El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica

NEUS FIGUERAS
Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Resumen

En este artículo se abordan la teoría y la práctica del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, un documento de consulta obligada que incluye una descripción detallada de lo que implica aprender una lengua y poder utilizarla en situaciones de comunicación y que define niveles de dominio que permiten identificar las distintas etapas en el aprendizaje de una lengua. El artículo comienza con un breve repaso a las reacciones a su publicación, tanto positivas como negativas, y continua con la presentación/sumario de los contenidos del documento, la "teoría". Se describen sus objetivos y características básicas con la intención de dar "puntos de entrada" para facilitar su lectura y, por consiguiente, permitir un uso y evaluación del mismo con conocimiento de causa. Debe tenerse en cuenta que por su longitud y por sus características, no todos los que citan o usan el Marco lo han leído con la atención y dedicación suficiente. A continuación se discute su impacto a nivel internacional, las implicaciones de su "práctica", a partir de las publicaciones (tanto favorables como críticas) que describen sus usos reales y se listan las propuestas de usos posibles que se apuntan en el documento. Se concluye con un repaso de las actividades e iniciativas que todavía se están llevando a cabo desde el Consejo de Europa para mantener y acrecentar los distintos usos del Marco y garantizar su óptimo aprovechamiento, y se apuntan los retos y repercusiones que este documento puede tener en el contexto del aprendizaje del español como lengua extranjera.

1. Introducción

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER) es un estado de la cuestión detallado de los elementos que contribuyen al aprendizaje de lenguas y una descripción en seis niveles (A1, A2 —nivel básico— , B1, B2 —nivel intermedio—, C1, C2 —nivel avanzado—) de la trayectoria del aprendizaje de lenguas para un adolescente/adulto, desde unas capacidades lingüísticas iniciales de supervivencia hasta el dominio avanzado. La publicación del documento en 2001 representó un hito importante en el campo del aprendizaje de lenguas. Un año después de su publicación existían ya traducciones a más de veinte lenguas y la referencia a sus contenidos era ya constante en artículos y publicaciones en Europa e incluso al otro lado del Atlántico. El MCER, o "El Marco" como se le llama en círculos profesionales (olvidando un término clave en el título del documento: "referencia") representa la culminación del trabajo realizado desde finales de los años sesenta por parte del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, trabajo muy valorado por su utilidad y solvencia (primera versión original en inglés del *Nivel Umbral* en 1975 (*Threshold Level*), los *Objectives for Foreign Language Learning* en 1986, etc.) y seguido de cerca por gobiernos, instituciones y organismos educativos en Europa. El MCER recoge de forma detallada la evolución de las didácticas de lenguas en los últimos 30 años, al tiempo que da el espaldarazo definitivo al concepto de Europa plurilingüe[1] y hace posible el reconocimiento mutuo de niveles de dominio entre distintos países o instituciones para distintas lenguas sobre la base de unos estándares comunes. El MCER responde de esta manera a las recomendaciones del Comité de Ministros de la Unión Europea a los gobiernos, emplazándoles a tomar medidas para completar un sistema europeo eficaz de intercambio de información que cubra todos los aspectos del aprendizaje, docencia e investigación de lenguas (2002: 3-4).

La reacción entusiasta ante el MCER supera cualquier previsión, y su adopción —al menos a título nominal— es amplia por parte de gobiernos e instituciones privadas. Sin embargo, una vez disipada la euforia inicial surgen las reservas sobre su "infalibilidad", incluso sobre la necesidad de su existencia, y empiezan las críticas a la complejidad del texto, a la ausencia de concreción y a algunas inconsistencias desde distintos niveles educativos y desde distintos campos.

---

[1] El MCER distingue claramente entre plurilingüismo y multilingüismo. El concepto de plurilingüismo va más allá del "conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada" (2002: 4), tal como se define al multilingüismo. El plurilingüismo, según el MCER "enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (...) el individuo no guarda estas lenguas y cultura en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan".

Las primeras menciones críticas al documento surgen de forma moderada cuando se inicia el proceso de traducción del documento. Los responsables de la traducción a las cuatro lenguas del estado español verbalizan en una presentación conjunta que se hace en Barcelona[2] con la asistencia de John Trim, las dificultades que han surgido a la hora de traducir el MCER y que van más allá de cuestiones terminológicas como las de hallar la forma de utilizar distintos términos para traducir *testing, assessment*, o *exam,* o la de decidir mantener la distinción entre *read* y understand en los descriptores de Comprensión de Lectura (2002; 71). La traducción evidencia pasajes obscuros (véase por ejemplo el capítulo 9, apartado 3, o la segunda parte del anejo A), e inconsistencias (el trato de primeras, segundas lenguas y lenguas extranjeras es menos delicado en los capítulos 4 y 5 que en el capítulo 9). Estas dificultades y problemas se ven confirmadas en intercambios con traductores del documento a otros idiomas, y se constata en reuniones internacionales que las traducciones de calidad del MCER son costosísimas, pues deben llevarse a cabo en grupos de especialistas, con un proceso de revisión muy estricto, consultando bibliografía relacionada y con la voluntad de respetar al máximo el texto original.

Las críticas continúan cuando en distintos contextos geográficos y educativos se empieza a utilizar el MCER. Las publicaciones que dan cuenta de los usos del documento (*Council of Europe Case Studies*, 2002; Morrow, 2004) y proyectos como Dialang o como el *Dutch CEF construct project* relatan las dificultades que presenta el documento a la hora de concretar diseños curriculares o especificaciones de pruebas de evaluación. Se mencionan en particular las listas aparentemente completas y cerradas que en realidad no lo son. Véase por ejemplo el apartado relativo a la tipología textual (4.6.2), o a los temas de comunicación (4.2) en la que sorprendentemente no se incluye el mundo laboral o el trabajo. Además, estas listas no presentan (ni se prestan a) una fácil jerarquía de dificultad que permita graduar actividades y tareas de aprendizaje o de evaluación. Uno de los problemas que se citan más a menudo es el hecho de que el MCER se centra en aquello que se observa en aprendientes de distintos niveles, sin prestar atención al proceso de adquisición propiamente dicho, ni a la adquisición de vocabulario o estructuras gramaticales. Esta última ausencia tiene como consecuencia la dificultad de adaptar los niveles del Marco a los niveles educativos de primaria, secundaria, o formación profesional.

Pero las críticas más duras surgen de la comunidad de evaluadores, cuando se constata que precisamente a causa de la gran aceptación del MCER por la sociedad, las calificaciones, los certificados y los exámenes europeos están abocados a relacionarse con los niveles del MCER. Ante el gran interés mostrado para relacionar las distintas evaluaciones con los niveles del MCER, y ante la demanda de directrices para validar los distintos anclajes, el Consejo de Europa elabora un Manual para rela-

---

[2] El MCER se presenta en abril de 2001 en el contexto de las VII Jornadas de Centres d'Autoaprenentatge, en una sesión en la que se hacen públicas las traducciones del documento en catalán, castellano, euskera y gallego, con asistencia de representantes de las instituciones que la han llevado a cabo (Instituto Cervantes, HABE, Generalitat de Catalunya, Conselleria d'Educación del Gobierno Gallego).

cionar exámenes con los niveles del Marco (2003), en el que se detallan los pasos a seguir para relacionar un examen con el MCER. Sin embargo, la publicación de este manual no calma los ánimos, y el debate sobre el MCER llega a la prensa. Fulcher (2004) publica en el *Educational Guardian* un artículo en el que avisa que el MCER es un "marco inestable" que "falla" a los aprendientes. La respuesta por parte de North (2004) no se hace esperar: como uno de los autores del documento insiste en que los objetivos del MCER son precisamente los de facilitar la referencia a unos niveles comunes y dar pautas para entender la docencia, el aprendizaje y la evaluación de lenguas, con la voluntad de sugerir y describir, no de prescribir.

A pesar de las críticas, y aunque parezca paradójico, a cuatro años de su publicación, el balance sobre el MCER puede considerarse positivo; su existencia misma debe considerarse un éxito. Por primera vez existe un documento que permite ir más allá de descripciones generales sobre niveles de dominio de la lengua (principiante, intermedio, avanzado) y consensuar enfoques y referencias a niveles comunes. Alderson y otros (2004) señalan la importancia de poder tener como referentes de especificación una única (aunque incompleta) lista de ámbitos, temas y niveles. Es interesante en este aspecto la concepción que Morrow (2004: 8) propone para el MCER, presentándolo como un mapa detallado. Todos aquellos involucrados en la docencia o en el aprendizaje de una lengua se hallan realizando un camino. El MCER no marca la ruta a seguir, sino que da suficientes detalles topográficos para planificar tu propia ruta o bien para juzgar la ruta que tomas habitualmente y ver si es la mejor posible. Pero el MCER es también la explicitación de una forma de entender el trabajo en educación, que debe ser riguroso, comprensivo y basado en la teoría, y que al mismo tiempo debe estar relacionado con la práctica y la investigación empírica.

En este artículo se dan suficientes elementos para profundizar en el documento y para evaluar tanto la necesidad de su existencia como de su adecuación. Parafraseando a Morrow (2004), el MCER está "visto para sentencia". Quisiera finalizar esta introducción, sin embargo, con un toque de atención para el lector. No debe pasar desapercibida la escasez de trabajos publicados y documentados sobre el MCER por parte de los especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Si excluimos el artículo de Garrido y Beaven sobre el uso del MCER en el desarrollo de cursos de español (*Council of Europe Case Studies*, 2002) o el de Figueras y Melcion en la misma publicación sobre la influencia del MCER en los currículos de Escuela Oficial de Idiomas, y el trabajo de Figueras (2002) o Puig (2002) en el contexto del proyecto DIALANG, el campo del español como lengua extranjera o las iniciativas en la enseñanza de lenguas extranjeras en el estado español no han documentado el uso del MCER hasta el momento. Esperemos que este número monográfico de Carabela anime a docentes y a lingüistas especializados en el campo del español como lengua extranjera a reflexionar e investigar sobre el MCER.

2. Los contenidos del MCER

En otros artículos de este mismo número se describen con detalle los contenidos y propuestas del MCER. El breve sumario del documento y de su estructura que se incluye a continuación tiene como objetivo facilitar información suficiente sobre el MCER para poder valorar el impacto de los distintos usos que diferentes proyectos e instituciones han hecho del documento. Las citas del MCER se presentan recuadradas.

El MCER muestra dos bloques de contenidos muy diferenciados, que se describen claramente en la introducción al documento:

> "Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en ada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida" (2002: 1).

El bloque descriptivo, constituido básicamente por los capítulos 1, 2, 6, 7, 8 y 9, recoge de manera exhaustiva y "horizontal" los elementos que contribuyen al aprendizaje de una lengua, describe enfoques docentes y evaluativos y en realidad constituye la consolidación del enfoque comunicativo que ha ido ganando espacio en el campo de la docencia de lenguas desde los años 70 (Wilkins, 1976; Widdowson, 1978). Los profesores con un mínimo bagaje bibliográfico reconocerán este enfoque en el esquema de descripción de la lengua que hace el MCER, que defiende 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 lingüísticas**, 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 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" (2002: 9. Negrita en el texto original).

Para ayudar al lector (o usuario, término utilizado en el documento para incorporar docentes, aprendientes, políticos, expertos, empresarios, etc.), el MCER facilita resúmenes que sintetizan los apartados más representativos. Estos resúmenes quieren hacer la lectura más llevadera, y marcar la importancia del análisis reflexivo de la praxis. Citamos a continuación dos tipos bien distintos de resumen. El primero se centra en una destreza, la expresión escrita; el segundo en el desarrollo de las competencias lingüísticas:

> Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar:
> — Qué actividades de expresión escrita tendrá que aprender a realizar el alumno, con qué finalidad, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto (2002: 66).

> Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar:
> — Qué riqueza de vocabulario (es decir, el número de palabras y de expresiones hechas) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
> — Qué alcance de vocabulario (es decir, los ámbitos, temas, etc. estudiados) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
> — Qué control sobre el vocabulario necesitará ejercer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto
> — Qué distinción, si acaso, se establece entre aprender una lengua para ser capaz de reconocer y de comprender, y aprender una lengua para ser capaz de recordar conceptos y hacer un uso expresivo de lo aprendido.
> — Qué uso se hace de las técnicas de inferencia y cómo se fomenta su desarrollo (2002: 149).

Los niveles comunes de referencia se introducen en el capítulo 3 y se desarrollan en los dos capítulos siguientes. Los capítulos 3, 4 y 5 incluyen diversidad de escalas que marcan una organización vertical y por niveles de las actuaciones lingüísticas de los aprendientes. No ha de sorprender que estos niveles (llamados "de referencia") con sus correspondientes descriptores hayan sido el aspecto más ampliamente difundido y utilizado del MCER. Aunque el MCER parte del amplio consenso sobre el número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización, el aprendi-

zaje y la certificación de lenguas, los seis niveles que marca (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) facilitan un instrumento desconocido hasta el momento para exámenes y pruebas. Cierto es que existían escalas de niveles (ACTFL, ESU, etc.) pero no se habían elaborado sobre la base de análisis empíricos, como es el caso del MCER (ver Anejo B), ni pretendían servir para todas las lenguas habladas en Europa.

En términos generales, los capítulos 3, 4 y 5 del MCER pueden caracterizarse como un conjunto estructurado de descriptores para una muy amplia gama de actividades lingüísticas comunicativas. La estructura debe entenderse a la vez de forma cualitativa y cuantitativa (de Jong 2004). Cualitativamente se distinguen seis categorías principales fruto de un formato en 3 x 2: recepción, producción e interacción en canal oral y canal escrito. Cada una de estas seis celdas se subdivide a su vez, dando un conjunto de 54 grupos de escalas que describen actividades comunicativas, como por ejemplo: "Escuchar conferencias y presentaciones" (2002: 70), "Leer correspondencia" (2002: 72), "Turnos de palabra" (2002: 121). Además de estas escalas se han desarrollado otras para las estrategias para recepción, producción interacción, y otras trece escalas para aspectos relativos al dominio lingüístico, como por ejemplo: "Corrección gramatical" (2002: 112), "Coherencia y cohesión" (2002: 122) o "Adecuación sociolingüística" (2002: 119). Cuantitativamente, todas las categorías se han definido en series de 6 niveles: A1, A2 (Usuario Básico); B1, B2 (Usuario Independiente); C1, C2 (Usuario Competente).

En este punto, y para finalizar este brevísimo repaso a los contenidos del MCER, quisiera hacer hincapié en un elemento distintivo del documento: la redacción de los descriptores de niveles de dominio en el MCER. Ante todo, debemos definir qué es un descriptor: Un descriptor es la definición de una actuación observada en un aprendiente, que incluye aquello que se constata que es capaz de hacer y cómo. Los descriptores del MCER comienzan siempre por "es capaz", o "puede", o "puedo/soy capaz", en el caso de las escalas para la auto evaluación. En realidad los descriptores de los niveles de dominio de la lengua para distintas actividades y destrezas y para competencias lingüísticas son quizá el aspecto más innovador en el MCER, tanto por la metodología seguida en su redacción y validación, como por sus propias características, que se describen en detalle y se incluyen como orientación en el Anejo A (2002: 197-199). No entraremos en la descripción pormenorizada de las características que, según los autores del MCER, deben priorizarse a la hora de redactar o seleccionar descriptores, pero recomendamos la lectura detallada de este anejo a todos los que tengan que elaborar concreciones curriculares o criterios para la evaluación —tanto de la expresión oral, como de la expresión escrita— puesto que son pautas muy útiles que permiten poner en práctica en el ámbito de la docencia y de la evaluación el enfoque orientado a la acción que preconiza el MCER.

3. La puesta en práctica del MCER: usos posibles y usos documentados

El MCER se publica con la voluntad explícita de influir en tres ámbitos (2002: 6):

- La planificación de los programas de aprendizaje de lenguas.
- La planificación de los certificados de lenguas.
- La planificación del aprendizaje independiente.

Diversas instituciones y organismos mencionan la incorporación de los contenidos del MCER en sus programas y actuaciones y su "relación" con los niveles "europeos" desde el mismo momento de su publicación. Desgraciadamente, estas afirmaciones no van acompañadas de justificaciones documentadas y las instituciones u organismos responsables no publican detalles de los procedimientos que se han seguido para relacionar sus programas, currículos o exámenes con los contenidos o niveles del MCER.

En este apartado nos limitamos a los trabajos documentados con el objeto de facilitar referentes y ejemplos rigurosos que incluyan detalles sobre el proceso llevado a cabo. Se incluyen los trabajos llevados a cabo en los ámbitos en los que el MCER tenia voluntad explícita de influir (a, b, c), más aquellos que se centran en otro ámbito que se ha visto muy influenciado por el documento, el de la formación del profesorado (d). Para ampliar detalles se recomienda la lectura de Morrow (2004), Council of Europe Case Studies (2002) y el acceso a la página web del Consejo de Europa.

a. El MCER y la planificación de los programas de lenguas

David Little, uno de los impulsores del Portfolio Europeo de Lenguas (ELP, ver más adelante), ha utilizado el MCER en Irlanda para la redacción de baremos de referencia (proficiency benchmarks) para determinar las necesidades y facilitar la evaluación de los logros de la población inmigrante en Irlanda. Los descriptores redactados de acuerdo con los criterios y la filosofía del MCER facilitan un instrumento pedagógico hecho a medida de los usuarios. El trabajo de Little (Council of Europe Case Studies, 2002; Morrow, 2004) pone en práctica las metodologías del MCER para validar descriptores y la filosofía del documento a la hora de realizar modificaciones de ámbitos y elementos que se adapten al contexto de uso de los inmigrantes en Irlanda. Así pues, Little transforma los cuatro ámbitos del MCER: personal, público, laboral y educativo (4.1.1) en ámbitos mucho más concretos: aprendizaje de la lengua, público, interpersonal. El Ministerio de Educación en Polonia también contó con el MCER a la hora de informar la reforma educativa que llevó a cabo a principios del año 2000. Komorowska (Council of Europe Case Studies, 2002) relata el trabajo realizado y el uso que se dio al contenido descriptivo y por niveles del MCER.

Otro ejemplo en un contexto no escolar, sino en academias de lenguas lo dan Andrew Manasseh (Morrow, 2004) en el contexto del aprendizaje de la lengua inglesa con estudiantes adolescentes en Italia, y Piers Wall (Morrow, 2004), en el aprendizaje de la lengua inglesa con adultos en Inglaterra. En ambos casos, se utiliza el enfoque orientado a la acción del MCER y los niveles para desarrollar descriptores que definan los objetivos del curso, que sirven para estructurar el programa y la docencia y que se utilizan como información para los alumnos. Es especialmente interesante ver la programación semanal de los tutores del equipo de Wall, que relacionan los habituales "puntos de lengua" y objetivos comunicativos con las distintas escalas del MCER. Se cita a continuación un fragmento del planning de una semana, que se completa con el trabajo previsto para cada dia de la semana (Morrow, 2004: 126):

Class DEE **Level** C1 **Tutors** Judith & Jane **Coursebook** Landmark Adv **Term** 1 **Week** 3

Outcomes By the end of this week students will have...	—practised fluency and accuracy in speaking, using a range of tenses and worked on self-correction (Can do 2/4/9/22/25). —worked on note-taking skills, listening for detail and gist (Can do 45/46/56/57). —practised writing summaries from notes and describing past events using a range of tenses (Can do 26/31/33/60/61).

En ambos casos, también, es interesante ver la modestia con la que se considera el trabajo llevado a cabo y el interés en considerar lo conseguido como un proceso de mejora (muy en consonancia con la filosofía del MCER). Tanto Manasseh como Wall tienen previsto avanzar en lo ya realizado validando los descriptores en uso y elaborando nuevos descriptores.

En el contexto de políticas educativas, es digno de mención el trabajo realizado por el Nacional Board of Education en Finlandia en el diseño del currículum de primaria, que ha utilizado los niveles del MCER y la metodología para elaborar escalas adaptadas a la edad y capacidades cognitivas del alumnado (Hildén, 2002).

b. El MCER y la planificación de los certificados de lenguas

En el siguiente apartado se tratará con detalle el contenido del Manual para relacionar exámenes con el MCER, pero a continuación se menciona el trabajo que otros proyectos, instituciones y organismos de exámenes han llevado a cabo.

Dialang merece encabezar este resumen por su novedad (el proyecto empieza en diciembre de 1996, cuando el MCER inicia su camino en una versión preliminar). Dialang es un sistema de evaluación diagnóstica en 14 lenguas europeas, dirigido a jóvenes y adultos, que se basa en los principios del MCER y aplica los principios para promover el aprendizaje autónomo y la autoevaluación. Morrow (2004) contiene un artículo de Ari Huhta y Neus Figueras sobre el uso que del MCER hace Dialang, y se encontrarán también detalles sobre la elaboración de los baremos de autoevaluación de Dialang, listados en el mismo documento del MCER (Anejo C) en Council of Europe Case Studies (2002), Puig (2002) y Figueras (2002). El proyecto Dialang puede analizarse en detalle accediendo a su página web: www.dialang.org.

El compendio de estudios de caso ya mencionado (Council of Europe Case Studies, 2002) también incluye reseñas detalladas del trabajo realizado por dos organismos que se ocupan de la elaboración de certificados: ALTE (Asociación Europea de Evaluadores) y DAF, el organismo que elabora pruebas en alemán. En ambos casos, las publicaciones relatan el trabajo llevado a cabo para relacionar su estructura de exámenes y niveles con los niveles del MCER. En el caso de ALTE, sus escalas validadas (a las que la comunidad de evaluadores se refiere como los "can do") pueden consultarse en el Anejo D del MCER.

Mención aparte merecen Takala y Kaftantjieva (descritos también en Council of Europe Case Studies, 2002) por su trabajo en Finlandia. Takala y Kaftantjieva han trabajado en la elaboración de escalas relacionadas con el MCER, adaptadas al contexto de evaluación de adultos en el Sistema Nacional de Certificados en Finlandia, para anclar las pruebas de entrada a la Universidad con los niveles el MCER. Son quizá los mejores especialistas en Europa en el uso de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas para relacionar exámenes y currículos con los niveles del MCER.

En un futuro próximo, aquellos interesados en la evaluación podrán consultar más trabajos relacionados con el MCER en los estudios de caso que sé estan llevando a cabo en estos momentos, a partir de los procedimientos que propone el Manual, que se describe en el siguiente apartado.

c. El MCER y la planificación del aprendizaje independiente.

La aparición del MCER ha representado para aquellos que trabajan la autonomía del aprendiente un impulso considerable. Las escalas del MCER han representado un avance cualitativo, y la consolidación del trabajo iniciado por Oscarson a principios de los años 70. En la publicación del Consejo de Europa ya citada (2002) des-

taca el trabajo de Hanna Jaakkola y sus compañeros, que utilizaron el MCER para desarrollar instrumentos para *fomentar la reflexión, el aprender a aprender*, en educación primaria y secundaria en Finlandia.Utilizaron los apartados relativos a la competencia existencial (5.1.3), a las destrezas de estudio (5.1.4.3), a las destrezas de descubrimiento y análisis (heurísticas) (5.1.4.4) Y los apartados relativos a la auto evaluación y evaluación entre iguales (9.3.13) para elaborar cuestionarios de auto evaluación, que contrastaron con el trabajo de Oxford (1990) y Wenden (1991). La investigación llevada a cabo por estos profesores concluyó que los elementos clave que el MCER lista en los apartados del capítulo 5 citados anteriormente dan información muy valiosa sobre el potencial y las capacidades de los alumnos para aprender a aprender desde una edad temprana, y pueden ayudar además a concienciar al profesorado sobre la importancia de las competencias generales en el aprendizaje de lenguas. En Finlandia el MCER ha influido ya en el currículum escolar y en los libros de texto, que han incorporado —a partir de los resultados de este estudio— aspectos relativos al aprender a aprender.

Sin embargo, y aparte de los trabajos llevados a cabo por investigadores e instituciones, la iniciativa que tiene mayor importancia en Europa con relación al aprendizaje independiente y al aprender a aprender es el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL),uno de los proyectos más exitosos del Consejo de Europa. Basta ver la página web para observar la gran cantidad de PEL validados y los detalles de este documento que tiene una voluntad pedagógica más que informativa. Peter Lenz (Morrow, 2004) y Schneider y Lenz (Council of Europe Case Studies, 2002) dan una muy buena panorámica del rigor con el que se inicia el proyecto del PEL y del uso que hace, tanto de los niveles del MCER como de sus implicaciones para la auto evaluación.

d. El MCER y la formación del profesorado

Aunque el MCER no menciona la formación del profesorado como uno de sus objetivos principales, es obvio que el documento tiene la intención de mejorar la praxis. El MCER es en la actualidad uno de los referentes habituales en los cursos de formación de profesorado, y uno de los temas más solicitados por los profesores, que ven que toda reforma educativa está abocada a tener el MCER como referente. La complejidad del MCER en sí es también motivo de este interés por la formación. Komorowska (Morrow, 2004) insiste en que el MCER podría pasar desapercibido sin un trabajo preliminar de un experto en la selección de ideas valiosas a promocionar. Con este objetivo, un proyecto como CEFTrain (www.edu.helsinki.fi/ ceftrain/main.html), que tiene como objetivo elaborar módulos de formación en línea para el profesorado, con tareas pedagógicas que ilustran los diferentes niveles del MCER en distintos niveles educativos, constituye un gran atractivo. La primera tarea que se planteó este proyecto fue el de saber exactamente el conocimiento que te-

nía el profesorado europeo del MCER y las necesidades que formulaba. En enero/febrero de 2004, el desconocimiento mostrado por el profesorado de a pie era enorme. En el estado español y de casi 500 respuestas (363 procedentes de Catalunya y 108 del resto del Estado), el grado de conocimiento del Marco por parte de profesores con más de 10 años de experiencia (70% de las respuestas) era muy reducido. Un 40% no había oído hablar nunca del documento y un 50% respondía categóricamente que no se utilizaba en un contexto educativo. La respuesta variaba según el nivel educativo en el que trabajaba el profesorado, y se constató que el profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas era el que tenía mayor conocimiento (aunque sólo de forma superficial) del documento.

Otro de los resultados del interés que ha generado el MCER y la necesidad de compartir, comparar y relacionar exámenes, pruebas, sistemas de evaluación y niveles, son la creación de EALTA (www.ealta.eu.org), la asociación europea de profesionales evaluadores, que tiene como objetivo el fomentar el intercambio de experiencias. La conferencia fundacional EALTA en Mayo de 2004 en Kranska Gora (Eslovenia) tuvo precisamente como tema principal el MCER. Pueden consultarse en la citada página web los trabajos presentados y el estudio sobre necesidades del profesorado que ha llevado a cabo la asociación.

4. El anclaje de exámenes y certificaciones con los niveles del Marco

La existencia de pruebas de evaluación con alta influencia decisoria (en inglés *high stakes tests*), tests que permiten el acceso a unos estudios universitarios, o que emiten certificados que permiten acceder a un puesto de trabajo, hace necesario contar con puntos de referencia comunes que permitan comparaciones. Los ciudadanos de a pie, los empresarios, las instituciones educativas y los expertos en evaluación exigen cada vez más unos niveles únicos que permitan referencias transparentes. Los seis niveles del Marco se han considerado la solución necesaria y esperada, y la mayoría de instituciones que elaboran exámenes han adoptado estos niveles. Sin embargo, no hay evidencias suficientes sobre la relación real entre los niveles de los distintos certificados y los niveles del Marco. El problema que se plantea en Europa (y en el mundo) es, precisamente, cuál es esta relación y se resume en la siguiente pregunta:

¿Es mi B1 igual que tu B1?

El Consejo de Europa ha dado un paso importante para responder a esta pregunta con la publicación del Manual para relacionar exámenes con los niveles del MCER (Consejo de Europa, 2003). Esta publicación tiene un carácter eminentemente práctico e incluye recomendaciones previas a considerar antes de iniciar el

proceso, largo y laborioso, de relacionar cualquier examen con los niveles del Marco. Antes de iniciar el proceso de anclaje, debe tenerse en cuenta que:

- si los resultados de un examen no son fiables, el examen no puede equipararse a los niveles del MCER,
- si en cada administración el examen varía en contenido y en dificultad, es muy difícil compararlo con el MCER,
- si los resultados de un examen varían según el examinador, el profesor, el centro examinador, no pueden relacionarse con el MCER.

Debe tenerse en cuenta también que en evaluación no todo es posible, puesto que:

- una cifra o un número, por sí solo no puede dar una visión completa de la competencia lingüística que diferentes alumnos han demostrado en distintas pruebas,
- no existe un programa estadístico que pueda transformar los resultados de dos pruebas distintas, elaboradas de forma distinta, basadas en distintas especificaciones, en un único resultado que facilite posibles comparaciones entre distintos alumnos,
- no se pueden establecer tablas de correspondencia fijas que sirvan año tras año si no hay garantía de control de calidad.

El Manual para relacionar exámenes con el MECR no da directrices para elaborar exámenes o pruebas de calidad, y recomienda que aquellos que no puedan contestar afirmativamente a las cuestiones descritas más arriba se remitan a los libros, artículos y manuales sobre el desarrollo y elaboración de pruebas de evaluación que se hallan en el mercado. Asimismo, el Manual tampoco prescribe un enfoque determinado para elaborar pruebas. Cada institución —en su contexto— debe elaborar las pruebas que considere más adecuadas para sus objetivos, teniendo en cuenta el Marco como guía principal, pero en ningún caso excluyente.

El Manual propone un conjunto de procedimientos interrelacionados que pueden dividirse en cuatro grandes bloques independientes:

Familiarización: actividades diseñadas para asegurar que los participantes en el proceso de anclaje de la prueba o examen con el MCER tienen un conocimiento detallado de sus contenidos y de los niveles descritos.
Especificación: la autoevaluación de los contenidos del examen que se quiere relacionar con el MCER, de acuerdo con las categorías que presenta el Marco en sus capítulos 4 y 5. Este ejercicio de auto evaluación no sólo tiene una función de información al público en cuanto a los contenidos de la prueba en cuestión, sino que también puede hacer la función de "concienciación" en cuanto a la cobertura de la prueba de los distintos aspectos comunicativos descritos en el MCER.

Estandarización: procedimientos que aseguran una interpretación mancomunada de los "Niveles comunes de referencia" que se presentan en el capítulo 3 del MCER. Se propone el uso de muestras de actuaciones de alumnos en distintos niveles (habilidades productivas), y de preguntas o tareas de evaluación (habilidades receptivas). Estos procedimientos garantizan unas bases sólidas para los juicios que se tomen a la hora de puntuar pruebas o de elaborar tareas.
Validación empírica: la recogida de datos y el análisis de los resultados de la prueba en cuestión, para poder demostrar empíricamente que tanto la prueba como el anclaje con el nivel del MCER son sólidas.

Los procedimientos que se han descrito (familiarización, especificación, estandarización y validación empírica) deben considerarse como parte de un proceso de validación que sigue un orden lógico, y no se espera que todas las instituciones responsables de uno o más exámenes de lenguas puedan (o quieran) llevarlo a cabo de forma completa, al menos en una primera fase. Lo que pretende el Manual es que a partir de su lectura, y a partir de la aplicación de los distintos procedimientos de forma gradual, los exámenes de lengua sean de mayor calidad y tengan en un vínculo real con los niveles del Marco.

Puesto que no todas instituciones que elaboran pruebas o exámenes tienen el mismo nivel de recursos, el nivel de exigencia empírica aumenta conforme el proceso avanza. La familiarización se ubica en el ámbito puramente intuitivo, y la especificación en un análisis puramente cualitativo, mientras que la estandarización, aunque necesita básicamente un análisis cualitativo, tiene componentes de análisis cuantitativo. La validación empírica, como su nombre indica, requiere el uso extensivo de técnicas estadísticas.

En el año 2004 han visto la luz dos iniciativas europeas que contribuyen a relacionar exámenes con los niveles del MCER y que son dignas de mención. La primera, cuya fase inicial ya se ha completado, la constituye el trabajo del *Dutch Construct Project Group* (Alderson y otros, 2004), que ha estudiado el MCER con el objeto de facilitar la redacción de especificaciones de exámenes para la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, y que ha elaborado un esquema de clasificación (*the gris*) para tareas e ítems. La segunda es el Proyecto para la construcción de un banco de ítems europeo, liderado por CITO (el organismo oficial del Gobierno Holandés para la evaluación) que permitirá la elaboración de pruebas de evaluación para facilitar la concreción del objetivo que marca el indicador de Barcelona (según se decidió en la Cumbre de Barcelona en 2003); indicador que pretende poder comparar los niveles de los distintos alumnos de 15-16 años en lenguas extranjeras. Asimismo, y para poder evaluar el impacto del MCER más allá de Europa, vale la pena mencionar el interés que el MCER ha generado al otro lado del Atlántico, puesto que el ETS (la agencia estadounidense que elabora la mayor parte de los exámenes de lengua inglesa) ha hecho el esfuerzo de estudiar hasta qué punto sus exámenes se corresponden con los niveles del MCER (Tannenbaum y Wilie, 2004).

5. El impacto del MCER en las aulas

A partir de lo relatado en los apartados anteriores, es fácil constatar que el impacto del MCER es enorme en distintos ámbitos y en distintos aspectos. Podemos decir con conocimiento de causa que el documento está cumpliendo con sus objetivos, y el interés que en estos momentos genera el MCER hace que se considere en fase de cumplimiento su misión principal:

> 1. Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:
>
> - ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
> - ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
> - ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuanto intentamos utilizar una lengua nueva?
> - ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
> - ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
> - ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?
>
> 2. Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y sobre cómo alcanzarlos.
>
> (2002: XI)

Sin embargo, el hecho de que haya gran interés por el documento y se hayan publicado trabajos sobre sus usos, no implica necesariamente que el profesorado de a pie esté al corriente de lo que se espera de la profesión o comparta la inquietud que muestran algunos investigadores. El MCER todavía no ha llegado a las aulas.

En el estado español, como se ha podido constatar en el estudio llevado a cabo por el proyecto CEFTRAIN citado en el apartado 3d de este artículo, hay todavía mucho camino por recorrer. Mientras que los profesores de las Escuelas Oficiales de Idiomas tienen ya mucha información y se han preocupado por formarse en este tema por la mención que del documento hace la LOCE (por cierto, no del todo acertada, puesto que equipara erróneamente niveles del MCER con cursos), el resto de los niveles educativos está aún despertando ante el posible impacto del documento en los currículos y la enseñanza. Se inicia ahora, en parte gracias a que ya se han validado portfolios por parte del Ministerio, y en respuesta al interés suscitado por el documento, el lento trabajo de familiarización con los contenidos y con los niveles

del MCER. En realidad, este interés suscitado por el MCER permite a los formadores incidir de nuevo en los postulados del enfoque comunicativo, en la importancia de prestar atención a los intereses y necesidades del alumnado, así como a sus particularidades personales y académicas.

El MCER ofrece elementos que pueden contribuir a dar el espaldarazo definitivo a una enseñanza de lenguas extranjeras (y esperemos que también a una enseñanza de primeras lenguas) más próxima al uso real y menos centrada en aspectos puramente filológicos. Ante todo, el MCER describe la lengua en relación a lo que el usuario o aprendiente puede o necesita hacer en la vida real (véanse las escalas de los capítulos 3, 4 y 5) y este enfoque implica prestar una mayor atención en el aula a aspectos funcionales y pragmáticos que no siempre reciben la atención que se merecen. La focalización en la lengua en uso facilitará también la incorporación de los trabajos que se han ido realizando en el campo del análisis del discurso y que todavía permanecen lejos de las aulas de aprendizaje de lenguas.

Pero el MCER hace concreciones que van más allá de una recomendación superficial sobre las ventajas de enseñar una lengua como instrumento de comunicación en la vida real. El MCER insiste en la necesidad de elaborar propuestas de diseños curriculares modulares que contemplen la adquisición y la certificación de competencias parciales, es decir, la posibilidad de diseñar programas que se centren solamente en las destrezas productivas, o en las destrezas receptivas, o en sólo una destreza. Si las lenguas se aprenden para utilizarlas, y si el contexto de uso es un elemento tan importante a la hora de definir el proceso de docencia-aprendizaje, se hace necesario poder programar de acuerdo con las variables de contexto que marquen los intereses, las necesidades y las capacidades de los alumnos. Para poder abordar la puesta en marcha de estas propuestas de flexibilización, el MCER sugiere considerar los distintos puntos de partida de diferentes aprendientes y llama a un uso creativo del creciente plurilingüismo en las aulas. Un alumno italiano progresará más rápidamente en el aprendizaje de la lengua española que un alumno japonés, y un alumno que ya haya adquirido varias lenguas adquirirá lenguas adicionales de forma más rápida al utilizar sus conocimientos previos.

Por otra parte, el MCER apuesta por dar responsabilidad al propio alumnado e insiste en la necesidad de crear aprendientes que puedan autodirigirse, aprendientes que tomen las riendas de su propio aprendizaje de lenguas y que con la ayuda del profesorado y de instrumentos y materiales creados con este objeto puedan aprender a aprender y puedan aprender nuevas lenguas. En la Europa plurilingüe no es suficiente hablar sólo una o dos lenguas extranjeras y el aprendizaje de lenguas pasa a ser una actividad que puede y debe llevarse a cabo a lo largo de toda la vida. En este contexto el rol de profesor se convierte en el de facilitador, un concepto al que nos introdujo la bibliografía sobre metodología de los años ochenta y que había caído en desuso.

Llevar a la práctica estas propuestas exige mucho trabajo y naturalmente, suficientes recursos. Especialmente porque el MCER ya ha mostrado que es posible la

elaboración de niveles de descripción según la destreza, el contexto, etc. elaborados con criterios explícitos y validados con una metodología empírica. A partir de la publicación del MCER la elaboración de currículos y exámenes debe llevarse a cabo de forma documentada y con una metodología empírica. EL MCER insiste en su carácter práctico, en considerar válido cualquier enfoque que tenga en cuenta las necesidades del alumnado y de la sociedad, y que pueda considerarse útil cuando se analicen sus resultados. El MCER es pues muy exigente con las responsabilidades y con la transparencia de toda actuación educativa dentro y fuera del aula. Esta amplitud de propuestas, la ausencia de dogmatismo y de recetas y la exigencia de procurar conseguir lo mejor y más útil para el alumnado puede llegar a resultar amenazador para el profesorado, que tiene ya otros problemas y que no siempre está en condiciones de hacer de la necesidad virtud en lo que se refiere al plurilingüismo en sus aulas.

A modo de resumen, la puesta en práctica de las propuestas del Marco en las aulas requiere la atención de todos aquellos con responsabilidades en el proceso de docencia-aprendizaje hacia tres ejes:

- Los instrumentos para potenciar aprendizaje autónomo y sentar las bases de un aprendizaje autodirigido.
- Los distintos puntos de partida, ritmos, necesidades e intereses en el alumnado.
- Las distintas lenguas primeras y la existencia de distintas lenguas ambientales en un mismo contexto de aprendizaje.

El MCER necesitará la implicación de un profesorado motivado y responsable, que esté dispuesto a ser sujeto propio de la filosofía del documento y a poner en práctica una formación propia autodirigida. Se tratará, quizás, de redescubrir la investigación acción como punto de partida para contar con una base científica a la hora de tomar decisiones, yendo más allá de apreciaciones apriorísticas con mayor o menor fundamento teórico.

6. Retos y asignaturas pendientes, a corto y a largo plazo

Hemos visto ya que en el estado español, en la enseñanza de idiomas (y aquí se incluye la enseñanza del español como lengua extranjera), uno de los retos es el de entrar a fondo en las propuestas del MCER y poner en práctica sus sugerencias. Otro reto relacionado con el anterior es el de difundir el trabajo realizado e incorporarse en la comunidad de investigación europea. Sin embargo, hay muchos otros retos, una vez se cumplan los dos primeros, y no se podrán ver sus implicaciones si no es realmente a largo plazo. Y todos tienen que ver con las exigencias del Marco y

con su amplitud de miras. ¿Es posible llevar el MCER a la práctica con todas sus consecuencias? ¿Es posible desarrollar currículos y programaciones que reflejen la flexibilidad del MCER? La difusión del MCER como metodología y como referente no tiene ya camino de vuelta, y en el futuro veremos una aproximación de la programación, de la docencia y de la evaluación a las necesidades de los ciudadanos europeos y una armonización con las propuestas del MCER. Pero aparte de la aproximación a la filosofía del MCER, otro reto es el del reconocimiento mutuo de niveles entre países e instituciones, no sólo de certificados, sino de niveles de salida de la educación secundaria. Se ha abierto el apetito de la profesión, y de la sociedad por la armonización y la transparencia, pero también se ha abierto una puerta al miedo de la unificación absoluta, a la uniformación. El gran reto del futuro es el de conseguir la comparabilidad dentro de la diversidad. Este es el objetivo del banco de ítems que posibilitará llevar a cabo el indicador de Barcelona, y este es también el objetivo de todos los materiales que el Consejo de Europa prepara para acompañar el Manual que ha de permitir relacionar los niveles de los distintos exámenes en Europa (en distintos contextos) con los niveles del MCER. El objetivo es el de mejorar la calidad sin que desaparezca la idiosincrasia de cada país, de cada lengua y de cada contexto educativo. No hace falta en este punto remarcar la relevancia de estas cuestiones en el contexto del español como lengua extranjera. Distintos objetivos, distintos contextos de uso y distintas culturas caracterizan el uso de la lengua española en el mundo. El MCER tiene un rol a jugar para impulsar la comparabilidad y la calidad de las certificaciones y de los programas educativos en este campo tan rico en diversidad, y estos objetivos sólo se conseguirán con trabajo en profundidad y programas de investigación sobre los contenidos apuntados en este artículo.

7. Bibliografía

ALDERSON, J. Ch. (COORD.) (2004), *The Development of Specifications for Item Development and Classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening. Final Report of the Dutch Construct Project* (puede obtenerse del coordinador del proyecto: c.alderson@lancaster.ac.uk).

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Case Studies* (editado por ALDERSON), Publicaciones del Consejo de Europa.

CONSEJO DE EUROPA (2003), *Preliminary Pilot Manual for relating examinations to the Common European Framework of Reference*, Publicaciones del Consejo de Europa.
http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Manual/

DE JONG, J. (2004), "What is the role of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment?", Conferencia en la sesión fundacional de EALTA, Kranjska Gora, Eslovenia.

DE JONG, J. (2004), "Comparing the Psycholinguistic and the Communicative Paradigm of Language Proficiency", Presentación en el Second Language Acquisition Seminar organizado por el Departamento de Second Language Acquisition, Amsterdam, Universidad de Amsterdam.

FIGUERAS, N. (2002), "El proyecto Dialang o cómo integrar evaluación y autoaprendizaje", *Inter. EOI*. Revista de la Asociación de Profesores de la EOI de Barcelona-Drassanes, pp. 3-9.

FULCHER, G. (2004), "Are Europe's tests being built on an "unsafe" framework?", *Education Guardian*, http://education.guardian.co.uk/tefl/story/0,5500,1170569,00.html

MORROW, K. (ED.) (2004), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press.

NORTH, N. (2004), "Europe's framework promotes language discussion, not directives", *Education Guardian*, http://education.guardian.co.uk/tefl/story/0,5500,1191130,00.html

HILDÉN, R. Y TAKALA, S. (2002), *Developing proficiency level sales for new Finnish FL Curricula*, Presentación en el Seminario para relacionar exámenes de lengua con el MCER, Helsinki.

OXFORD, R. *(1990), Language learning strategies: What every teacher should know*, Rawly, Newbury House.

PUIG, F. (2002), "El proceso de elaboración de ítems de español para el proyecto Dialang", *Inter. EOI*. Revista de la Asociación de Profesores de la EOI de Barcelona-Drassanes, pp. 10-17.

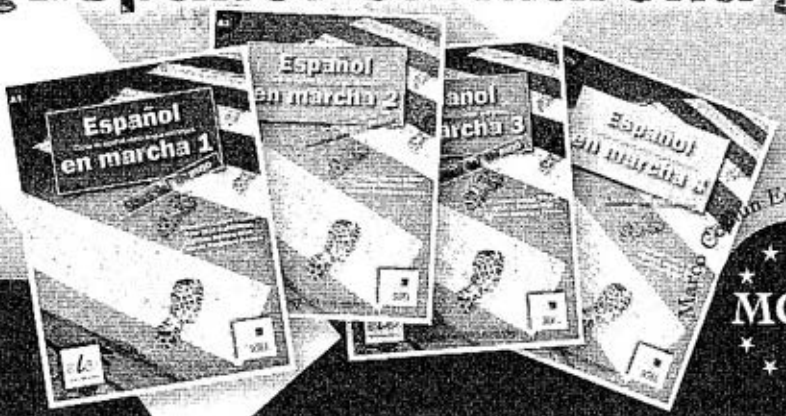
TANNENBAUM, R. L. y WYLIE, E. C. (2004), "Mapping test scores onto the Common European Framework. Setting standards of language proficiency on the test of English as a Foreign Language (TOEFL), the test of Spoken English (TSE), the test of Written English (TWE) and the test for International Communication (TOEIC)", *English Testing Service*, http://www.ets.org/ell/cef.html#background.

WENDEN, A. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Hemel Hempstead, Prentice Hall.

WIDDOWSON, H. G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

WILKINS, D. A. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press. Página web del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa: (http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/)

Español en marcha



Marco Común Europeo de Referencia

MCER

Tu pasaporte para hablar español

Un nuevo curso dividido en 4 niveles para que jóvenes y adultos aprendan español de la manera más fácil

Autores
Francisca Castro
Carmen Sardinero
Ignacio Rodero
Pilar Díaz



Características del método

- √ Dinámico y flexible
- √ Apto para cursos intensivos o académicos
- √ Gran cantidad de material y actividades complementarias
- √ Actividades en pareja para la práctica oral
- √ Sección de referencia gramatical y léxico útil
- √ Tablas de verbos regulares e irregulares
- √ Glosario organizado por unidades y áreas temáticas
- √ Modelos de exámenes fotocopiables
- √ Propuesta de juegos

2 CD GRATIS
con el libro del alumno

SGEL

www.sgel.es/ediciones • ele@sgel.es
Avda. Valdelaparra, 29 • 28108 Alcobendas • Madrid
SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S. A.