

3. Niveles comunes de referencia

3.1. Criterios para la elaboración de los descriptores de niveles comunes de referencia

Una de las finalidades del *Marco de referencia* es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. Entre los dos, se proporciona un cuadro conceptual que los usuarios pueden utilizar para describir su sistema. Una escala de niveles de referencia de un marco común debería cumplir los cuatro criterios siguientes, dos de los cuales tienen que ver con cuestiones de descripción y los otros dos con cuestiones de medición.

3.1.1. Cuestiones de descripción

- Una escala de un marco común debe estar *libre de contexto* para que incluya resultados que se puedan generalizar procedentes de diferentes contextos específicos. Es decir, una escala común no debería crearse en especial para, por ejemplo, el contexto escolar y después ser aplicada a los adultos, o viceversa. Al mismo tiempo, los descriptores de una escala de un marco común tienen que ser *adecuados al contexto*, se tienen que poder relacionar con cada uno de los diferentes contextos y trasladar a cada uno de ellos, y deben ser apropiados a la función para la que se usan en ese contexto. Esto significa que las categorías utilizadas para describir lo que los alumnos pueden hacer en distintos contextos de uso específico tienen que poder relacionarse con los contextos de uso específico de los distintos grupos de alumnos dentro de la población general a la que va dirigido el curso o el examen.
- La descripción también tiene que estar *basada en teorías* sobre la competencia comunicativa, lo cual resulta difícil de lograr porque la teoría y la investigación disponibles no proporcionan una base adecuada para dicha descripción. No obstante, la clasificación por categorías y la descripción tienen que tener unos fundamentos teóricos. Asimismo, a la vez que se relaciona con la teoría, la descripción también debe ser *fácil de usar*, accesible para los profesionales y debería fomentar en ellos la reflexión sobre lo que significa la competencia en su contexto.

3.1.2. Cuestiones de medición

- Las relaciones de una escala en la que se sitúan las actividades y las competencias concretas dentro de un marco común deben ser *determinadas objetivamente*, puesto que se basan en una teoría de medición establecida. Esto es así para evitar la sistematización del error que se produce al adoptar convenciones sin fundamento y cálculos aproximados de autores y grupos concretos de profesionales o al haber escalas que se consultan.
- *El número de niveles* adoptado debería ser suficiente para mostrar el progreso que se produce en distintos sectores. Sin embargo, el número de niveles no debería exceder en cualquier contexto concreto la cantidad de niveles que una persona es capaz de distinguir de forma razonable y coherente. Esto puede suponer la adopción de distinta altura en los peldaños de las escalas para diferentes dimensiones o de un enfoque doble entre niveles más amplios (comunes y convencionales) y más limitados (locales y pedagógicos).

Tales criterios son difíciles de cumplir, pero resultan útiles como orientación. En realidad, se pueden cumplir mediante una combinación de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos, lo que se contrapone con las formas puramente intuitivas en que normalmente se desarrollan las escalas del dominio de la lengua. La elaboración de escalas en grupo, de forma intuitiva, puede funcionar bien a la hora de elaborar sistemas para contextos concretos, pero tiene algunas limitaciones con respecto al desarrollo de una escala para un marco de referencia general. El primer inconveniente de tener que depender de la intuición es que la colocación de un enunciado concreto en un nivel concreto es algo subjetivo. Además, existe la posibilidad de que los usuarios de distintos sectores puedan tener diferencias válidas de perspectiva debido a las necesidades de sus alumnos. Una escala, igual que una prueba, tiene validez con relación a los contextos en los que se ha demostrado que funciona. La validación -que implica algún grado de análisis cuantitativo- es un proceso continuado y teóricamente sin fin. La metodología utilizada en el desarrollo de los niveles comunes de referencia y de sus descriptores ilustrativos ha sido, por lo tanto, bastante rigurosa; se empleó una combinación sistemática de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, se analizó el contenido de escalas existentes en relación con las categorías de descripción utilizadas en el *Marco de referencia*. Después, en una fase intuitiva, este material fue corregido, se formularon nuevos descriptores y el conjunto fue analizado por expertos. A continuación, se utilizó una variedad de métodos cualitativos para comprobar que los profesores podían establecer una relación con las categorías descriptivas elegidas y que los descriptores describían realmente las categorías que se supone que tenían que describir. Por último, los mejores descriptores del conjunto fueron escalonados utilizando métodos cuantitativos. La exactitud de esta clasificación se ha venido comprobando desde entonces en réplicas de estos estudios.

En los anejos se analizan asuntos técnicos relacionados con el desarrollo y con la gradación de las descripciones del dominio lingüístico. El anejo A ofrece una introducción a las escalas y al escalonamiento, además de algunas metodologías que se pueden adoptar en el desarrollo. El anejo B ofrece una breve visión general del proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica, que elaboró los niveles comunes de referencia y sus descriptores ilustrativos en un proyecto que abarcaba distintos sectores educativos. Los anejos C y D introducen a continuación dos proyectos europeos relacionados, que han utilizado desde entonces una metodología similar para desarrollar y validar dichos descriptores en relación con adultos jóvenes. En el anejo C se describe el proyecto *DIALANG*. Como parte de un instrumento de evaluación más amplio, el sistema *DIALANG* ha ampliado y adaptado para la autoevaluación descriptores del *Marco de referencia*. En el anejo D se describen los descriptores de lo que "Puede hacer" la persona que se examina, en las series de niveles elaboradas por la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). Este proyecto ha desarrollado y validado una amplia serie de descriptores que también se pueden relacionar con los niveles comunes de referencia. Estos descriptores complementan los del *Marco de referencia* en la medida en que están organizados en relación con los ámbitos de uso que resultan adecuados para los adultos.

Los proyectos descritos en los anejos demuestran un grado muy considerable de trabajo en común con respecto a los niveles comunes de referencia, así como en lo relativo a los conceptos distribuidos en diferentes niveles de los descriptores ilustrativos. Esto quiere decir que existe ya una creciente evidencia de que los criterios descritos anteriormente se han cumplido al menos parcialmente.

3.2. Los niveles comunes de referencia

Parece que en la práctica existe un amplio consenso, aunque de ningún modo universal, respecto al número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas, así como respecto al reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse. No obstante, parece que un marco general de seis niveles amplios cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje que resulta pertinente para los estudiantes de lenguas europeas respecto a estos fines.

- **Acceso (*Breakthrough*)**, que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «*Dominio formulario*», y Trim, en la misma publicación¹, «*Introdutorio*».
- **Plataforma (*Waystage*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Umbral (*Threshold*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Avanzado (*Vantage*)**, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «*Dominio operativo limitado*» y Trim como «*la respuesta adecuada a las situaciones normales*».
- **Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*)**, que Trim denominó «*Dominio efectivo*» y Wilkins «*Dominio operativo adecuado*», y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- **Maestría (*Mastery*)** (Trim: «*dominio extenso*»; Wilkins: «*Dominio extenso operativo*»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

Cuando observamos estos seis niveles, sin embargo, vemos que son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de *básico*, *intermedio* y *avanzado*. Además, alguna de las denominaciones que se han dado a las especificaciones de niveles del Consejo de Europa resulta muy difícil de traducir (por ejemplo, *Waystage*, *Vantage*). Por tanto, el esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios: A, B y C:

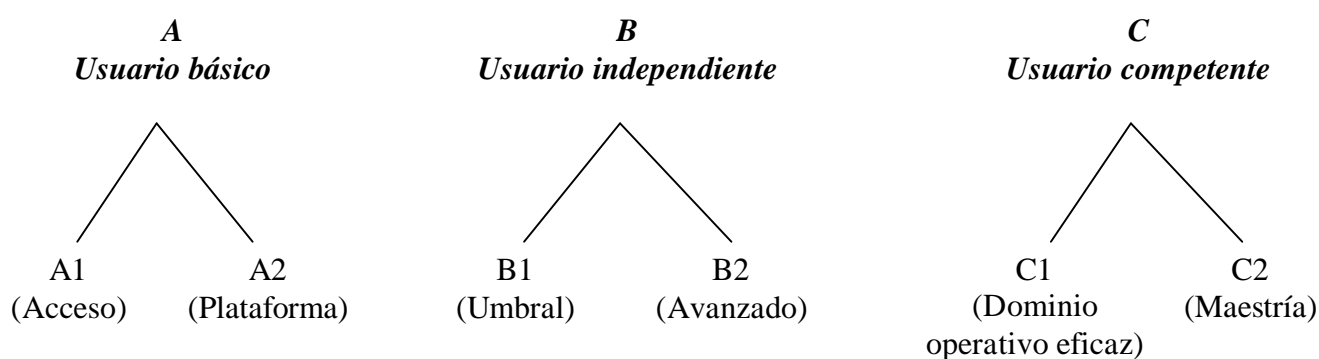


Figura 1

¹ Trim J. L. M. (1978). *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Consejo de Europa.

3.3. Presentación de los niveles comunes de referencia

El establecimiento de una serie de puntos comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en que distintos sectores de distintas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos. También se espera que la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia -la redacción de los descriptores- se desarrolle en el tiempo según se vaya incorporando a la descripción la experiencia de Estados miembros e instituciones expertas en la materia.

También resulta deseable que los puntos comunes de referencia se presenten de formas distintas para fines distintos. Para algunos de estos fines será adecuado resumir el conjunto de los niveles comunes de referencia propuestos en párrafos independientes y de carácter general, como se muestra en el Cuadro 1. Dicha representación sencilla y global facilitará la comunicación del sistema a usuarios no especialistas y proporcionará puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación:

Cuadro 1. *Niveles comunes de referencia: escala global*

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

Sin embargo, para orientar con fines prácticos a los alumnos, a los profesores y a otros usuarios que estén dentro del sistema educativo, es posible que sea necesaria una perspectiva más detallada. Dicha perspectiva se puede presentar en forma de cuadro que muestre categorías principales del uso de la lengua en cada uno de los seis niveles. El ejemplo del Cuadro 2, a continuación, es un boceto de lo que puede ser una herramienta de ayuda para la autoevaluación sobre la base de los seis niveles. Se pretende ayudar a los alumnos a identificar sus destrezas principales para saber en qué nivel deben consultar la lista de descriptores más detallados, con el fin de autoevaluar su nivel de dominio de la lengua.

Con otros fines, puede ser deseable centrarse en una serie concreta de niveles y en un conjunto concreto de categorías. Si se reduce la serie de niveles y categorías a los que sean adecuados para un fin concreto, será posible profundizar más, con niveles y categorías más detallados. Esta definición permitiría «trazar» un conjunto de módulos relacionados entre sí y ubicados con respecto al *Marco de referencia*.

Como alternativa, más que perfilar categorías de actividades comunicativas, se puede evaluar una actuación sobre la base de los aspectos de la competencia lingüística comunicativa que se pueden deducir de ella. El Cuadro 3 fue diseñado para evaluar las actuaciones de expresión oral y se centra en distintos aspectos cualitativos del uso de la lengua.

3.4. Los descriptores ilustrativos

Los tres cuadros utilizados para presentar los niveles comunes de referencia (Cuadros 1, 2 y 3) han sido elaborados partiendo de un banco de «descriptores ilustrativos» desarrollados y validados para el *Marco de referencia* en el proyecto de investigación descrito en el anejo B. Las formulaciones han sido escalonadas matemáticamente respecto a estos niveles mediante el análisis de la forma en que se han interpretado en la evaluación de un gran número de alumnos.

Para que resulte fácil su consulta, las escalas de los descriptores se yuxtaponen a las categorías del esquema descriptivo de los capítulos 4 y 5. Los descriptores se refieren a las tres siguientes metacategorías del esquema descriptivo:

- *Actividades comunicativas*: Presentan descriptores de lo que "Puede hacer" el usuario de la lengua, en cuanto a la comprensión, la interacción y la expresión. Puede que no haya descriptores para todas las subcategorías de cada nivel, ya que algunas actividades no se pueden llevar a cabo hasta que se haya conseguido un determinado nivel de competencia, mientras que otras pueden dejar de ser un objetivo en los niveles más altos.

- *Estrategias*: Presentan descriptores de lo que "Puede hacer" el usuario de la lengua, en relación con algunas de las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas. Las estrategias se conciben como una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que éste puede hacer con ellos (actividades comunicativas). En las secciones del capítulo 4 dedicadas a las estrategias de interacción y de expresión se describen los principios de:

1. planificar la acción,
2. equilibrar los recursos y compensar las carencias durante la realización,
3. controlar los resultados y corregir cuando sea necesario.

- *Competencias comunicativas*: Presentan descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística. Determinados aspectos de la competencia no parecen ser susceptibles de definición en todos los niveles; las distinciones se han realizado en los casos en que se ha demostrado que son significativas.

Los descriptores tienen que seguir siendo globales con el fin de ofrecer una visión de conjunto; las listas detalladas de microfunciones, las formas gramaticales y el vocabulario se presentan en especificaciones lingüísticas para lenguas concretas (por ejemplo, *Threshold Level, 1990*). El análisis de las funciones, de las nociones, de la gramática y del vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas. Las competencias generales que sugiere dicho módulo (por ejemplo, conocimiento del mundo, destrezas cognitivas) podrían desarrollarse en listas de manera parecida.

Los descriptores yuxtapuestos al texto de los capítulos 4 y 5:

- Se basan, en su formulación, en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el campo de la definición de niveles de dominio lingüístico.
- Se han desarrollado conjuntamente con el modelo presentado en los capítulos 4 y 5 mediante una interacción entre (a) el trabajo teórico del grupo de autores, (b) el análisis de escalas existentes del dominio lingüístico y (c) los talleres prácticos con profesores. Aunque no proporcione una cobertura completa e integradora de las categorías presentadas en los capítulos 4 y 5, las escalas incluidas permiten hacerse una idea del posible aspecto que tendría un conjunto de descriptores que proporcionara tal cobertura.
- Se han confrontado con la serie de niveles comunes de referencia: A1 (*Acceso*), A2 (*Plataforma*), B1 (*Umbral*), B2 (*Avanzado*), C1 (*Dominio operativo eficaz*) y C2 (*Maestría*).
- Cumplen los criterios establecidos en el anejo A para descriptores eficaces, es decir, que son breves, claros y transparentes, están formulados en términos positivos, describen algo específico y tienen una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación.
- Han resultado ser transparentes, útiles y adecuados según la consideración de grupos de profesores nativos y no nativos procedentes de sectores educativos variados y con perfiles muy diferentes por su formación lingüística y su experiencia docente. Los profesores parecen comprender estos descriptores, que ellos han mejorado trabajando en talleres y partiendo de un fondo inicial de algunos miles de ejemplos.
- Son adecuados para la descripción del aprovechamiento real del alumno en los dos ciclos de enseñanza secundaria, en la formación profesional y en la educación de adultos, y por lo tanto podrían representar objetivos realistas.
- Han sido (con notables excepciones) calibrados objetivamente en una escala común. Esto significa que la posición de la amplia mayoría de los descriptores de la escala es resultado de la forma en que han sido interpretados para evaluar el aprovechamiento de los alumnos, y *no* se basa sólo en la opinión de los autores.
- Proporcionan un banco de especificaciones de criterios respecto al *continuum* del dominio de lenguas extranjeras que puede ser utilizado con flexibilidad para el desarrollo de la evaluación referida a un criterio y se pueden equiparar con sistemas locales existentes, elaborados con experiencia local y utilizados para desarrollar nuevas series de objetivos.

Aunque el conjunto de descriptores, como un todo, no sea exhaustivo y haya sido solamente escalonado en un contexto (hay que reconocer que multilingüe y multisectorial) de aprendizaje de lenguas extranjeras en situaciones de enseñanza, hay que señalar que es:

- **Flexible:** El mismo conjunto de descriptores puede ser organizado -como ocurre aquí- en la serie de amplios «niveles convencionales» establecidos en el Simposio de Rüslikon, utilizados por el proyecto *DIALANG* de la Comisión Europea (véase el anejo C), así como por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) (Véase el anejo D). También se pueden presentar como «niveles pedagógicos» más limitados.
- **Coherente** desde el punto de vista del contenido. Parecidos o idénticos elementos que fueron incluidos en distintos descriptores han demostrado tener valores de escala muy similares. Estos valores de escala también confirman, en gran medida, las intenciones de los autores de las escalas del dominio lingüístico utilizadas como fuente. También parece que se relacionan de forma coherente con el contenido de las especificaciones del Consejo de Europa, así como con los niveles propuestos por *DIALANG* y ALTE.

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

| | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|------------|------------------------|--|---|--|---|---|---|
| COMPRENDER | Comprensión auditiva | Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad. | Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos. | Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara. | Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar. | Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas. | No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento. |
| | Comprensión de lectura | Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos. | Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas. | Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales. | Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea. | Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad. | Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias. |

| | | | | | | | |
|--------|------------------|--|--|--|--|---|---|
| HABLAR | Interacción oral | Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales. | Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo. | Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales). | Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista. | Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes. | Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta. |
| | Expresión oral | Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco. | Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve. | Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones. | Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. | Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada. | Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. |

| | | | | | | | |
|----------|-------------------|--|---|---|--|---|---|
| ESCRIBIR | Expresión escrita | <p>Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</p> | <p>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.</p> | <p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p> | <p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p> | <p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p> | <p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p> |
|----------|-------------------|--|---|---|--|---|---|

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

| | ALCANCE | CORRECCIÓN | FLUIDEZ | INTERACCIÓN | COHERENCIA |
|-----|--|---|---|---|---|
| C2 | Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales. | Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros). | Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta. | Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural. | Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión. |
| C1 | Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir. | Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen. | Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión. | Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores. | Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión. |
| B2+ | | | | | |
| B2 | Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo. | Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones. | Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas. | Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc. | Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga. |

| | | | | | |
|-----|---|---|--|---|--|
| B1 | Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales. | Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles. | Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre. | Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. | Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas. |
| A2+ | | | | | |
| A2 | Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas. | Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos. | Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. | Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia. | Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque». |
| A1 | Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas. | Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado. | Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación | Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases. | Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces». |