación con todo lo anterior, la idea de que aprender una lengua supone un enriquecimiento, en la medida en que permite adquirir una nueva personalidad social.

Estas ideas están en la base del *Marco de referencia*, ya de forma explícita en los elementos que incorpora, ya de forma implícita en las ideas y valores que lo fundamentan. En los próximos apartados considero los elementos que considero claves del documento y las ideas-fuerza de la política lingüística en que se sustenta.

Claves del Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas

Sentido y alcance del documento

Las aportaciones teóricas provenientes de los distintos campos de investigación descritos en el apartado anterior, y los resultados de

los trabajos de experimentación didáctica derivados de ellas, constituyen en gran medida el entramado de ideas y conceptos en el que se ha construido el *Marco de referencia*. El grupo de autores del documento¹⁵ reconoce en una nota preliminar que su trabajo es la fase más reciente de un proceso que sigue activo desde 1971 y que debe mucho a la colaboración de un gran número de miembros de la profesión docente que trabajan en Europa y en otras partes del mundo. La idea, por tanto, de proceso continuado desde hace treinta años en una línea de trabajo en la que participan, junto a los expertos en lingüística aplicada, los responsables de programas de enseñanza de lenguas y los propios profesores, da al *Marco de referencia* un sentido de obra colectiva a cargo de una profesión que ha sido capaz de ir incorporando los avances de la investigación de disciplinas que antes se consideraban en gran medida ajenas al campo de la enseñanza de las lenguas. Se diría que en el *Marco de referencia* aparecen destiladas muchas de las ideas que han constituido el eje de debates y disquisiciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, siempre sobre la base de la preocupación por lograr modelos descriptivos más acordes con el complejo fenómeno de la comunicación humana y las claves para alcanzar de forma eficaz la competencia comunicativa de los alumnos.

15. El grupo de autores está constituido por el Dr. J.L.M. Trim (Director del Proyecto), el catedrático D. Coste, el Dr. B. North y el Sr. J. Sheils (Secretaría).

La voluntad de coherencia y transparencia del documento aporta, por otra parte, una gran dosis de sentido práctico, en la medida en que se presentan descripciones concisas de categorías de uso de la lengua, niveles comunes de referencia y escalas de descriptores de competencia idiomática, así como pautas para aplicaciones prácticas, sugerencias de desarrollos ulteriores e indicaciones para la adaptación de distintas propuestas, todo ello en un tono de exquisito respeto hacia las particulares circunstancias en las que de los “usuarios” del documento llevan a cabo su labor. Al final de cada una de las secciones de los distintos capítulos, el *Marco de referencia* incluye en recuadros con diferente tipo de letra sugerencias de reflexión e indicaciones de posibles aplicaciones prácticas, con objeto de que puedan extraerse las conclusiones pertinentes desde los distintos puntos de vista de quienes van a utilizar el documento como base para su trabajo.

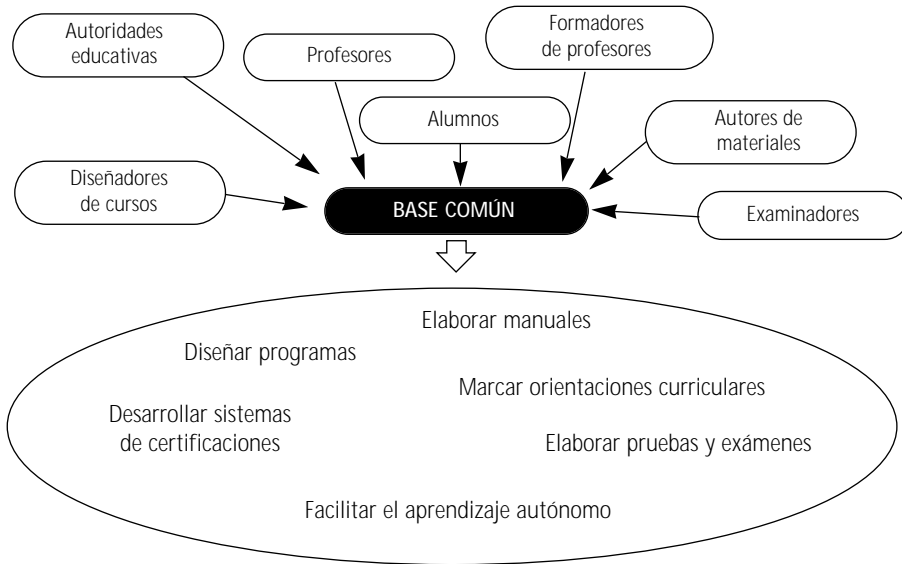
Si bien el afán de concisión en las descripciones de las complejas categorías identificadas en relación con el uso de la lengua puede hacer en ocasiones muy denso el hilo argumentativo del texto, la coherencia en la relación de todos los factores acaba convenciendo de la utilidad de los elementos que se aportan. A este respecto, el propio *Marco de referencia* insiste en la necesidad de que los usuarios del documento sean selectivos a la hora de adecuar a sus propios objetivos y necesidades la información, de cualquier orden, que se facilita.

Como he adelantado en la introducción, el *Marco de referencia* tiene como objetivo principal establecer una base común que pueda permitir a los responsables del diseño de cursos, a las autoridades educativas, a los profesores, a los formadores, a los autores de materiales didácticos, a los responsables de los exámenes, a los alumnos y, en general, a todos aquellos que estén relacionados de uno u otro modo con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, realizar de modo más eficaz su labor y contrastar sus resultados, ya sea en cuanto al diseño de programas, el desarrollo de sistemas de certificados, el establecimiento de directrices curriculares, la elaboración de pruebas y exámenes, la creación de manuales y materiales didácticos o el aprendizaje mismo de la lengua como objetivo individual. En el gráfico 1 se presenta de forma esquemática este planteamiento, que constituye el objetivo principal del *Marco de referencia*.

Pero la lectura de los capítulos iniciales del documento permite ver que el alcance de lo que nos propone trasciende el sentido práctico de sus propuestas, modelos e instrumentos de análisis, en la medida en que refleja una serie de valores e ideas que da sentido al *Marco de referencia* desde la perspectiva de la línea de actuación del Consejo de Europa en el campo de la enseñanza de lenguas. Algunos apartados recogen concisas explicaciones sobre el significado de conceptos como el de “plurilingüismo” y “pluriculturalismo” y otros

Gráfico 1

El marco de referencia como base para la práctica profesional



abordan las repercusiones de estos conceptos en lo que sería una deseable política educativa de los Estados miembro. En el documento subyacen valores y principios que han sido carta de presentación del Consejo de Europa y que se concretan en el *Marco de referencia* y en otros proyectos afines. Sobre todo ello volveré en el último apartado de este trabajo, al considerar las ideas-fuerza de la política lingüística en la que se inscribe el documento.

Un enfoque centrado en la acción

Para comprender en toda su dimensión el modelo descriptivo que propone el *Marco de referencia* en relación con el uso y el

aprendizaje de la lengua, es esencial partir de la descripción del enfoque que adopta y que, al inicio del documento, presenta definido como “un enfoque centrado en la acción”. Este enfoque considera, tanto a los usuarios de la lengua en general como a los alumnos que aprenden una lengua, principalmente como “agentes sociales”, es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas –no sólo relacionadas con la lengua– que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Este enfoque parte, por tanto, de la base de que los actos de habla se dan en actividades de lengua que forman parte de un contexto social más amplio que por sí solo

puede otorgarles pleno sentido. El enfoque centrado en la acción tiene también en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como "agente social"¹⁶. Este enfoque centrado en la acción se inscribe plenamente en la dimensión del uso social de la lengua que he presentado al analizar las aportaciones de la teoría lingüística e incorpora la reflexión sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en los intercambios comunicativos.

Las repercusiones de este enfoque se van poniendo de manifiesto a lo largo del *Marco de referencia* en relación con los distintos elementos que introduce y que pueden concebirse, en sentido amplio, en dos grandes dimensiones, vertical y horizontal, que ofrecen al relacionarse una visión completa de la descripción del uso de la lengua y de la progresión en el aprendizaje. La dimensión vertical está constituida por la serie de niveles comunes de referencia que sirven para describir el grado de dominio lingüístico del alumno o usuario de la lengua. La dimensión horizontal está constituida por la serie de categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumno

para utilizarla. Al relacionar de forma sistemática la dimensión vertical con la horizontal el *Marco de referencia* logra construir un sistema de escalas de descriptores que ilustran sobre lo que puede hacer un usuario de la lengua o un alumno mediante el uso de la lengua en cada uno de los niveles de referencia establecidos.

Como veremos más adelante, un modelo construido en estas dos dimensiones, vertical y horizontal, posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales y permite las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintos sistemas y situaciones. En su trayectoria de aprendizaje los alumnos pasan por varios niveles educativos e instituciones que ofrecen enseñanza de lenguas, por lo que la existencia de un sistema de niveles y categorías comunes podrá facilitar el reconocimiento de los niveles de competencia alcanzados y la movilidad y el intercambio en los ámbitos educativo y profesional.

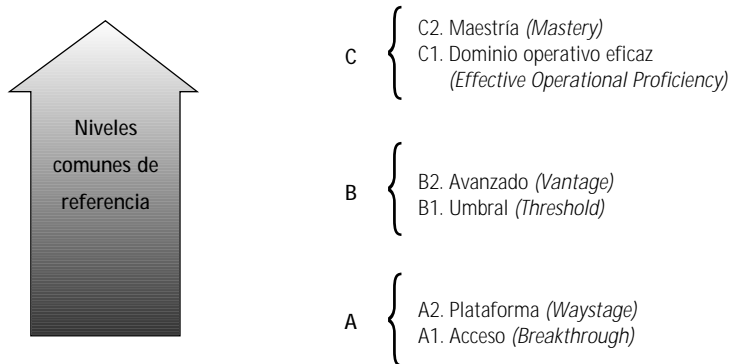
Dimensión vertical: los niveles comunes de referencia

Los niveles comunes que establece el *Marco de referencia* parten de una división inicial en tres niveles amplios, A, B y C, que podrían inscribirse, en términos generales,

16. Ver el capítulo 2 del documento para todo lo relacionado con el enfoque adoptado.

Gráfico 2

Niveles comunes de referencia



en la línea del sistema tradicional de los niveles inicial, intermedio y avanzado. Cada uno de estos tres niveles amplios se subdivide en dos, hasta configurar el sistema completo de seis niveles que aparece representado en el gráfico 2 y que constituye la dimensión vertical del enfoque adoptado¹⁷.

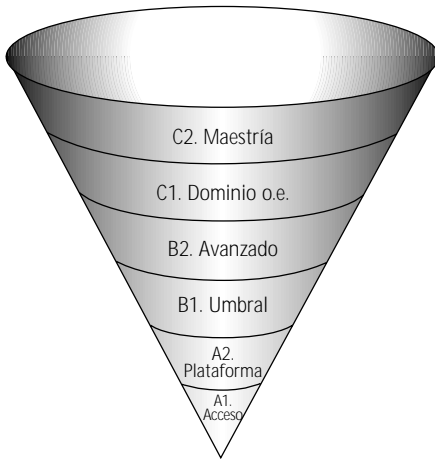
Con respecto a los niveles definidos el *Marco de referencia* hace algunas precisiones necesarias para entender su verdadero alcance y poder hacer un uso adecuado de sus especificaciones. Una de las precisiones más importantes es la advertencia en cuanto al tiempo de progresión en cada uno de los niveles 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, 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. Sería más adecuado, por tanto, como observa el propio documento, representar la escala de niveles con la forma de un cono invertido en vez de con la forma de una escala lineal de medida. En el gráfico 3 se presenta de forma gráfica esta idea.

El *Marco de referencia* advierte a los usuarios del documento que sean prudentes a la

17. Los equipos responsables de la traducción-adaptación del Marco de referencia a distintas lenguas europeas han reconocido la dificultad de encontrar acuñaciones léxicas apropiadas para traducir las denominaciones de los niveles comunes de referencia de la versión original en inglés. En el gráfico 2 se recogen los términos propuestos por el equipo del Instituto Cervantes responsable de la traducción-adaptación al español, junto a los originales en inglés.

Gráfico 3
Progresión del aprendizaje y niveles
comunes de referencia



hora de estimar el tiempo medio necesario para conseguir determinados objetivos. 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 el comportamiento de su progresión en el gradual dominio de la lengua.

Otro aspecto importante en cuanto a los niveles de referencia es la determinación de puntos de corte entre niveles, asunto que reviste siempre carácter subjetivo. Algunos centros docentes o instituciones educativas preferirán niveles amplios, mientras

que otros los preferirán más limitados. El *Marco de referencia* ofrece, a este respecto, la posibilidad de que los distintos usuarios puedan cortar la escala de niveles según sus necesidades propias sin que se pierda por ello la relación con el sistema común. Esto permitiría diversificar la escala de seis niveles en otros tantos más, lo que daría juego a la hora de componer, por ejemplo, un programa que, por cualquier motivo, requiriera especificaciones en más de seis niveles. Para ello, en los descriptores ilustrativos el *Marco de referencia* establece una distinción entre los que denomina "niveles de criterio", que se ajustan al nivel de exigencia correspondiente, y los "de signo más", que, sin alcanzar el nivel de exigencia del peldaño inmediatamente superior, están, sin embargo, por encima del "nivel de criterio". Esta diferenciación se representa gráficamente en las escalas mediante una línea de trazo fino, frente a la línea de trazo grueso que separa los niveles generales, tal como puede apreciarse más adelante en el gráfico 6.

Dimensión horizontal: las categorías del uso de la lengua

Para desarrollar el "enfoque centrado en la acción" el *Marco de referencia* identifica una serie de parámetros o categorías generales que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla. Estas categorías constituyen la dimensión horizontal. El documento presenta en sus capítulos centrales descripciones

detalladas de los componentes de cada una de las categorías generales y de las subcategorías que las integran.

El documento pone de manifiesto que, a pesar del carácter taxonómico de las categorías descriptivas que se presentan, debe tenerse en cuenta en todo momento la íntima relación que existe entre todas ellas a la hora de concebir cualquier forma de uso o aprendizaje de la lengua. Reproduzco a continuación la caracterización general que, a modo de introducción, ofrece el *Marco de referencia* de las categorías que identifica en su modelo descriptivo, sin entrar en detalles sobre los componentes específicos de cada una de ellas o los ejemplos que se proponen para ilustrarlas¹⁸:

- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación. Dentro del *contexto de uso*, los *ámbitos* se refieren a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales: educativo, profesional, público y personal.
- Las *actividades comunicativas de la lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de la lengua. Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

18. En los capítulos 4 y 5 se desarrolla la descripción de las categorías del modelo descriptivo. El capítulo 4 se centra en las categorías relacionadas con el uso de la lengua y el usuario o alumno y el capítulo 5 en las competencias.

- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

Un rápido vistazo a estas descripciones permite ya advertir las estrechas relaciones de todas las categorías, lo que lleva a pensar que cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de lenguas estará de una u otra manera relacionado con cada una de ellas. No obstante, el que las categorías aparezcan imbricadas no significa que no puedan diferenciarse objetivos concretos centrados en una u otra de las categorías. Los responsables del diseño de los programas de lenguas, los examinadores, los autores de manuales o los profesores que tienen a su cargo un grupo de alumnos podrán poner énfasis en aquellos aspectos que sean relevantes para el programa, el examen o la unidad didáctica que se lleve a cabo en un momento dado, centrando por tanto sus objetivos en una categoría específica. Como advierte el documento, que todo esté relacionado no quiere decir que los objetivos no puedan diferenciarse.

De las categorías descritas merecen especial atención las que sirven al *Marco de referencia* como base para establecer el sistema de descriptores ilustrativos: las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias y las competencias. En cuanto

Gráfico 4

Actividades comunicativas y estrategias

| | |
|---------------------------|----------------------------------|
| ➤ Expresión o producción | [Oral Escrita |
| ➤ Comprensión o recepción | [Oral Escrita Audiovisual |
| ➤ Interacción | [Oral Escrita |
| ➤ Mediación | |

a las actividades comunicativas y a las estrategias, las subcategorías que se identifican son las que se reproducen en el gráfico 4:

Las categorías y subcategorías de actividades comunicativas y estrategias ofrecen un esquema que trasciende el tradicional modelo descriptivo de las denominadas "destrezas lingüísticas", que se limitaba a la comprensión y a la expresión tanto oral como escrita. El modelo del *Marco de referencia* introduce una nueva subcategoría de comprensión audiovisual, en la que el usuario de la lengua recibe simultáneamente una información de entrada auditiva y visual, como ocurre al ver la televisión, un vídeo o una película con subtítulos o al utilizar las nuevas tecnologías (multi-media, cederrón, etc.). Por otra parte, el modelo descriptivo identifica dos nuevas categorías generales, de interacción y de mediación, que permiten ampliar nuestra visión de la lengua desde la perspectiva de

la comunicación. Como advierte el *Marco de referencia*, aprender a comunicarse supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas, por lo que se hace preciso destacar la importancia de la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua. En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. En cuanto a las actividades de mediación, escritas y orales, son las que hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. Mediante la traducción o la interpretación, o mediante una paráfrasis, un resumen o unas notas, la persona que actúa como mediador proporciona a una tercera parte una reformulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Como observa el documento, este tipo de actividades ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

Las mismas categorías y subcategorías que se identifican en relación con las actividades se utilizan en la descripción de las estrategias, cuyo uso se considera como la aplicación de los principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.

Otra importante aportación del documento es la identificación y desarrollo que ofrece de las denominadas "competencias generales". Estas competencias no se relacionan directamente con la lengua, pero se puede recurrir a ellas para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lengua. El *Marco de referencia* desglosa estas competencias en cuatro subcategorías:

- Los *conocimientos declarativos*, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos), por una parte, y del aprendizaje formal (conocimientos académicos), por otra. A estos conocimientos se añade lo que puede denominarse "conocimiento del mundo", esto es, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., algo que resulta esencial para la comunicación intercultural.
- Las *destrezas y habilidades*, que incluyen, por una parte, las destrezas y habilidades prácticas (destrezas de la vida, profesionales, deportes, aficiones, artes, etc.) y, por otra, las interculturales (capacidad de relacionarse, sensibilidad, capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.).
- La *competencia existencial*, que puede considerarse como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la imagen que

uno tiene de sí mismo y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Incluye, por tanto, motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.

- La *capacidad de aprender* moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento. Incluye la conciencia de la lengua y la comunicación, conciencia y destrezas fonéticas generales, destrezas de estudio y destrezas heurísticas (descubrimiento y adaptación).

La inclusión de estas competencias generales en el modelo descriptivo es otra de las aportaciones novedosas del documento respecto a modelos de análisis anteriores. Si bien la preocupación por los aspectos a los que se refieren estas competencias estaba presente desde hace años en la agenda del profesor de lenguas y en los manuales, generalmente en forma de objetivos y contenidos de carácter sociocultural y de aprendizaje, la descripción detallada y sistemática de estas competencias que aporta el *Marco de referencia* constituye un elemento de gran interés, que abre puertas a un debate sobre el tratamiento de esta dimensión. De qué forma puedan trasladarse las competencias generales a objetivos específicos del currículo, cómo

establecer la gradación de posibles contenidos centrados en estas competencias, qué tratamiento metodológico podría dárseles en el proceso de enseñanza o cómo evaluar los distintos aspectos identificados en cada una de ellas podrían ser asuntos de debate a la hora de plantearse una reflexión de mayor alcance sobre la incorporación sistemática de este tipo de competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las denominadas “competencias comunicativas de la lengua” que completan, junto con las generales, el esquema de competencias descrito en el documento, se sitúan en una línea de investigación ya emprendida hace décadas, como hemos visto en el apartado dedicado al análisis de las aportaciones teóricas, por lo que resultan más conocidas y suelen estar, en mayor o menor medida, incorporadas a los currículos, programas y manuales de lenguas. El *Marco de referencia* distingue, dentro de este tipo de competencias comunicativas, las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y otras dimensiones de la lengua como sistema, en la línea de la descripción tradicional, si bien el *Marco de referencia* llama la atención sobre el hecho de que estas competencias se relacionan no sólo con el alcance y calidad de los conocimientos sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo,

las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). Por su parte, la competencia sociolingüística se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, etc.), mientras que las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprenden, por una parte, una competencia discursiva, referida a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales, y, por otra, una competencia funcional, referida tanto al conocimiento de las formas lingüísticas y sus funciones (microfunciones como saludos, brindis, presentaciones, etc.) como al modo en que se encadenan unas con otras a través de las etapas de su desarrollo (por ejemplo, mediante esquemas de interacción).

Los descriptores ilustrativos

El progreso en el aprendizaje de la lengua se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar *actividades de lengua* observables en las que se ponen en juego determinadas *competencias* y que implican la utilización de *estrategias* de comunicación. El *Marco de referencia* considera, por tanto, estas categorías específicas como la base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. El gráfico 5 representa la imbricación de

estas tres categorías, que constituyen la base del esquema conceptual del sistema de escalas de descriptores ilustrativos. Como puede observarse, en el esquema se incluyen sólo las competencias comunicativas de la lengua y no las generales. Las estrategias, que unen las competencias (los recursos) del alumno con las actividades (lo que puede hacer el alumno mediante el ejercicio de las competencias), pueden concebirse como la bisagra que articula las otras dos categorías.

Los capítulos centrales del documento presentan, yuxtapuestas a las descripciones narrativas de los componentes de estas tres categorías, las correspondientes escalas de descriptores ilustrativos. Estos descriptores son globales, dado que persiguen ofrecer una visión de conjunto. En el gráfico 6 se presenta un ejemplo de escala de una actividad de expresión oral (hablar en público). El *Marco de referencia* remite a los documentos del Consejo de Europa que recogen las especificaciones lingüísticas para lenguas concretas (*Waystage, Threshold Level 1990* y *Vantage Level*, en el caso del inglés) para acceder a las listas detalladas de microfunciones, formas gramaticales y vocabulario y sugiere que el análisis de las funciones, nociones, gramática y vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas. El documento indica que las competencias generales, que no aparecen

Gráfico 5

Categorías de los descriptores ilustrativos

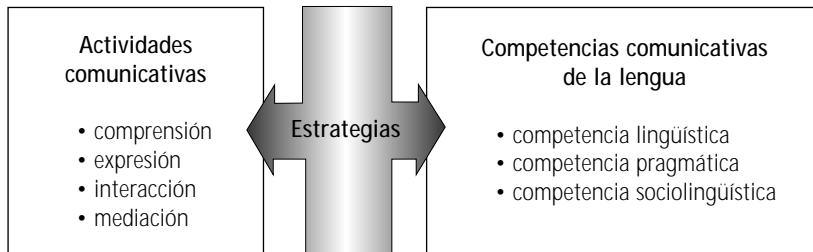


Gráfico 6

Escala de descriptores ilustrativos de un tipo de actividad de expresión oral

Hablar en público

| | |
|----|---|
| C2 | Presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles. |
| C1 | Realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados. Hace un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo. |
| B2 | Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Es capaz de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión. |
| | Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones. Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público. |
| B1 | Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión. |
| A2 | Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez. Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en la vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas. |
| | Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de respuesta. |
| A1 | Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis. |

incluidas en el esquema conceptual, podrían también desarrollarse en listas de manera parecida.

Los descriptores ilustrativos son otra de las más significativas aportaciones del *Marco de referencia* y presentan, como ventajas fundamentales, el estar basados en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el campo de la definición de niveles de dominio lingüístico y el haber sido calibrados objetivamente en una escala común. Son, además, breves, claros y transparentes y están formulados en términos positivos, de manera que describen algo específico y tienen una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación.

Las posibles aplicaciones prácticas de las escalas de descriptores son muchas y diversas. Pueden servir de base, por ejemplo, para la descripción de objetivos curriculares o bien orientar a los responsables del diseño de programas a la hora de desarrollar los contenidos de la enseñanza. También pueden servir para especificar el contenido de los exámenes o para establecer los criterios de evaluación respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje. A partir de las escalas se pueden describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permitiría establecer comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Para los alumnos las escalas de descriptores pueden ser una

herramienta útil a la hora de hacerse una idea sobre el progreso que van alcanzando en el dominio de la lengua, lo que les conferirá mayor autonomía a la hora de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, las empresas que quieran contratar profesionales con un determinado dominio de una u otra lengua podrán encontrar en estas escalas descripciones claras y comprensibles de lo que una persona es capaz de hacer mediante el uso de la lengua de que se trate.

Enseñanza y aprendizaje

Una vez presentadas las categorías del uso de la lengua y las correspondientes escalas de descriptores, el *Marco de referencia* se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje y suscita una serie de reflexiones que deberán tenerse en cuenta desde el punto de vista metodológico. Una primera idea central a este respecto es que, si bien todas las capacidades desarrolladas en la descripción de las categorías del modelo tienen que ser utilizadas por el usuario de la lengua o el alumno para abordar con eficacia toda la serie de actos comunicativos, no todos los alumnos querrán o necesitarán adquirirlas todas en su proceso de aprendizaje. Algunos, por ejemplo, no necesitarán la lengua escrita, mientras que otros necesitarán centrarse precisamente en la comprensión de textos escritos. El *Marco de referencia* advierte que, en definitiva, es una cuestión de decisión el determinar a qué competencias,

tareas, actividades o estrategias se debe asignar el papel de *objetivo* o bien de *medio* en el desarrollo del aprendizaje de un alumno concreto. Las implicaciones de este planteamiento a la hora de desarrollar el concepto de "competencia plurilingüe", que constituye un postulado del Consejo de Europa, son decisivas y volveré sobre ellas más adelante al abordar en el último apartado las ideas-fuerza de una política lingüística europea.

En su línea de documento no dogmático, el *Marco de referencia* no propone una metodología, sino que busca suscitar en el usuario la preocupación por definir la opción metodológica que, en función de la situación de aprendizaje y las necesidades de los alumnos, sea más adecuada en cada caso. Para facilitar esta tarea, el *Marco de referencia* presenta, en relación con distintos aspectos metodológicos, series organizadas de opciones, que permiten al usuario tener una visión de conjunto de las posibilidades a la hora de elegir la que sea más adecuada a sus intereses. El documento presenta opciones sobre el papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales, el trabajo con textos, tareas y actividades, el desarrollo de estrategias y competencias y el tratamiento de errores y faltas de los alumnos.

Estas opciones metodológicas se inscriben en un enfoque centrado en la acción que, como ya he adelantado, concibe a los usuarios de la lengua y a los alumnos como

agentes sociales que realizan determinadas tareas, lingüísticas y no lingüísticas, en un ámbito específico. 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. Los programas educativos y los manuales incluyen con frecuencia tareas similares a las que un usuario de la lengua realiza en la "vida real", junto con otro tipo de tareas de carácter "pedagógico" que permiten a los alumnos desarrollar capacidades que serán necesarias a la hora de alcanzar un objetivo comunicativo. El *Marco de referencia* presenta una reflexión sobre los aspectos que deben considerarse en la realización de una tarea, así como sobre los factores que han de tenerse en cuenta a la hora de considerar los niveles de dificultad de las tareas, especialmente los relacionados con las características de naturaleza lingüística, cognitiva y afectiva de los alumnos y los que tienen que ver con las condiciones y restricciones que conlleva la realización de la tarea.

Evaluación

El capítulo final del documento se centra en la forma en que el *Marco de referencia* puede ser útil para la evaluación. Las categorías de uso de lengua y los descriptores ilustrativos son una herramienta de excepcional interés a la hora de especificar el contenido de pruebas y exámenes, o para establecer los criterios de evaluación

respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje. Otra importante utilidad es la de ofrecer un marco común para las descripciones de los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permite que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

El *Marco de referencia* presenta, también en el caso de la evaluación, una reflexión sobre opciones disponibles, con objeto de que el lector pueda extraer sus propias conclusiones. Se desarrollan hasta trece tipos de evaluación, presentados en forma de pares divergentes: evaluación formativa/ sumativa; con referencia a una norma/a un criterio; subjetiva/objetiva; global/análitica; etc. Se analizan las ventajas e inconvenientes de cada una de las opciones y se exponen las consecuencias de su puesta en práctica.

Con respecto a las pruebas y los exámenes el documento insiste, por una parte, en la necesidad de que tanto los responsables de los programas de evaluación como los profesores no pierdan de vista la importancia de garantizar en todo momento la validez, la fiabilidad y la viabilidad, y desarrolla brevemente estos conceptos para subrayar su importancia y apuntar posibles aplicaciones. El *Marco de referencia* llama la atención, por otra parte, sobre la necesidad de que los responsables de los exámenes sean selectivos a la hora de utilizar la información que se les facilita en el documento.

A la hora de evaluar, por ejemplo, la interacción oral, podrían resultar pertinentes hasta un total de catorce escalas de descriptores ilustrativos, ya sean referidas a actividades, estrategias o competencias. Es claro que quien se haga cargo de evaluar a un alumno mediante una entrevista oral, en la que se trabaja bajo la presión del tiempo, no puede manejar criterios relacionados con tantas escalas, por lo que habrá de seleccionar una serie manejable de criterios para realizar con eficacia su función. Por el contrario, puede que en otro momento la necesidad de los usuarios sea ampliar algunas categorías y sus exponentes en áreas de especial relevancia.

Ideas-fuerza de una política lingüística europea

Como he adelantado al abordar las claves del *Marco de referencia*, en el documento quedan patentes ideas y planteamientos que constituyen una toma de posición del Consejo de Europa en cuanto a su línea de acción institucional en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Estos planteamientos derivan, en gran medida, de las conclusiones de los proyectos, conferencias y congresos en las que se concretan las aportaciones de los Estados miembro, así como de las recomendaciones específicas de los gobiernos en esta materia. Podría decirse, por tanto, que estas conclusiones y recomendaciones constituyen en gran medida las bases de una política lingüística europea, de la que se hacen eco iniciativas

institucionales como el *Marco de referencia*, destinadas a favorecer la transparencia en la comparación de los sistemas educativos y la movilidad y cooperación ente los países europeos.

Expongo a continuación, al hilo del desarrollo que hace el propio documento, las ideas que considero más significativas a este respecto.

Plurilingüismo y pluriculturalismo

Una primera idea clave, acaso la que podría erigirse en el eje de todas las demás, es el interés del Consejo de Europa por fomentar una aproximación a las lenguas europeas desde la perspectiva de lo que el *Marco de referencia* denomina "plurilingüismo", a diferencia del concepto de "multilingüismo" que frecuentemente se ha utilizado en la reflexión sobre el uso y aprendizaje de lenguas. Mientras el alcance del concepto de multilingüismo se limita al conocimiento de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, el enfoque plurilingüe pone énfasis en el hecho de que, a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, ya sea mediante el aprendizaje escolar, ya sea mediante el contacto con otras lenguas y culturas, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a su mente en compartimentos estancos, separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se

establecen entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va gradualmente adquiriendo. Aun sin disponer de un gran dominio de una o varias de las lenguas que conforman su competencia plurilingüe, un individuo puede recurrir a ellas para deducir el significado de determinadas palabras de otra lengua que desconoce o para reconocer palabras de un fondo común internacional que se le presentan con una forma nueva. O puede sacar provecho de las lenguas conocidas para cambiar de lengua si lo requiere la comunicación con su interlocutor. O puede, en un momento dado, actuar como mediador entre dos personas que no pueden comunicarse directamente entre sí, incluso si son escasos los conocimientos que tiene de las lenguas de los interlocutores.

Mientras que el multilingüismo puede llegar a lograrse mediante la diversificación de las lenguas que se enseñan en un centro escolar, fomentando que los alumnos aprendan más de una lengua extranjera, el plurilingüismo tiene que ver con la idea de que la experiencia lingüística de una persona puede expandirse desde la lengua hablada en la familia hasta la que se habla en la sociedad del entorno y, más allá, hasta las lenguas de otros pueblos y países. Si bien el concepto de multilingüismo puede asociarse a la coexistencia de lenguas y culturas en una determinada sociedad, el plurilingüismo adopta el punto de vista del individuo, de manera que una persona

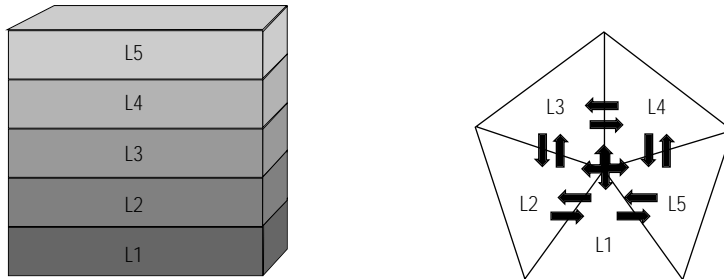
puede ser plurilingüe en una sociedad monolingüe y, por el contrario, otra persona puede ser monolingüe en una sociedad multilingüe. Desde esta perspectiva podría decirse que la preocupación del Consejo de Europa tiene que ver con el desarrollo plurilingüe de los ciudadanos en una sociedad europea multilingüe¹⁹.

El *Marco de referencia* sitúa el concepto de plurilingüismo desde la perspectiva más amplia de lo que denomina "pluriculturalismo". Del mismo modo que un individuo plurilingüe puede, a partir de sus conocimientos y experiencias en varias lenguas, aunque sean parciales, expandir su propio horizonte lingüístico y sacar partido de las posibilidades que le ofrecen las relaciones de todo tipo que puede establecer entre las lenguas que conoce y las que no conoce, la competencia cultural le permitirá relacionar de modo significativo las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que accede y alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas. Estas distintas culturas no se limitan, por tanto, a coexistir en la experiencia personal, sino que se comparan, se contrastan y se relacionan de modo activo hasta configurar la competencia pluricultural, de la que la competencia plurilingüe es un componente más que a su vez se relaciona con otros componentes.

El documento presenta como hechos perfectamente normales el desequilibrio y la variabilidad que se producen tanto en la competencia plurilingüe como en la competencia pluricultural. Un individuo puede llegar a conseguir un mayor dominio global en una lengua que en las demás, pero también es frecuente el caso de que en una y otra lengua varíen las competencias en las que cada uno se sienta más fuerte, de manera que se puede tener en una lengua una buena comprensión oral y escrita, mientras que en otra se tiene una buena competencia oral pero una competencia escrita limitada, e incluso en una tercera sólo conocimientos muy básicos o nociones de carácter general. Un aspecto importante que hay que tener en cuenta es que tanto la competencia plurilingüe como la pluricultural tienen siempre carácter transitorio y configuración cambiante. Como se pone de manifiesto en el documento, la visión tradicional asociaba a la competencia monolingüe de la lengua materna un carácter permanente desde el momento en que quedaba establecida, mientras que es consustancial a la competencia plurilingüe y pluricultural la constante evolución derivada de las nuevas experiencias lingüísticas y culturales que vive cada individuo y que son muy distintas en cada caso,

19. Esta idea de "multi-" relacionado con la sociedad y "pluri-" con el individuo no aparece expresamente en el documento, pero la expone J.L.M. Trim, del grupo de autores, en la "Guía general para los usuarios" del *Marco de referencia*, que acompañaba al borrador 2 de la versión en inglés. En la "Nota final" doy información sobre otras guías para distintos usuarios que se desarrollaron en relación con el mencionado borrador.

Gráfico 7
Multilingüismo / Plurilingüismo



ya que dependen de la trayectoria personal de cada uno, sus viajes, desplazamientos y estancias en zonas en las que se hablan distintas lenguas y conviven distintas culturas. Esta situación de desequilibrio en las competencias orales o escritas en las lenguas que se conocen, o de variabilidad y de cambio en las competencias plurilingüe y pluricultural en sentido amplio, no debe verse como algo negativo, sino más bien como una riqueza que refuerza el sentido de identidad de las personas y que contribuye generalmente a ampliar su visión del mundo y su capacidad de entender y aceptar a los otros.

En resumen, la competencia plurilingüe y pluricultural en conjunto viene a ser, según la define el *Marco de referencia*, "la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee

experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar". El gráfico 7 ilustra esta idea.

Frente al enfoque tradicional que se limita a establecer una relación entre L1 y L2, el enfoque de la competencia plurilingüe busca una visión más amplia y compleja de la realidad en una Europa cada vez más relacionada y en un proceso de búsqueda de nuevos caminos de integración. En este sentido, superar la idea de que los ciudadanos tienen un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce y lograr el interés de todos por el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural que incluya el conjunto de esas lenguas constituye hoy uno de los principales objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa.

Competencia parcial y variedad de objetivos

Una consecuencia importante derivada del concepto de competencia plurilingüe y pluricultural es este tipo de competencia hace a los individuos más conscientes de todo lo que significa la lengua y la comunicación, así como de la importancia que tiene el aprendizaje de lenguas para nuestro desarrollo como "agentes sociales" que llevamos a cabo tareas en un mundo cada vez más abierto y más volcado a la comunicación a través de diversos medios y sistemas. Ser competentes desde un punto de vista plurilingüe y pluricultural supone aprovechar mejor las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas que tenemos como hablantes de nuestra lengua materna a la hora de acercarnos a lenguas y culturas distintas, así como ser más conscientes de los aspectos relacionados con la organización lingüística y los recursos que utilizamos al desenvolvemos en la comunicación, es decir, disponer de una consciencia metalingüística, interlingüística o, como apunta el *Marco de referencia*, "hiperlingüística" más amplia y desarrollada.

Esta mayor amplitud en nuestra visión de otras lenguas y culturas y en nuestra propia consciencia de lo que significa comunicarse y aprender lenguas es perfectamente compatible, como he adelantado ya, con el hecho de que nuestro dominio de una lengua extranjera sea limitado o con el hecho

de que los conocimientos y el grado de competencia que tengamos en distintas lenguas pueda ser variable. Esta "competencia parcial" forma parte, por tanto, como advierte el documento, de una competencia "múltiple" y es a su vez una competencia "funcional" respecto a un objetivo determinado. Desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas las implicaciones de este enfoque son particularmente interesantes, por cuanto abren ventanas a una nueva forma de concebir el diseño y desarrollo de los programas y la especificación de los objetivos de enseñanza. Al abordar las claves del *Marco de referencia* he presentado, a propósito de la dimensión horizontal del modelo descriptivo, una serie de categorías de uso de la lengua que, aun manteniendo una íntima imbricación desde el punto de vista de la comunicación, se describen de forma separada con objeto de detallar sus componentes y el alcance preciso de cada una de ellas desde el punto de vista lingüístico y extralingüístico. Un plan o diseño curricular, a la hora de establecer los objetivos de enseñanza podrá, en función de las necesidades y expectativas de los alumnos, centrar sus objetivos en una de las categorías o subcategorías descritas en el modelo, de manera que el programa, al ser más adecuado y relevante, sitúe a los alumnos en el centro de las decisiones que han de adoptarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al hablar de "competencia parcial" tenemos tendencia a pensar en la categoría

referida a las actividades de lengua, especialmente en la línea de las tradicionales destrezas lingüísticas, de manera que hablamos de una competencia fuerte en comprensión de lectura en una determinada lengua, por ejemplo, acompañada de una competencia menor en expresión oral. El *Marco de referencia* propone ampliar este enfoque, de manera que la idea de "competencia parcial" y sus implicaciones en cuanto a la selección de objetivos de enseñanza, pueda ampliarse a todas las categorías descritas. A la luz de este enfoque ampliado un programa de lenguas puede, por tanto, centrar sus objetivos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de las *competencias generales* del alumno, en una u otra de las competencias que el modelo incluye dentro de la *competencia comunicativa*, en una *actividad comunicativa* específica, en uno de los *ámbitos* identificados en el contexto de uso o en el enriquecimiento y diversificación de *estrategias* para el cumplimiento de las tareas. O incluso puede centrarse en el desarrollo de las *tareas* específicas que un individuo necesite para desarrollar su trabajo, como en el caso del empleado de una centralita telefónica que tenga que desenvolverse con elementos lingüísticos muy específicos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el hecho de que los objetivos del programa se centren en una determinada categoría o subcategoría no significa que las demás no dejen de practicarse. Establecer objetivos en relación con categorías concretas no significa, desde luego, ignorar que el

planteamiento básico del modelo descriptivo se inscribe en un enfoque centrado en la acción, en el que la relación de todas las categorías es necesaria para entender el alcance de la lengua como comunicación. En este sentido, y teniendo en cuenta la coherencia del modelo, es razonable pensar que el logro del objetivo seleccionado producirá, como observa el *Marco de referencia*, otros resultados que no se pretendían alcanzar o que no eran de interés principal.

El reconocimiento de la competencia parcial o, en sentido más preciso, de las "competencias parciales" supone una toma de posición respecto a la visión tradicional del dominio de lenguas, que ponía énfasis en la idea de llegar a alcanzar un dominio excelente y completo en las distintas destrezas lingüísticas de la lengua extranjera, con el afán de llegar a alcanzar la competencia propia del "hablante nativo", erigido en modelo de actuación lingüística. Es claro que este dominio excelente en todas las dimensiones de la lengua no es habitual ni siquiera en la lengua materna, ya que uno u otro individuo puede desenvolverse mejor, en su propia lengua, en actividades de expresión oral que en actividades de expresión escrita, por ejemplo. Sin rechazar el objetivo de llegar a alcanzar una competencia lo más amplia y completa posible en otra lengua, lo interesante del planteamiento de las competencias parciales es que pone énfasis en valorar precisamente este tipo de competencias, con lo que se pretende provocar un cambio de actitud

respecto al aprendizaje de otras lenguas para situarnos en la línea del plurilingüismo. Por modesto que nos parezca nuestro nivel de competencia en una u otra de las dimensiones de una lengua, debemos valorar esta competencia parcial desde una perspectiva más amplia que la que supone estrictamente la comunicación lingüística. Esta valoración nos permitirá acceder a un plano más amplio, el de la consciencia de lo que significa la lengua, la comunicación y el aprendizaje en un mundo en el que conviven diversas comunidades de personas que sienten y se expresan en distintas lenguas y desde distintas culturas.

Diversificación lingüística

¿De qué modo pueden trasladarse al ámbito específico del sistema educativo los principios de la competencia plurilingüe y pluricultural y el reconocimiento y la valoración de las competencias parciales? El *Marco de referencia* señala que la práctica de la enseñanza escolar demuestra que la enseñanza primaria suele estar centrada en el desarrollo de las *competencias generales* del individuo, mientras que en el tramo de los once a los dieciséis años el eje pasa a ser la *competencia comunicativa*, pero el currículo no suele preocuparse de establecer medidas adecuadas para garantizar la continuidad y la coherencia de esta progresión. Por su parte, en la fase posterior a la escolarización, la enseñanza a adultos parece centrarse prioritariamente en *actividades de lengua* específicas centradas en

un *ámbito* concreto. En términos generales, este enfoque deriva del análisis de las características de los distintos tipos de alumnos, pero no parece haber un sentido de integración y continuidad en los distintos estadios que constituyen la experiencia de aprendizaje de lenguas para cualquier persona. Los instrumentos que aporta el documento, y el énfasis en el concepto de plurilingüismo, permitirán enfocar esta experiencia de un modo más coherente, en línea con la idea de que el aprendizaje de lenguas es un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida.

Un centro docente puede limitarse a incluir en su currículo dos o más lenguas extranjeras, en cumplimiento de la normativa que impongan en cada caso las autoridades educativas. La enseñanza de estas lenguas puede llevarse a cabo de forma paralela a lo largo del currículo escolar, sin que exista en ningún momento una visión más amplia o integradora de todas ellas. No sería raro, por ejemplo, como advierte el *Marco de referencia*, que si el énfasis se pone sobre todo en *una* lengua extranjera concreta y sus manifestaciones culturales, lleguen a reforzarse los estereotipos e ideas preconcebidas con respecto a esa lengua y cultura, mientras que es más probable que un enfoque dirigido a varias lenguas pueda evitar este problema al tiempo que amplía el potencial de aprendizaje de los alumnos.

El *Marco de referencia* sitúa el debate sobre el diseño curricular en el ámbito de

las lenguas en torno a una serie de líneas de reflexión. Si el plurilingüismo se incorpora como el enfoque de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en los centros escolares, se impone la necesidad de que el tratamiento de cualquiera de las lenguas que se ofrezcan en el currículo se ponga en relación con el resto de las lenguas incluidas en el itinerario escolar. Las objeciones en cuanto al coste de la aplicación práctica de este planteamiento deberán tener en cuenta que los objetivos y la progresión no tienen que ser necesariamente los mismos para todas las lenguas. Visto desde la perspectiva de lo que podría considerarse como educación lingüística general habrá que considerar que determinados aspectos de las competencias generales, por ejemplo, pueden ser válidos para todas las lenguas del currículo, lo que permite concebir un enfoque integrado del aprendizaje de lenguas en el currículo escolar. En el caso de las lenguas que guardan relación, lingüística y cultural, las posibilidades de este planteamiento pueden verse potenciadas. Hay conocimientos y destrezas que pueden ser útiles para el aprendizaje de varias lenguas y el conocimiento, incluso parcial, de una determinada lengua facilita el aprendizaje de lenguas nuevas en la medida en que el alumno puede aprovechar destrezas, habilidades o conocimientos ya adquiridos para ponerlos al servicio de su propio aprendizaje de otra lengua.

Quedan abiertas al debate profesional las conclusiones sobre el alcance de los nuevos

planteamientos de la política lingüística escolar que concreta el *Marco de referencia*, si bien pueden adelantarse algunas consideraciones como elementos para este debate. Ante todo, que a la idea de diversificación lingüística debe añadirse la de flexibilidad, en el sentido de que los objetivos y los programas de las distintas lenguas pueden ser parecidos o diferentes y que incluso puede haber enfoques muy distintos, si bien todos ellos coherentes desde la amplia perspectiva del plurilingüismo. El *Marco de referencia* considera a este respecto distintos "escenarios" curriculares. Otro aspecto de especial consideración es el relacionado con la evaluación y la certificación, que lleva a considerar un enfoque "modular" en consonancia con el desarrollo de un "currículo multidimensional" en el que pueden establecerse distintos objetivos en relación con las distintas dimensiones o categorías identificadas en el modelo descriptivo. Particular interés puede tener la idea que propone el documento de introducir breves módulos "intercurriculares" que engloben distintas lenguas y que vayan dirigidos expresamente a practicar una variedad de recursos de aprendizaje o a considerar formas de aprovechar el entorno escolar o enfrentarse a malentendidos en la relaciones culturales y lingüísticas. En esta misma línea, se podría llegar a considerar la posibilidad de introducir una asignatura escolar que tuviera precisamente como objetivo conseguir que los alumnos tomaran conciencia de la importancia de desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural.

La eficacia de un planteamiento de diversificación lingüística en un currículo multidimensional que puede permitir la certificación por módulos de las competencias parciales de los alumnos se ve reforzada con la creación del *Portfolio europeo de las lenguas*, que proporciona un formato adecuado para registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de lenguas y las experiencias culturales. Esta iniciativa se sitúa en consonancia con la vocación de transparencia y coherencia de la política lingüística del Consejo de Europa.

Transparencia y coherencia

La preocupación por la transparencia y la coherencia ha estado siempre presente en los trabajos del Consejo de Europa e incluso ha dado título a alguno de sus proyectos en el campo de la enseñanza de lenguas. Al situar el *Marco de referencia* en su contexto político y educativo, el Consejo traslada estos principios al propio documento y concreta la voluntad de transparencia en la intención de ofrecer información expresada con claridad y explicitud, asequible y fácil de entender por parte de los usuarios. El principio de coherencia se refleja en la preocupación del grupo de autores por evitar contradicciones internas y ofrecer instrumentos bien articulados que resulten prácticos para los usuarios del documento. Desde la perspectiva más amplia de los sistemas educativos, el principio de coherencia requiere una relación armónica entre distintos componentes, que el *Marco de*

referencia establece en los siguientes términos:

- la identificación de las necesidades;
- la determinación de los objetivos;
- la definición de los contenidos;
- la selección o creación de los materiales;
- el establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje;
- la enseñanza y el aprendizaje de los métodos que se utilicen;
- la evaluación, los exámenes y las calificaciones.

Establecer unas bases comunes que respondan a los principios de transparencia y coherencia no implica, sin embargo, imponer un sistema único y uniforme. El documento pone énfasis en la idea de que sus propuestas son abiertas y flexibles, de manera que puedan aplicarse en situaciones particulares muy diferentes mediante las adaptaciones que sean necesarias. El *Marco de referencia* se presenta, en este sentido, como adaptable a diferentes circunstancias, en continua evolución a partir de los resultados de la experiencia y no dogmático en la medida en que no se vincula exclusivamente a alguna de las distintas teorías o prácticas que conviven en el campo lingüístico o educativo.

Pero la voluntad de transparencia y coherencia puede apreciarse también, de forma significativa, en las relaciones que establecen el *Marco de referencia* y el *Portfolio europeo de las lenguas*. Los niveles comunes

de referencia, las categorías de uso y los descriptores ilustrativos son instrumentos adecuados para elaborar programas, diseñar exámenes, evaluar el progreso en el aprendizaje y otras tantas utilidades prácticas que los profesionales de la enseñanza de lenguas y los propios alumnos pueden desarrollar con arreglo a sus propias necesidades. Desde el punto de vista de una Europa plurilingüe los resultados de la aplicación de estos instrumentos pueden adquirir mayor relevancia si se hacen visibles y adquieren pleno reconocimiento. El *Portfolio europeo de las lenguas* toma como base las ideas sobre evaluación del *Marco de referencia* y se centra en la aspiración de que todo ciudadano europeo pueda llegar a certificar documentalmente las actividades de aprendizaje de lenguas realizadas a lo largo de toda la vida, no sólo en la enseñanza reglada sino también en relación con los viajes, contactos o experiencias profesionales. Con ello, el Portfolio pretende cumplir, por una parte, una función informativa sobre los niveles de competencia lingüística y las experiencias culturales y de aprendizaje de los alumnos y de los usuarios de la lengua en general. Por otra parte, la constatación documental del *Portfolio* cumple una función pedagógica en la medida en que sirve para orientar a los alumnos sobre el modo en que pueden recoger y reflejar sus experiencias más significativas de carácter lingüístico y cultural de forma continuada.

El borrador inicial del proyecto para la creación del *Portfolio* prevé tres secciones:

- El "pasaporte de lengua". Proporciona una información general sobre la competencia de un individuo en diferentes lenguas en un momento determinado. La información toma como base los niveles comunes del *Marco de referencia* y recoge tanto los certificados obtenidos como la descripción de las competencias y de las experiencias de aprendizaje interculturales. Incluye también información sobre competencias parciales y específicas.
- La "biografía de lengua". Tiene como objetivo involucrar al alumno en la planificación, registro y evaluación de su proceso de aprendizaje y del progreso que va logrando en el desarrollo de las distintas lenguas. El alumno refleja lo que puede hacer mediante el uso de cada lengua e incluye información sobre sus experiencias lingüísticas y culturales dentro y fuera del sistema educativo.
- El "dossier". Permite al alumno seleccionar materiales para documentar e ilustrar las experiencias y logros recogidos en el pasaporte o en la biografía.

Desde hace ya algunos años se vienen desarrollando en distintos países europeos prototipos de *Portfolio* en los niveles de la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y el aprendizaje de adultos. A pesar de las dificultades que presenta el desarrollo del proyecto en los distintos países, las ventajas que conlleva esta iniciativa parecen evidentes. Una constatación documental de este tipo facilitará la transparencia

a la hora de comparar sistemas de certificados de lenguas y, desde un punto de vista más amplio, sistemas educativos. Permitirá también motivar a los ciudadanos europeos para que aprendan lenguas y para que desarrollen y diversifiquen su aprendizaje. Podrá ser un estímulo para promover la autonomía de quienes aprenden lenguas y servirá, además, de carta de presentación ante los empresarios, los responsables educativos y las instituciones de todo tipo que necesiten contrastar los conocimientos y experiencias de nuestra trayectoria educativa o profesional.

Aprendizaje a lo largo de toda la vida

Desde principios de los años 70 la idea de fomentar la "autonomía" de los alumnos está muy presente en los proyectos educativos de todo tipo y es consecuente con el enfoque humanista al que me refería al considerar el nuevo paradigma que se ha venido constituyendo en las tres últimas décadas en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Que el alumno se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje es algo que requiere también por parte de los profesores y de los responsables educativos una nueva visión de lo que significa enseñar y aprender otras lenguas. Como hemos ido viendo en apartados anteriores este principio está muy presente en el *Marco de referencia*, donde se recogen numerosas indicaciones de las aplicaciones prácticas que pueden tener para los alumnos las herramientas que se facilitan.

Pero es importante tener en cuenta que el concepto de "aprendizaje a lo largo de toda la vida" que preconiza el Consejo de Europa trasciende el ámbito del currículo escolar para situarse en una perspectiva más amplia: la de la trayectoria que sigue una persona a través de una secuencia de experiencias educativas, ya sea bajo el control de una institución educativa o no. La idea de currículo se enfoca, así, desde la trayectoria vital en sentido amplio, al margen de y más allá de la formación académica escolar. Es indudable que el papel de los centros educativos a la hora de fomentar el interés por otras lenguas y culturas es crucial en nuestra evolución posterior, pero también es verdad que el entorno en el que nos desenvolvemos, la familia, los viajes, los amigos, los intercambios y contactos y las circunstancias de nuestra profesión son factores decisivos en nuestra experiencia particular con lenguas y culturas diferentes. Podremos, según las circunstancias de nuestra trayectoria personal, desarrollar las competencias parciales que hayamos adquirido en una u otra lengua durante el periodo de escolarización; podremos desarrollar competencias en nuevas lenguas y ampliar nuestro mundo hacia otras culturas; o podremos, por el contrario, desentendernos de cualquier preocupación a este respecto por falta de oportunidades o de interés. En este sentido, el reconocimiento de competencias parciales, por muy limitadas que nos parezcan, es una forma de estímulo para las personas adultas que puedan sentir que el aprendizaje de lenguas

más allá de la etapa escolar es un reto excesivo para sus capacidades. El *Portfolio* cumple un papel precisamente en este sentido, en cuanto prevé un formato específico para el aprendizaje de adultos. Por su parte, la formación continua y la educación de adultos ofrecen oportunidades para continuar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Esta idea de que el currículo escolar es parte de un currículo más amplio no siempre está presente, como observa el *Marco de referencia*, en los centros docentes del sistema educativo. A este respecto, sería deseable que los colegios e institutos de los países europeos llegaran a facilitar, por una parte, un repertorio inicial diferenciado de carácter plurilingüe y pluricultural, con distintos itinerarios posibles, y, por otra, una toma de conciencia, conocimientos y confianza por parte de los alumnos con respecto a las capacidades y competencias de que disponen y que podrán ampliar, fuera del centro escolar, en su futura trayectoria educativa, profesional y personal. Un enfoque curricular "multidimensional" como el que he apuntado a propósito de la diversificación lingüística, en el que se tengan en cuenta las distintas categorías o dimensiones del modelo descriptivo del *Marco de referencia*, y la posibilidad de un aprendizaje "modular" que tenga reflejo en los sistemas de evaluación y certificación, constituirían bases adecuadas para permitir a los alumnos continuar de forma más eficaz una trayectoria autónoma de

aprendizaje en la línea del plurilingüismo y el pluriculturalismo.

Movilidad y cooperación

Desde la perspectiva de una política lingüística europea, todo cuanto llevamos visto en esta breve aproximación al *Marco de referencia* y sus implicaciones tiene el sentido último de fomentar la movilidad, la cooperación y el intercambio de ideas de los ciudadanos europeos. Es claro que para el Consejo de Europa, desde su creación, este principio es una de las principales aspiraciones, por lo que sus iniciativas en el campo de la educación, y en el más específico de la enseñanza de lenguas, están dirigidas a alcanzarlo.

El profesor J.L.M. Trim, uno de los miembros del grupo de autores del *Marco de referencia*, reflexiona en la introducción de la guía general para los usuarios de este documento sobre las implicaciones de los profundos cambios de la sociedad internacional en las últimas décadas. Según su análisis, del que extraigo a continuación algunas de las ideas principales, los descubrimientos científicos de todo tipo, y especialmente los de las industrias de la comunicación, son rápidamente aplicados a todos los aspectos de nuestra vida, y la movilidad internacional, tanto del transporte de pasajeros y mercancías como de la información y las ideas, imprime un ritmo vertiginoso a un mundo en el que las barreras geográficas suponen cada vez menos límites. En el ámbito de la

educación, los responsables educativos y los miembros de la profesión docente, en la medida en que son responsables de preparar a los jóvenes para que sean capaces de enfrentarse a los cambios y aprovechar las oportunidades de la nueva situación, deberán formarse una idea adecuada y prever en lo posible las implicaciones de estos cambios y oportunidades. El profesor Trim señala a este respecto tres aspectos de particular importancia para el próximo futuro. En primer lugar, el progresivo incremento de la movilidad de las personas, que en el campo de la educación supone un considerable incremento del número de alumnos que realizan parte de su formación fuera de su propio país y, en el ámbito profesional, un aumento en la proporción de empleados al servicio de empresas multinacionales. En segundo lugar, el acceso a la información a través de Internet y de otras redes que transmiten información de carácter efímero, cuya inmediatez requiere la consulta en las lenguas originales sin posibilidad de traducción, así como el incremento de los contactos internacionales de todo tipo (congresos, conferencias, etc.) en los que sólo una minoría puede participar utilizando exclusivamente su lengua materna. Y en tercer lugar, el entendimiento y la tolerancia, especialmente importantes en una Europa que arrastra una larga trayectoria de guerras y conflictos, y que requiere de todos los ciudadanos una apertura clara y decidida hacia las lenguas y culturas de los pueblos vecinos con el objetivo de construir un espacio común de colaboración y prosperidad.

Las iniciativas del Consejo de Europa, y en particular los proyectos y documentos de referencia que he considerado en este trabajo, responden sin duda a la preocupación del profesor Trim por facilitar a los profesores, y a cuantos tienen que ver con la difusión y la enseñanza de las lenguas, fundamentos, ideas, criterios y herramientas que ayuden a preparar a la gente joven para que sea socialmente responsable en una Europa que todos deseamos cada vez más abierta a la colaboración, el entendimiento y la tolerancia.

Conclusión

La publicación en 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* supone la culminación de un ciclo que se inició con la difusión, bajo los auspicios del Consejo de Europa, de *Threshold Level* –y sus versiones a distintas lenguas europeas–, como eje de irradiación del denominado “enfoque comunicativo”. Los treinta años transcurridos entre la aparición de uno y otro documento han constituido un periodo de extraordinario dinamismo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Ha sido, en gran medida, un periodo de expansión y consolidación en el que la enseñanza de lenguas ha ampliado sus perspectivas con las aportaciones de nuevas ciencias lingüísticas, como la sociolingüística y la psicolingüística, y de otras ciencias, teorías y líneas de investigación que, desde ámbitos diversos, han ido proporcionando claves sobre las relaciones entre la lengua y la comunicación y sus implicaciones

para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. En el *Marco de referencia* subyacen muchas de estas claves, que son en definitiva el resultado de un largo trayecto de investigación y experimentación didáctica en el que ha sido decisiva, junto a la labor de los lingüistas teóricos, la aportación de los profesores desde la práctica profesional.

El *Marco de referencia* pretende ser, ante todo, un instrumento útil. A partir de un enfoque “centrado en la acción” describe 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 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 las especificaciones de las categorías de uso de la lengua. En el cruce de ambas dimensiones se sitúan las escalas de descriptores ilustrativos que definen lo que un individuo es capaz de hacer mediante el uso de la lengua en los diferentes niveles de dominio. Un esquema articulado de este tipo constituye una herramienta de excepcional interés para los profesionales del campo de la enseñanza de lenguas –profesores, responsables educativos, examinadores, autores de materiales didácticos, etc.–, y también para los propios alumnos. Los profesionales encontrarán en el *Marco de referencia* una base común para comparar sistemas (currículos, programas, certificados), contrastar resultados o

intercambiar conclusiones. Los alumnos podrán acceder a herramientas útiles que les ayuden a continuar su proceso de aprendizaje de forma autónoma. Por otra parte, las herramientas del *Marco de referencia* serán particularmente útiles a la hora de constatar de forma homogénea los conocimientos de lenguas de los ciudadanos europeos, ya que permitirán certificar niveles de competencia sobre la base de unas mismas escalas y categorías descriptivas.

El *Marco de referencia* se sitúa en la línea de las iniciativas emprendidas en las últimas tres décadas por el Consejo de Europa con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En los últimos años, el desarrollo de instrumentos de referencia ha venido a dar respuesta a la preocupación de los Estados miembro del Consejo de Europa por establecer un enfoque de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes y que ofreciera suficientes garantías de transparencia, coherencia e integración. Se pretende que instrumentos como el *Marco de referencia* y el *Portfolio* contribuyan de forma eficaz a hacer posible el logro de los grandes retos que se propone hoy el Consejo y que constituyen los objetivos de la política lingüística europea: promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo a gran escala, facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y el intercambio de ideas y, en definitiva, contribuir a una Europa más abierta, integrada y tolerante. La preocupación, siempre presente en las actividades del

Consejo de Europa, por proteger la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo adquiere de este modo un nuevo sentido, más activo, que enfoca el aprendizaje de las lenguas y las experiencias de contacto e intercambio con otras culturas como una ampliación de la personalidad social y cultural de los ciudadanos europeos.

Nota final

Muchas de las ideas que se recogen en este trabajo son fruto del intercambio de opiniones con Elena Verdía sobre el *Marco de referencia* y sus implicaciones, por lo que le agradezco su valiosísima aportación. Los gráficos que ilustran este trabajo han sido realizados por Elena para presentaciones públicas de la adaptación del documento al español, y los reproduzco con su permiso.

Los trabajos de traducción y adaptación al español del *Marco de referencia* han sido realizados por el siguiente equipo:

Coordinación: Jesús Antonio Cid, Director Académico del Instituto Cervantes.
Traducción-adaptación (por orden alfabético):

Álvaro García Santa-Cecilia
Rosario Guijarro Huerta
Rebeca Gutiérrez Rivilla
Cristina del Moral Ituarte
Jaime Olmedo Ramos
Alejandro Valero Fernández
Elena Verdía Lleó

Se han desarrollado traducciones y adaptaciones del *Marco de referencia* al catalán, al gallego y al vasco. Las instituciones que se han hecho cargo de los trabajos han sido, respectivamente, la Generalitat de Catalunya, la Xunta de Galicia y HABE (Hel-duen Alfabetatze eta Berreuskalduntzerako Erakundea).

El borrador 2 de la versión en inglés del *Marco de referencia* iba acompañado de una serie de breves guías dirigidas a posibles usuarios del documento (profesores, responsables de exámenes, responsables del desarrollo curricular, responsables de la toma de decisiones, responsables de la educación de adultos, formadores de profesores de primaria, formadores de profesores de secundaria, alumnos de enseñanza secundaria, autores de manuales y materiales), además de la guía general para los usuarios elaborada por J.L.M. Trim. El Instituto Cervantes ha traducido la guía de responsables de exámenes.

Direcciones electrónicas de interés

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment:

<http://culture.coe.int/lang>

European Language Portfolio:

<http://culture2.coe.int/portfolio>

Traducción-adaptación al español del *Marco de referencia:*

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Bibliografía citada

- COSTE, D., *et al.*, *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier, 1976.
- COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- EK, J. A. VAN y TRIM, J. L. M., *Threshold Level 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- EK, J. A. VAN y TRIM, J. L. M., *Waystage 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- EK, J. A. VAN y TRIM, J. L. M., *Vantage Level*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- KUHN, T. S., *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1970.
- MUÑOZ LICERAS, J., ed., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1991.
- SLAGTER, P. J., *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1979.
- STERN, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1983.

Resumen

Se ofrece una visión de conjunto del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Marco de referencia entendido como uno de los instrumentos que el Consejo de Europa propone para llevar a cabo su acción institucional en el campo de la enseñanza de lenguas. Para ofrecer una visión amplia del documento se distribuye la información en tres apartados. Primero una sinopsis de las principales aportaciones teóricas, conceptos y líneas de investigación que han confluído en el campo de la enseñanza de lenguas a lo largo de las tres últimas décadas, tomando como eje de reflexión las relaciones entre lengua y comunicación. En segundo lugar se describe el sentido y enfoque del *Marco de referencia*, así como los principales componentes que articulan su modelo descriptivo. Y finalmente en un tercer apartado se reflejan las ideas-fuerza que pueden extraerse de las líneas de acción institucional del Consejo de Europa (proyectos, conferencias, recomendaciones y documentos de referencia) y que constituyen las bases de lo que puede considerarse una política lingüística europea.

Palabras clave: Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Abstract

In this paper, the author offers an overall view of the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. The Council of Europe proposes this framework as one of the instruments for its endorsement of language teaching. In order to study the document in depth, the information is divided into three parts. The first one is a summary of theories, concepts and research fields in language teaching over the last thirty years. These have been analysed considering the relationship between language and communication. Secondly, the author describes the meaning and approach of the framework, as well as its main components. Finally, the paper analyses the main guidelines that can be inferred from the institutional action of the Council of Europe, such as projects, conferences and resolutions. The aforementioned guidelines can be regarded as the foundations of a European Language Policy.

Key Words: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment.

Álvaro García Santa-Cecilia

Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes.

alvarog@cervantes.es