

2. Enfoque adoptado

2.1. Un enfoque orientado a la acción

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como 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. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

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

- 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 lingüísticas.
- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- 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.
- Las *actividades de 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.

- 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.
- El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- 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.
- 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. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

Si se acepta que las distintas dimensiones que acabamos de señalar se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua, entonces cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos.

Al mismo tiempo, en el aprendizaje y en la enseñanza, también es posible que el objetivo, y por tanto la evaluación, puedan estar centrados en un componente o subcomponente concreto (considerando entonces a los demás componentes como medios para conseguir un fin, como aspectos que hay que enfatizar más en otros momentos, o como inadecuados para esas circunstancias). Los alumnos, los profesores, los diseñadores de cursos, los autores de material didáctico y quienes elaboran los exámenes resultan inevitablemente implicados en este proceso que supone centrarse en una dimensión concreta y decidir hasta qué punto y de qué forma podrían tenerse en cuenta otras dimensiones. (Todo esto se ilustra más adelante con ejemplos). Sin embargo, ya queda claro que aunque la finalidad que a menudo se atribuye a un programa de enseñanza y aprendizaje sea desarrollar destrezas de comunicación, (¿quizá porque esto sea lo más propio de un enfoque metodológico?) algunos programas en realidad se esfuerzan por conseguir un desarrollo cualitativo o cuantitativo de las actividades lingüísticas en un idioma extranjero, otros hacen hincapié en la actuación dentro de un ámbito concreto, otros se interesan por el desarrollo de determinadas competencias generales, mientras que otros se preocupan principalmente por mejorar las estrategias. La afirmación de que «todo está relacionado» no significa que los objetivos no puedan diferenciarse.

Cada una de las categorías principales planteadas anteriormente se puede dividir en sub-categorías, todavía muy genéricas, que se examinarán en los siguientes capítulos. Ahora sólo estamos contemplando distintos componentes de las competencias generales, de la competencia comunicativa, de las actividades de lengua y de los ámbitos.

2.1.1. Las competencias generales del individuo

Las **competencias generales** de los alumnos o usuarios de lenguas (véase la sección 5.1) se componen de sus *conocimientos*, sus *destrezas* y su *competencia existencial*, además de su *capacidad de aprender*. Los **conocimientos**, es decir, los conocimientos declarativos (*savoir*, véase la sección 5.1.1), se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. El conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico o técnico, y los conocimientos académico o empírico en un campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante en la recepción y comprensión de textos que están escritos en una lengua extranjera relacionada con esos campos. El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. 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., resulta esencial para la comunicación intercultural. Estas múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro; pueden ser específicas de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales.

Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos y, además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial. Evidentemente, los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. En muchos casos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje presuponen esta conciencia del mundo. No obstante, en determinados contextos (por ejemplo; en la inmersión, en la asistencia a una escuela o a una universidad donde la lengua de instrucción no sea la lengua materna), se da un enriquecimiento simultáneo y correlacionado de conocimientos lingüísticos y de otros conocimientos. Hay que tener muy en cuenta, por tanto, la relación existente entre los conocimientos y la competencia comunicativa.

Las **destrezas y habilidades** (*savoir-faire*), véase la sección 5.1.2, ya sea para conducir un coche, tocar el violín o presidir una reunión, dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial (por ejemplo, la actitud relajada o la tensión a la hora de realizar una tarea). De este modo, en el ejemplo citado anteriormente, el hecho de conducir un coche, que por medio de la repetición y de la experiencia se convierte en una serie de procesos semiautomáticos

(desembragar, cambiar de marcha, etc.), requiere al principio una separación explícita de las operaciones conscientes, que se pueden expresar con palabras («levanta el pie lentamente del embrague, pon tercera, etc.»), y la adquisición de determinados conocimientos (hay tres pedales en un coche no automático que tienen las siguientes funciones, etc.), en los que no hay que pensar conscientemente cuando «sabemos conducir». Cuando aprendemos a conducir, necesitamos por lo general un nivel alto de concentración y una gran autoconciencia, ya que nuestra propia imagen es especialmente vulnerable (riesgo de fracaso, de parecer incompetente). Una vez que se dominan las destrezas, se supone que el conductor va a tener mayor facilidad y mayor confianza en sí mismo; de lo contrario, se desconcertaría a los pasajeros y a los demás conductores. No resultaría difícil trazar paralelismos con determinados aspectos del aprendizaje de lenguas (por ejemplo, con la pronunciación y con algunas partes de la gramática como las inflexiones morfológicas).

La **competencia existencial** (*savoir-être*), véase la sección 5.1.3, se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados.

Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en un marco de referencia. Se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y por ello constituyen un aspecto de sus capacidades. En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), la formación de actitudes puede constituir un objetivo. Como se ha señalado con frecuencia, las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura.

La **capacidad de aprender** (*savoir-apprendre*), véase la sección 5.1.4, moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también 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.

Aunque el concepto de capacidad de aprender es de aplicación general, resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas. Dependiendo de los alumnos en cuestión, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas de aspectos de la competencia existencial, de los conocimientos declarativos, de las destrezas y de las habilidades, como pueden ser:

- La competencia existencial: por ejemplo, la voluntad de tomar iniciativas e incluso de correr riesgos en la comunicación cara a cara para otorgarse a uno mismo la oportunidad de hablar, de solicitar ayuda por parte de las personas con quien se está hablando, haciendo que repitan lo que han dicho con palabras más sencillas, etc.; también las destrezas de comprensión auditiva,

el hecho de prestar atención a lo que se dice, la conciencia acentuada de los riesgos que suponen los malentendidos culturales en las relaciones con los demás.

- Conocimientos declarativos: por ejemplo, el conocimiento de las relaciones morfosintácticas que se corresponden con unas estructuras dadas de una declinación de una lengua concreta; o la conciencia de que puede existir un tabú o rituales específicos asociados con prácticas dietéticas o sexuales de determinadas culturas, o que pueden tener connotaciones religiosas.
- Destrezas y habilidades: por ejemplo, facilidad para usar un diccionario o ser capaz de buscar algo fácilmente en un centro de documentación; saber cómo manipular medios audiovisuales o informáticos (por ejemplo, Internet) como recursos de aprendizaje.

Para un mismo individuo puede haber muchas variaciones en el uso de destrezas y de habilidades y en la capacidad de enfrentarse a lo desconocido:

- Variaciones según el acontecimiento, dependiendo de si el individuo está tratando con personas desconocidas, con un área de conocimiento nueva, con una cultura desconocida, con un idioma extranjero.
- Variaciones según el contexto: enfrentados al mismo acontecimiento (por ejemplo, relaciones paterno-filiales en una comunidad concreta), los procesos de descubrimiento y de búsqueda de significado serán sin duda diferentes para un etnólogo, un turista, un misionero, un periodista, un educador o un médico, pues cada uno actúa según su especialidad o su perspectiva.
- Variaciones según las circunstancias presentes y la experiencia pasada: es bastante probable que las destrezas aplicadas en el aprendizaje de una quinta lengua extranjera sean diferentes a las aplicadas en el aprendizaje de la primera.

Se han de considerar estas variaciones junto con conceptos del tipo «el estilo de aprendizaje» o «el perfil del alumno», en la medida en que se tenga en cuenta que estos conceptos no son algo fijo o inmutable.

Para fines de aprendizaje, las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de que disponga. Pero también el individuo amplía su capacidad de aprendizaje mediante la diversidad de experiencias, siempre que no estén compartimentadas ni sean estrictamente repetitivas.

2.1.2. La competencia comunicativa

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: *el lingüístico*, *el sociolingüístico* y *el pragmático*. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las *competencias lingüísticas* incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o de la extensión y la precisión del vocabulario), 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). Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión o no serlo (por ejemplo, una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético). Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro y también varía en un mismo individuo (por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable. Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno. Cada uno de estos componentes será analizado con mayor profundidad en el capítulo 5.

2.1.3. Las actividades de la lengua

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas **actividades de la lengua** que comprenden la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.

Como procesos, la **comprensión** y la **expresión** (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. En este *Marco de referencia*, no obstante, el uso de estos términos para las actividades de la lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada. Las actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación. También tienen importancia en muchas

formas de aprendizaje (la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos). Las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos) y se les otorga un valor social determinado (las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito o de la fluidez en la articulación de presentaciones orales).

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. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación.

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de **mediación**, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

2.1.4. Los ámbitos

Las actividades de la lengua se encuentran contextualizadas dentro de **ámbitos**. Estos pueden ser muy diversos, pero por motivos prácticos en relación con el aprendizaje de lenguas, se pueden clasificar de forma general en cuatro: el **ámbito público**, el **ámbito personal**, el **ámbito educativo** y el **ámbito profesional**.

El **ámbito público** se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente (las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de comunicación, etc.). De forma complementaria, el **ámbito personal** comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales.

El **ámbito profesional** abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión. El **ámbito educativo** tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas.

2.1.5. Tareas, estrategias y textos

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de **tareas** que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas,

requieren del uso de *estrategias* en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de *textos* orales o escritos.

El enfoque general anteriormente descrito está claramente centrado en la acción. Se fija en la relación existente entre, por un lado, el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas.

De esta manera, alguien que tenga que mover un armario (tarea) puede intentar empujarlo, desmontarlo en piezas para transportarlo con mayor facilidad y después volver a montarlo, llamar a un profesional para que lo mueva o rendirse y convencerse a sí mismo de que el armario puede esperar hasta el día siguiente, etc. (todas las estrategias). Dependiendo de la estrategia adoptada, la realización (o la evitación, el aplazamiento o la redefinición) de la tarea puede implicar o no una actividad de lengua y un procesamiento de texto (leer instrucciones para desmontar algo, realizar una llamada telefónica, etc.). De igual modo, un escolar que tiene que traducir un texto de una lengua extranjera (tarea) puede ver si ya existe una traducción, puede pedir a un compañero que le enseñe lo que ha hecho, puede utilizar un diccionario, puede intentar deducir algún significado basándose en las pocas palabras o estructuras que conoce, puede discurrir una buena excusa para no presentar este ejercicio, etc. (todas las posibles estrategias). Para todos los casos previstos aquí, habrá necesariamente una actividad de lengua y un procesamiento de texto (traducción o mediación, negociación verbal con un compañero de clase, excusas escritas o verbales dirigidas al profesor, etc.).

La relación entre estrategias, tarea y texto depende del carácter de la tarea. Esto puede estar principalmente relacionado con la lengua, es decir, puede que requiera en gran medida actividades de lengua, y las estrategias aplicadas se relacionan principalmente con estas actividades (por ejemplo, leer y comentar un texto, completar un ejercicio de «rellenar huecos», dar una charla, tomar notas durante una presentación). Puede, asimismo, incluir un componente lingüístico; es decir, las actividades de lengua son sólo una parte de lo que se requiere y las estrategias aplicadas se relacionan también, o principalmente, con otras actividades (por ejemplo, cocinar siguiendo una receta). Es posible llevar a cabo muchas tareas sin recurrir a una actividad de lengua. En estos casos, las actividades implicadas no están necesariamente relacionadas con la lengua y las estrategias aplicadas se relacionan con otros tipos de actividades; por ejemplo, levantar una tienda de campaña se puede realizar en silencio por parte de varias personas que saben cómo hacerlo. Quizá puedan entablar unos cuantos intercambios hablados relativos a la técnica, o puede que a la vez mantengan una conversación que no tenga nada que ver con la tarea, o pueden llevar a cabo la tarea mientras uno de ellos tararea una canción. El uso de la lengua se hace necesario cuando alguien del grupo no sabe qué es lo siguiente que hay que hacer, o cuando por algún motivo la rutina establecida no funciona.

En esta clase de análisis, las estrategias, tanto de comunicación como de aprendizaje, al igual que las tareas correspondientes, son sólo un tipo más de estrategias y tareas. De igual modo, los textos auténticos o los especialmente diseñados para fines pedagógicos, los producidos por los alumnos y los manuales son sólo un tipo más de textos entre otros.

En los siguientes capítulos se ofrece sucesivamente una explicación detallada de cada dimensión y sus subcategorías, con ejemplos y escalas de descriptores en los casos oportunos. El capítulo 4 se ocupa de la dimensión del uso de la lengua: lo que tiene que *hacer* un usuario de la lengua o alguien que la aprende, mientras que el capítulo 5 estudia las competencias que permiten actuar a un usuario de la lengua.

2.2. Los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua

Además del esquema descriptivo explicado anteriormente, el capítulo 3 proporciona una «dimensión vertical» y establece una serie ascendente de niveles comunes de referencia para describir el dominio que el alumno tiene de la lengua. El conjunto de categorías descriptivas presentadas en los capítulos 4 y 5 perfilan una «dimensión horizontal» compuesta de parámetros de actividad comunicativa y de competencia comunicativa. Es bastante frecuente presentar una serie de niveles y una serie de parámetros en forma de cuadro descriptivo que tiene una dimensión vertical y otra horizontal. Naturalmente, esto supone una simplificación considerable ya que sólo la adición de un ámbito más le daría una tercera dimensión y convertiría dicho cuadro en lo que podría denominarse un cubo nocional. Sin embargo, una completa representación, en forma de diagrama, del grado de multidimensionalidad abarcado sería, en realidad, muy complicada, si no imposible.

El añadido de una dimensión vertical al *Marco de referencia*, no obstante, permite describir o trazar el perfil del espacio de aprendizaje, aunque sea de forma simple, lo cual resulta útil por varios motivos:

- El desarrollo de definiciones del dominio que el alumno tiene de la lengua, relacionadas con las categorías utilizadas en el *Marco de referencia*, puede contribuir a concretar lo que se espera que sea apropiado en distintos niveles de aprovechamiento en función de esas categorías. Esto, a su vez, puede contribuir al desarrollo de especificaciones transparentes y realistas respecto a los objetivos generales del aprendizaje.
- El aprendizaje que se desarrolla durante un período debe organizarse en unidades que tengan en cuenta la progresión y que puedan proporcionar una continuidad. Los programas de estudios y los materiales tienen que estar mutuamente relacionados y un marco de niveles puede contribuir a este proceso.
- Los esfuerzos de aprendizaje relativos a esos objetivos y a esas unidades también deben estar situados en esta dimensión vertical de progreso, es decir, tienen que ser evaluados con relación al aprovechamiento en el dominio de la lengua. Disponer de especificaciones de dominio de la lengua contribuye a este proceso.
- Dicha evaluación debería tener en cuenta el aprendizaje incidental, la experiencia exterior al aula y el tipo de enriquecimiento colateral descrito anteriormente. A este respecto puede ser útil disponer de un conjunto de especificaciones de dominio de la lengua que supere el alcance de un programa de estudios concreto.
- Disponer de un conjunto común de especificaciones de dominio de la lengua posibilita las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintos sistemas y situaciones.
- Un marco que incluya tanto la dimensión horizontal como la vertical posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales y de competencias parciales.

- Un marco de niveles y categorías que facilite la descripción de objetivos para fines concretos puede ayudar a los inspectores. Tal marco puede permitir valorar si los alumnos están trabajando en un nivel apropiado de distintas áreas; puede, asimismo, inspirar decisiones respecto a si la actuación en esas áreas representa un modelo apropiado para la fase de aprendizaje, a la vez que sugerir metas para un futuro inmediato y a más largo plazo respecto a un dominio de la lengua y a un desarrollo personal eficaces.
- Finalmente, en su trayectoria de aprendizaje, los estudiantes de una lengua pasan por varios sectores educativos e instituciones que ofrecen servicios de idiomas, y la existencia de un conjunto común de niveles puede facilitar la colaboración entre esos sectores. Con el incremento de la movilidad personal, resulta cada vez más corriente que los alumnos cambien de sistema educativo al final de sus estudios o incluso en una etapa intermedia, por lo que tener la posibilidad de disponer de una escala común que describa su aprovechamiento se convierte en un asunto que interesa cada vez más.

Al considerar la dimensión vertical del *Marco*, no se debería olvidar que el proceso de aprendizaje de lenguas es continuo e individual. Ni siquiera dos usuarios de una misma lengua, ya sean hablantes nativos o alumnos extranjeros, tienen exactamente las mismas competencias ni las desarrollan de la misma forma. Cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario, como lo es en cualquier área de conocimiento o destreza. Sin embargo, por motivos prácticos resulta útil establecer una clasificación de niveles definidos que segmenten el proceso de aprendizaje para responder a las necesidades del diseño curricular, de los exámenes, etc. Su número y su magnitud dependerán generalmente de cómo esté organizado un sistema educativo concreto y de para qué fines se establezcan las escalas. Es posible establecer procedimientos y criterios para llevar a cabo el escalonamiento y para formular los descriptores utilizados en la caracterización de sucesivos niveles de dominio de la lengua. Distintos asuntos y opciones a este respecto se analizan a fondo en el anejo A. Se recomienda encarecidamente a los usuarios de este *Marco de referencia* que consulten esa sección y la bibliografía que la acompaña antes de tomar cualquier decisión sobre el escalonamiento de niveles.

También hay que recordar que los niveles reflejan sólo una dimensión vertical. Por tanto, sólo pueden explicar de forma limitada el hecho de que el aprendizaje de una lengua suponga un progreso tanto horizontal como vertical por el que los alumnos van adquiriendo el dominio para actuar en una serie más amplia de actividades comunicativas. El progreso no supone simplemente ascender en una escala vertical. No existe un requisito lógico y concreto para que un alumno tenga que atravesar todos los niveles inferiores de una subescala. Puede que tenga un progreso colateral (desde una categoría paralela) al extender sus capacidades de actuación en vez de incrementar su dominio de la lengua en la misma categoría. A la inversa, con la expresión «profundizar nuestros conocimientos» se reconoce que puede que alguna vez sintamos la necesidad de sustentar tales mejoras pragmáticas volviendo la vista a «lo básico» (es decir, las destrezas de nivel inferior) en un área en la que nos hemos movido de forma lateral.

Por último, se debería tener cuidado a la hora de interpretar las series de niveles y de escalas del dominio de la lengua como si fueran una escala lineal de medida, igual que una regla. Ninguna escala ni ningún sistema de niveles ya existentes puede pretender ser lineal en este sentido. Teniendo en cuenta la serie de descripciones de contenidos realizadas por el Consejo de Europa, aunque el nivel *Plataforma (Waystage)* esté situado a medio camino del nivel *Umbral*

(*Threshold*) en una escala de niveles, y éste a medio camino del nivel *Avanzado (Vantage)*, la experiencia con escalas actuales sugiere que muchos alumnos tardarán más del doble en alcanzar el nivel *Umbral* desde el *Plataforma* de lo que tardaron en alcanzar el *Plataforma*; luego es probable que necesiten más del doble de tiempo para alcanzar el nivel *Avanzado* desde el nivel *Umbral* de lo que tardaron en alcanzar el nivel *Umbral* desde el nivel *Plataforma*, aunque los niveles aparezcan como equidistantes en la escala. Esto es así por la necesaria ampliación del conjunto de actividades, destrezas y elementos lingüísticos que supone. Este hecho práctico se ve reflejado en la frecuente representación que se hace de una escala de niveles en forma de diagrama que se parece a un cucurucho, un cono tridimensional que se ensancha hacia arriba. Cuando se utilice cualquier escala de niveles, se debe tener una extrema prudencia a la hora de calcular el tiempo medio necesario para conseguir los objetivos concretos.

2.3. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

Estas especificaciones de objetivos del aprendizaje no describen los procesos que capacitan a los alumnos para actuar como es debido, ni los que les permiten desarrollar las competencias que posibilitan las acciones. No describen las formas en que los profesores facilitan los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas. Sin embargo, al ser una de las funciones principales del *Marco de referencia* animar y capacitar a todos los que participan en la enseñanza de lenguas y en los procesos de aprendizaje para que informen a otros, con la mayor transparencia posible, no sólo sobre sus objetivos, sino también sobre los métodos que utilizan y los resultados conseguidos, parece evidente que el *Marco de referencia* no se puede limitar a los conocimientos, las destrezas y las actitudes que tienen que desarrollar los alumnos con el fin de actuar como usuarios competentes de la lengua, sino que además debe ocuparse de los procesos de adquisición y aprendizaje de idiomas así como de la metodología de la enseñanza. Estos asuntos se analizan en el capítulo 6.

Sin embargo, se debe aclarar una vez más la función del *Marco de referencia* respecto a la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Según los principios básicos de la democracia pluralista, el *Marco* se propone ser no sólo integrador, transparente y coherente, sino también abierto, dinámico y no dogmático. Por ese motivo no puede tomar partido por una u otra posición en los debates teóricos actuales respecto a la naturaleza de la adquisición de la lengua y su relación con el aprendizaje de lenguas, y tampoco debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas excluyendo a los demás. Su función es la de instar a todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas a que declaren de la forma más explícita y transparente posible su fundamento teórico y sus procedimientos prácticos. Con el fin de cumplir esta función, el *Marco de referencia* establece parámetros, categorías, criterios y escalas que pueden utilizar los usuarios y que posiblemente los lleve a tener en cuenta una serie de opciones más amplia de lo que pensaban o a cuestionar planteamientos tradicionales, no revisados, con los que todavía están trabajando. Esto no quiere decir que tales posturas sean incorrectas, sino que a todos los responsables de la planificación les convendría volver a examinar la teoría y la práctica para tener en cuenta las decisiones que otros profesionales han tomado por sí mismos y, especialmente, en otros países de Europa.

Un marco de referencia abierto y «neutral» no supone, lógicamente, la ausencia de una línea de actuación. Al proporcionar este marco, el Consejo de Europa no se está desdiciendo de los principios expresados anteriormente en el capítulo 1, así como en las Recomendaciones R(82)18 y R(98)6 del Comité de Ministros dirigidas a los gobiernos de los países miembros.

Los capítulos 4 y 5 analizan principalmente las acciones y las competencias que necesita el usuario o alumno de cualquier lengua con el fin de comunicarse con otros usuarios de esa lengua. Gran parte del capítulo 6 analiza las formas de desarrollar las capacidades necesarias y de facilitar ese desarrollo. El capítulo 7 profundiza en el papel que cumplen las tareas en el uso y en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, quedan todavía por explorar las consecuencias últimas que se derivan de la adopción de un enfoque plurilingüe y pluricultural. El capítulo 6 también examina por tanto el carácter y el desarrollo de la competencia plurilingüe; sus consecuencias respecto a la diversificación de la enseñanza de idiomas y a las políticas educativas se analizan después con detenimiento en el capítulo 8.

2.4. La evaluación

El presente documento es «un marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas». Hasta este momento, la atención se ha centrado en el carácter del uso de la lengua y del usuario de la lengua y en las consecuencias respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

En el capítulo 9, el capítulo final, la atención se centra en las funciones del *Marco de referencia* relativas a la evaluación. El capítulo describe tres formas principales de utilizar el *Marco*:

- Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes.
- Para establecer los criterios respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje, tanto los relacionados con la evaluación de una actuación concreta, hablada o escrita, como los relacionados con la una evaluación continua por parte del profesor, de un compañero, o de uno mismo.
- Para describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permite que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

Este capítulo expone posteriormente y con detenimiento las opciones de que disponen quienes dirigen los procedimientos de evaluación. Las distintas opciones se presentan en forma de pares divergentes. En cada caso se definen con claridad los términos utilizados y se analizan las ventajas y desventajas relativas, respecto a la intención de la evaluación en su entorno educativo. También se exponen las consecuencias de la puesta en práctica de cada una de las opciones alternativas.

El capítulo estudia, posteriormente, asuntos relativos a la viabilidad en el ámbito de la evaluación. El enfoque está basado en la evidencia de que no se puede elaborar de forma exhaustiva un esquema de evaluación que sea práctico. Debe adoptarse un criterio sobre el nivel de detalle que corresponda, por ejemplo, en la descripción de los contenidos de un examen publicado, en relación con las decisiones pormenorizadas que se deben tomar al establecer un examen real o un banco de exámenes. Los evaluadores, sobre todo los que examinan la actuación

oral, tienen que trabajar bajo una considerable presión de tiempo y sólo pueden manejar un número estrictamente limitado de criterios. Los alumnos que deseen evaluar su propio dominio de la lengua, por ejemplo como orientación de lo que tienen que abordar posteriormente, disponen de más tiempo, pero tienen que ser más selectivos respecto a los componentes de la competencia comunicativa general más adecuados para ellos. Esto ilustra el principio general de que el *Marco de referencia* debe ser integrador, pero todos sus usuarios deben ser selectivos. Ser selectivo puede que sólo implique el uso de un esquema de clasificación más sencillo que, tal y como hemos visto a propósito de las «actividades comunicativas», puede que haga coincidir categorías que en el esquema general aparecen separadas. Por otro lado, la intención de los usuarios puede que sea la de ampliar algunas categorías y sus exponentes en áreas de especial relevancia. El capítulo analiza los asuntos planteados e ilustra el debate presentando los esquemas que han adoptado varias instituciones examinadoras como criterios para la evaluación del dominio de la lengua.

El capítulo 9 permitirá a muchos usuarios acercarse a las descripciones de los contenidos de exámenes públicos de una forma más profunda y crítica, y centrar así sus expectativas respecto a la información que las instituciones examinadoras deben proporcionar sobre los objetivos, el contenido, los criterios y los procedimientos para calificar los exámenes a nivel nacional e internacional (por ejemplo, ALTE, ICC). A los formadores de profesores les resultará útil para tomar conciencia sobre asuntos de evaluación que afecten a los profesores en una fase inicial de formación y a los que ya ejercen. Sin embargo, los profesores están adquiriendo cada vez mayor responsabilidad respecto a la evaluación, tanto formativa como sumativa, de sus alumnos en todos los niveles. También a los alumnos se les pide cada vez con mayor frecuencia que realicen su propia autoevaluación, ya sea representando gráficamente y planificando su aprendizaje, ya sea informando de su capacidad de comunicarse en lenguas que no se les han enseñado de forma académica pero que contribuyen a su desarrollo plurilingüe.

Actualmente se está analizando la introducción de un *Portfolio europeo de las lenguas* (*European Language Portfolio*). El *Portfolio* posibilitaría que los alumnos documentaran su progreso en la competencia plurilingüe mediante el registro de experiencias de aprendizaje de todo tipo con respecto a una amplia serie de lenguas, ya que, de otro modo, gran parte de estas experiencias no quedaría atestiguada ni reconocida. Se pretende que el *Portfolio* anime a los alumnos a que incluyan con regularidad anotaciones que actualicen la información sobre su grado de dominio de cada lengua, a partir de la autoevaluación. Será muy importante para la credibilidad del documento que las anotaciones se realicen con responsabilidad y transparencia. En este punto, la referencia al *Marco* resultará especialmente valiosa.

Los profesionales que se ocupan del desarrollo de los exámenes, así como de su administración y gestión, pueden consultar el capítulo 9 conjuntamente con la *Guía para examinadores* (documento CC-Lang(96)10 rev), que es más especializada. Esta guía, que trata en profundidad el desarrollo y la evaluación de las pruebas, es complementaria del capítulo 9. También contiene sugerencias bibliográficas, un anejo sobre los análisis de ítems y un glosario de términos.