Diseño y desarrollo del currículo de E/LE a la luz del Marco común europeo de referencia

SUSANA LLORIÁN Y CONCHI RODRIGO
Instituto Cervantes

Resumen

La publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* supone un importante punto de inflexión para la didáctica de las lenguas en general y para la del español en particular. Este hito ha llevado a muchas instituciones implicadas en esta tarea a plantearse si sus sistemas curriculares precisan actualizar sus especificaciones, con el fin de sumarse a los propósitos de transparencia y coherencia, promovidos por el Consejo de Europa a lo largo de las tres últimas décadas del pasado siglo y contribuir así con sus esfuerzos al logro del ideal de la Europa plurilingüe y pluricultural. Estas modificaciones, orientadas al desarrollo de la competencia plurilingüe en los destinatarios del currículo, afectarían a sus componentes a lo largo de los diferentes niveles de concreción que implica su desarrollo: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y procedimientos de evaluación. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* se viene a añadir, de esta forma, a las fuentes del currículo de español como lengua extranjera.

1. Introducción

La irrupción del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, Marco o MCER) en el panorama de la didáctica de lenguas está siendo acogida con gran interés y ha despertado entusiasmo y amplias expectativas en gran parte de los profesionales de sector. Podríamos atribuir este impacto a factores como los siguientes:

- el poder de difusión de las nuevas tecnologías;
- la eficacia de la iniciativa del Consejo de Europa de declarar el año 2001 *Año Europeo de las Lenguas*, con consecuencias inmediatas de propagación a gran escala del documento;
- el prestigio y la popularidad que el Consejo de Europa se ha ido granjeando a lo largo de las tres últimas décadas, en materia de cooperación cultural y política lingüística, entre los profesionales involucrados en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas;
- la conciencia de participación activa y responsabilidad en el desarrollo del currículo que ha asumido gran parte de los agentes implicados en la enseñanza (autoridades educativas, gestores, formadores de profesores, profesores, etc.), gracias a la proliferación en los últimos años de modelos curriculares abiertos y flexibles, en diferentes sectores de los sistemas educativos.

A todo lo anterior, se podría sumar la importancia que está adquiriendo en el ámbito europeo la continua adopción de otras muchas medidas en las diferentes esferas de sociedad (la política, la economía, el comercio, la educación, etc.). Todas ellas tienden a la unificación de criterios y apuestan, en definitiva, por la eliminación de las barreras que puedan obstaculizar la movilidad, la libre circulación, el intercambio y la cooperación mutua. La idea de que todos estos objetivos se puedan alcanzar sin que ello suponga poner en peligro la identidad lingüística y cultural de los pueblos que integran el mapa de Europa añade un atractivo más, que invita a la voluntad de adhesión. Gran parte de las iniciativas a las que nos estamos refiriendo toman cuerpo en forma de programas, proyectos o convenios entre gobiernos o instituciones que atañen directa o indirectamente a miles de europeos de diferentes lugares y procedencias, para los cuales la comunicación y el entendimiento mutuo se convierten en cuestiones perentorias. Los ideales de pluringüismo y pluriculturalismo, sobre los que se cierne el Marco necesitan ser, por consiguiente, canalizados hacia los ciudadanos, desde la primera infancia hasta la edad adulta, a través de los instrumentos que permiten que se lleven a la práctica en los diferentes contextos educativos: los currículos de lenguas.

A lo largo de este artículo, nos extenderemos en la reflexión de cómo el currículo de lenguas, y en particular, el currículo de español como lengua extranjera puede desempeñar la siguiente función: servir de nexo de unión entre esa base común (garante de la transparencia, y la coherencia de las líneas de actuación en materia de en-

señanza de idiomas dentro del ámbito europeo) y las instituciones que se encarguen de gestionar los procesos de aprendizaje en los que se vean involucrados los diferentes grupos de ciudadanos a los que éstas aglutinen. Nos centraremos particularmente en los casos en los que la adopción del Marco como nueva fuente del currículo repercute en actualización o modificación de los documentos que, en los diferentes niveles de concreción curricular, recogen de forma explícita las intenciones, los fundamentos filosóficos y los principios que inspiran el proyecto docente y las formas en las que éstos serán llevados a la práctica.

Preferimos reservar el concepto de adaptaciones para referirnos, en el caso de los modelos curriculares abiertos, a los proyectos y planes que se ponen en marcha a lo largo del desarrollo del currículo en sus diferentes niveles de concreción. Las adaptaciones curriculares suponen, por lo tanto, el resultado de las decisiones que se toman respecto al currículo en cada uno de los contextos en los que éste se desarrolla, a partir del análisis de sus características o lo que aquí llamaremos análisis de los contextos de enseñanza o análisis de factores del entorno.

2. El MCER, nueva fuente del currículo de español como lengua extranjera

Hemos atribuido al currículo de lenguas la facultad de vehicular las bases de la política lingüística del Consejo de Europa hacia usuarios de las instituciones que decidan adscribirse a estas bases. Cada una de estas instituciones dará, por lo tanto, respuesta, a través del currículo, a las demandas concretas del sector de la sociedad al que se dirija su actuación. Es decir, el currículo de lenguas será el instrumento responsable de configurar y formalizar los canales que conduzcan a los alumnos, a través de la interacción con los profesores y los materiales y medios de enseñanza, a apropiarse de las competencias que los capaciten para atender a sus necesidades de uso de la lengua en relación con lo siguiente:

- desenvolverse en los intercambios de la vida cotidiana que exijan la interacción con miembros de otras culturas;
- compartir con los miembros de otras culturas ideas, pensamientos y sentimientos;
- comprender de forma amplia y profunda cuáles son los parámetros que emplean las personas de culturas diferentes para interpretar la realidad circundante y cómo esto encuentra reflejo en las prácticas de la vida cotidiana, sus modos de pensamiento y sus patrimonios culturales.

Por su parte, el Marco se declara como una base capaz de sustentar, fomentar y facilitar la construcción de los sistemas de enseñanza y aprendizaje de lenguas que permitan a los profesores y los alumnos orientar su actuación hacia los objetivos anteriormente citados. Ambos, el currículo de lenguas y el MCER, representan, por

consiguiente, dos instrumentos de referencia en lo que concierne al aprendizaje y a la enseñanza de lenguas. Nos interesa delimitar los distintos niveles en los que opera cada uno y dejar al descubierto el entramado de vínculos y relaciones que se pueden establecer entre ellos.

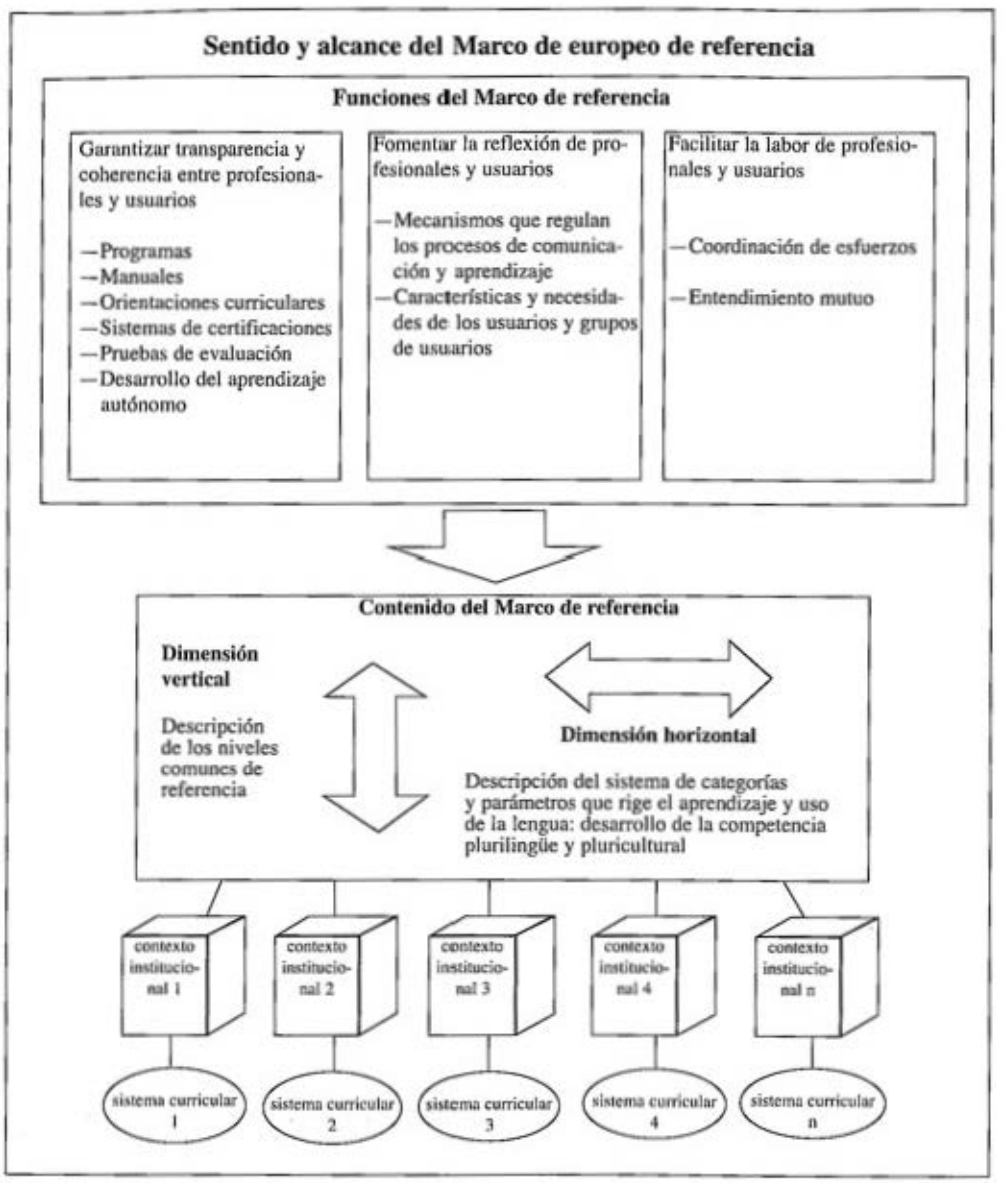

Gráfico 1

El Marco se inicia con unas notas dirigidas al usuario, a través de las cuales se plantea proporcionarle ayuda y orientación sobre uso. En éstas, se dejan claras las siguientes premisas: "NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer y de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El MCER no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear" (MCER; p 1). De esta declaración de intenciones se extrae como primera conclusión que el Marco no se puede concebir como un instrumento de planificación de la enseñanza. Esto es así en la medida en la que el Marco no se propone anticipar de una forma programática, ni mucho menos prescriptiva, resolver los problemas que plantea la formulación de las preguntas siguientes:

¿Qué, cómo, cuándo y para qué enseñar?
¿Qué, cómo y para qué evaluar?

El Marco tampoco alude directamente al conjunto de experiencias de aprendizaje en las que, en la práctica, se van a ver inmersos los alumnos, a través de las infraestructuras institucionales o contextos en los que interactúan con profesores y medios de enseñanza. Diremos finalmente que, aunque en el Marco se declaran de forma explícita las bases sobre las que los usuarios deben reflexionar en relación con el aprendizaje y el uso de la lengua, este instrumento no se ha previsto para ser desarrollado en la práctica en un determinado contexto. Por lo tanto, el Marco no se propone constituirse en el ámbito en el que se hace posible la reflexión, desde una perspectiva crítica, sobre los procesos de aprendizaje que los alumnos experimentan en relación con los planes de enseñanza. Estas funciones que acabamos de describir son algunas de las que han ido contribuyendo a configurar la noción de currículo a través de la evolución de la teoría curricular lo largo de su historia.

Las reflexiones anteriores nos han llevado a situarnos respecto al currículo de lenguas en una posición que nos permite dar cuenta de una dimensión bastante amplia de este concepto. Lo entendemos, por lo tanto, como el sistema que permite integrar en un todo coherente y articular lo siguiente:

- los principios, los fundamentos y las intenciones sobre los que se asienta el proyecto que asume y promueve una determinada institución respecto a la enseñanza, el aprendizaje y el uso de las lenguas;
- las decisiones que permiten prever el modo en el que estos principios, fundamentos e intenciones serán llevados a la práctica y acercados al alumno (mediante la concreción sucesiva y la negociación), a través los planes en que se hagan explícitos los componentes curriculares (los contenidos, las orientaciones metodológicas y los procedimientos de evaluación);
- la guía que marque los caminos a través de los cuales estos planes serán llevados a la práctica;

— los materiales que actuarán como soportes y vehículos de las decisiones que se reflejan en estos planes;
— la formación de los profesores y de los alumnos en los principios teóricos, las habilidades prácticas y las actitudes necesarias para asumir el papel que les otorga el currículo;
— las experiencias de aprendizaje en las que se ven envueltos los grupos concretos de alumnos; la observación reflexiva y sistemática por parte del profesor y de los propios aprendientes de los procesos individuales de aprendizaje;
— la valoración crítica del resultado de estas observaciones, a partir de la cual se podrá determinar la eficacia del sistema o, en su defecto, la modificación de los componentes y agentes que lo integran o de las dinámicas que rigen su funcionamiento.

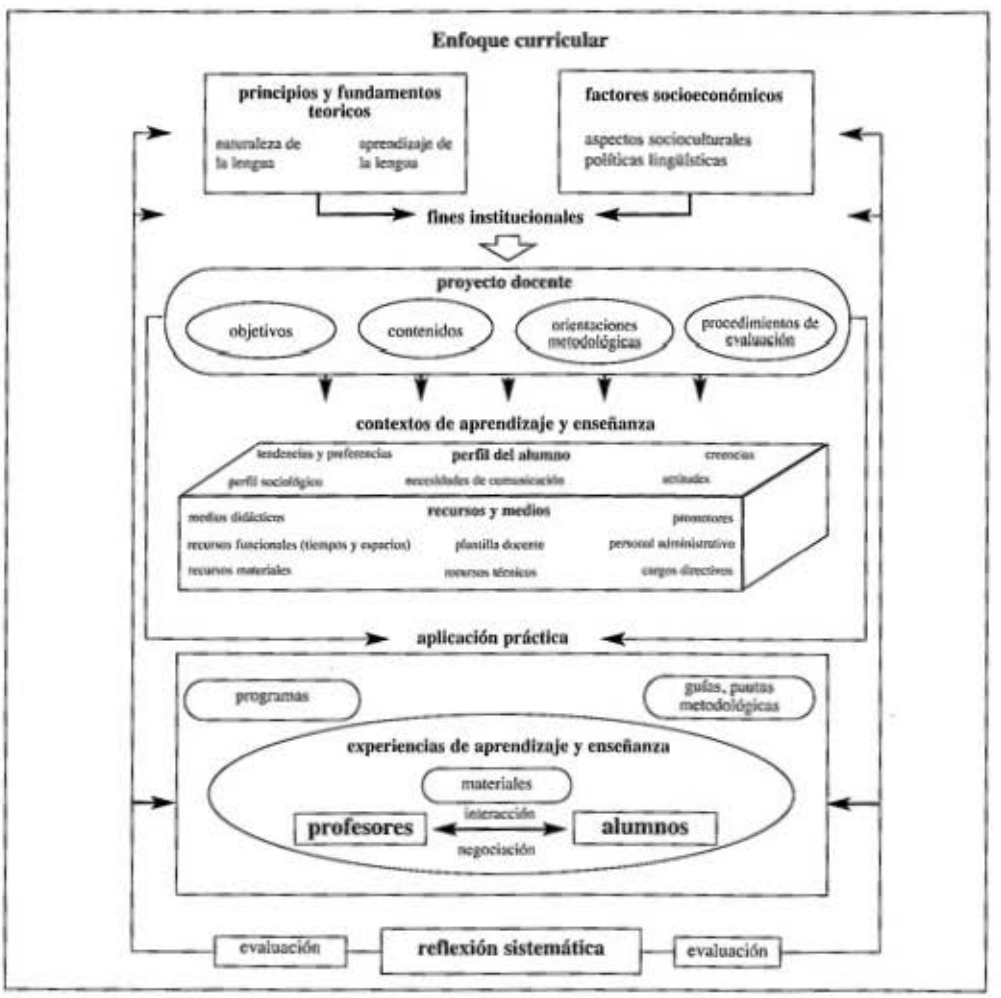

Gráfico 2

El hecho de que la didáctica de las lenguas extranjeras y segundas lenguas no se haya concebido hasta bien entrada la década de los años ochenta desde la perspectiva del enfoque curricular ha sido reseñado por numerosos autores. Entre ellos se encuentran Dubin y Olshtain (1986), Nunan (1988), Rodgers (1989), Johnson (1989), Richards (1985, 2001), Brown (1995), Tudor (1996), Markee (1997), y García Santa-Cecilia (1995) y Martín Peris (2000), en el ámbito concreto del español como lengua extranjera. Nos detenemos en los análisis que de este fenómeno realizan García Santa-Cecilia (1995) y Richards (2001).

El primero atribuye las causas de este cambio de paradigma al desplazamiento del foco del interés por parte de profesores e investigadores desde el objeto de estudio, la lengua, hasta el sujeto, el alumno, y hacia los procesos de aprendizaje. La manifestación de estos procesos varía de individuo a individuo, en función de la combinación de variables que los condicionan. El análisis que se realizara sobre la lengua, por muy perfecto que fuera el modelo de descripción en el que se fundamentara, se alejaba considerablemente de la posibilidad proporcionar una respuesta única y universal al problema que planteaba su aprendizaje. La necesidad de aplicar el concepto del currículo al aprendizaje de lenguas parte de las dificultades con las que se encontraban los profesores en las aulas para hallar las vías que hicieran posible aplicar soluciones concretas a los problemas individuales de aprendizaje. El enfoque curricular vendría a representar el nexo de unión entre la teoría y la práctica. Además se convertiría en un ámbito de investigación y reflexión, a través del cual se hacía posible la búsqueda de la respuesta a los problemas que planteaba la apropiación de la competencia comunicativa de la lengua. El currículo se empezaría a entender como el marco general de toma de decisiones, en el que se produciría la aplicación de soluciones de enseñanza basadas en unos principios teóricos generales acerca de la naturaleza de la lengua, y de los procesos de aprendizaje y adquisición. Estas soluciones quedarían abiertas a lo siguiente: por un lado, a la negociación entre profesores y alumnos, con el fin de intentar atender a las necesidades de estos últimos; por otro, a la reflexión crítica que permitiera evaluar los resultados de la experiencia. El enfoque curricular asumió de esta forma el papel que se les había atribuido a los métodos de idiomas, ante la imposibilidad manifiesta de estos últimos de constituirse en las soluciones definitivas al enigma que planteaba el aprendizaje de las lenguas.

Richards (2001) repara en cómo el concepto de análisis de necesidades se va a convertir en el principal caldo de cultivo de la adopción del enfoque curricular. El ánalisis de necesidades se constituirá en el elemento articulador de los programas de aprendizaje de lenguas, que toman al alumno como principal referente. Esto se hizo posible precisamente gracias a las primeras medidas que el Consejo de Europa tomó, a principios de los años setenta, con el fin de ver cumplidos sus ideales: conservación del patrimonio lingüístico y cultural, en pro del enriquecimiento intelectual, sin que esto suponga un obstáculo para la movilidad, el entendimiento y la cooperación entre los ciudadanos. Las primeras iniciativas que apuntaban en esta dirección

tomaron cuerpo en el diseño de la metodología y de los instrumentos que permitieran llevar a cabo un análisis sistemático de las necesidades de los aprendientes, por un lado, y, por otro, en el estudio de la forma de definir, a partir de estas necesidades, los objetivos de los programas. La confluencia de estas dos líneas de actuación da lugar a la creación del sistema de unidades acumulables que serviría de base para definir los objetivos de los programas de aprendizaje de lenguas, en términos "lo que el alumno puede hacer". La idea se materializa en un documento, el *Threshold Level* (1975), que el Consejo de Europa definió como el grado de dominio mínimo que precisa un adulto para incorporarse a una comunidad lingüística.

Al margen de este acontecimiento, señala Richards (op. cit.) que la noción de análisis de necesidades como piedra angular de lo que empezará a conocerse como enseñanza centrada en el alumno, se ve fuertemente impulsada por la profusión de programas y cursos de lenguas con fines específicos. Sin embargo, no alcanza su verdadero auge hasta que no se erige en el punto de partida de los múltiples proyectos curriculares de lenguas extranjeras a gran escala que se desarrollaron en diferentes puntos de la geografía mundial a finales de la década de los años ochenta y a lo largo de la de los noventa. Destaca, como máximo exponente, el que en Australia permitió dar cabida a la integración lingüística y cultural de los trabajadores inmigrantes: *Adult Migration Education Program* (Willing, 1988). En España, esta corriente se encuentra representada por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994), primer nivel de concreción del currículo de español como lengua extranjera, promovido por esta institución. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se convertirá en uno de los documentos de referencia fundamentales para la enseñanza de nuestra lengua a lo largo de estos últimos años.

La teoría del currículo señala que a todo enfoque curricular subyace una serie de principios y fundamentos que permiten que el sistema se sitúe en una determinada posición filosófica, científica y social. Es lo que se conoce como las fuentes del currículo. Estas fuentes se suelen presentar en torno a las siguientes categorías: sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica. Si bien esta clasificación ofrece una alta rentabilidad para otras áreas de la didáctica, resulta algo complicada en el caso del currículo de lenguas, por la dificultad que entraña el trazado de líneas divisorias entre estas categorías en este ámbito. Álvaro García Santa-Cecilia (1995), al referirse a las fuentes del currículo de español como lengua extranjera, destaca la deuda que éste contrae con los primeros trabajos del Consejo de Europa en materia de enseñanza y difusión de lenguas, en particular con la versión actualizada y corregida que se desarrolló para el *Threshold Level* en 1990. El planteamiento del sistema propuesto por este documento supone, como ya hemos apuntado, un primer intento de que los programas se ajusten a las necesidades de los destinatarios del currículo, a pesar de que su logro se haya visto fuertemente cuestionado en los años posteriores.

Tal como se ha dicho ya repetidas veces en este número, el *Threshold Level* se sitúa en los comienzos de una línea de continuidad que se ha ido trazando con los su-

cesivos trabajos y publicaciones del Consejo de Europa, que alcanza su más alto hito con la aparición del MCER. Lo que cabe plantearse a partir de este acontecimiento es la medida en la que va a representar una nueva fuente del currículo y cómo va a afectar a cada uno de sus componentes. En términos muy generales, se puede apuntar que el Marco aporta una cuestión fundamental, reflejo de los progresos del Consejo de Europa en materia de política lingüística: la incorporación de los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalismo, concebidos en términos de competencias del usuario o alumno. Estos dos conceptos vienen a ampliar y a completar la noción de competencia comunicativa, sobre la que se construyen los cimientos de los enfoques curriculares a los que nos venimos refiriendo, en particular, los del currículo de español como lengua extranjera.

El concepto de competencia, en el ámbito de la lingüística teórica, comienza a entenderse dentro del binomio competencia-actuación, a partir de Chomsky (1965). Su rentabilidad para el campo de la didáctica de las lenguas se pone de manifiesto en el momento en el que Hymes (1972) incorpora al modelo chomskiano la dimensión social del uso de la lengua y su adecuación al contexto, procedente de la tradición etnográfica y filosófica, que aborda el estudio de la lengua desde la perspectiva de su uso contextualizado. En 1980, Canale y Swain desglosan el concepto de competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica; esta última se entendía todavía de un modo restringido: la amalgama de recursos y mecanismos de compensación que ayudan al usuario a salvar las diferencias entre su sistema no nativo y aquel al que pretende aproximarse. El hablante competente en una lengua extranjera empieza a concebirse entonces como un sujeto que ya no sólo posee el conocimiento del léxico de esta lengua y de sus estructuras gramaticales y que, por lo tanto, es supuestamente capaz de producir frases gramaticalmente correctas; a partir de este planteamiento, se entiende que deberá saber y poder articular los sistemas léxico y gramatical en un discurso polifónico de voces y, a la vez, adecuarlos al propósito que quiere conseguir y al contexto en el que se produce la comunicación. Esta dimensión de uso de la lengua obliga a tener en cuenta cómo el sistema lingüístico refleja los aspectos socioculturales de las comunidades que la emplean como vehículo de comunicación; la competencia comunicativa implica su conocimiento, lo cual permitirá interactuar adecuadamente con estos individuos.

Bachman, posteriormente (1990), completa el modelo esbozado por Canale y Swain. La preocupación de Bachman radica en la medición de la competencia, a partir de su uso contextualizado, a través de pruebas de evaluación. Esta perspectiva le permite detenerse en los procesos que subyacen a la actualización de las competencias durante los procesos de comunicación. Este autor entronca con la tradición de las ciencias cognitivas y añade al componente lingüístico las estructuras de conocimiento (conocimiento del mundo) para configurar lo que él llama *Actividad Lingüística Comunicativa*. El aspecto más importante de la aportación de Bachman, lo que constituye el verdadero antecedente del modelo del Marco, es el concepto de

competencia estratégica, con funciones de evaluación de la situación, planificación de la actuación y ejecución. En el modelo de Bachman, las estructuras de conocimiento, la competencia lingüística comunicativa y la competencia estratégica interactúan con los componentes del contexto en el que se produce la comunicación y con los mecanismos psicofisiológicos que hacen posible la producción de enunciados.

El hecho de que, a través del Marco, el Consejo de Europa proporcione esta última interpretación de nuevo cuño, la competencia plurilingüe, supone, sin duda, una auténtica revolución para el ámbito de la didáctica de las lenguas y, por consiguiente, una nueva aportación a las fuentes del currículo de español como lengua extranjera. El concepto de competencia plurilingüe, considerado como una parte de la competencia pluricultural, no sólo multiplica la óptica desde la que se puede abordar la dimensión de uso de la(s) lengua(s), sino que incorpora la de su aprendizaje estratégico. Esto es así, en la medida en la que el desarrollo de una única competencia compleja, con manifestación en varias lenguas, implica la activación estratégica y permanente del conjunto de conocimientos (lingüísticos y no lingüísticos), habilidades y destrezas, así como de los recursos actitudinales, emotivos y volitivos que posee y desarrolla el usuario durante los procesos de aprendizaje y comunicación. Esta activación estratégica exige la puesta en juego, de forma consciente y organizada, de una serie de operaciones mentales (estrategias) que permiten que el individuo ejecute tareas pedagógicas o de la vida real (que impliquen o no el uso de la lengua) en un determinado contexto.

Desde una perspectiva plurilingüe, el usuario-aprendiente de una nueva lengua se servirá de los conocimientos y habilidades o destrezas (lingüísticos y no lingüísticos) adquiridos o aprendidos durante los procesos de apropiación de otras lenguas, incluida la materna. Para lograrlo es necesario que desarrolle y utilice la capacidad de reflexionar sobre la(s) lengua(s), la de adecuarse a la(s) nueva(s) experiencia(s) lingüística(s) y cultural(es), la de obtener provecho de las situaciones de enseñanza y la de recurrir a las estrategias y a los procedimientos que estén a su alcance, y mejor se adecuen a sus estilos y preferencias, para poner en juego los recursos que haya incorporado o bien recurrir a las fuentes externas adecuadas. Todo esto contribuirá a incrementar un capital lingüístico, cognitivo y metacognitivo. Éste aumentará, a su vez, la capacidad de comunicación y uso de la(s) lengua(s) y la de acceso a otros sistemas lingüísticos y culturales.

Por otro lado, la competencia plurilingüe capacita al individuo para tender redes entre las distintas formas de aproximarse a la realidad que imprimen los sistemas aportados por las diferentes culturas. Esto dota al aprendiente-usuario de la posibilidad de actuar como intermediario cultural, una vez que se haya liberado de los prejuicios y estereotipos que puedan actuar como filtros y obstaculizar la comprensión y la comunicación, y haya adoptado las actitudes necesarias para hacerlo. Todo lo anterior requiere por parte del usuario-aprendiente la ampliación de perspectivas, así como la adquisición, por una parte, de los conocimientos factuales que proporcionen las claves de acceso a las diferentes formas de ver el mundo y, por otra, de las destrezas y habilidades prácticas que lo capaciten para desenvolverse en la vida cotidiana cuando interactúa con miembros de otras culturas.

Evolución del concepto de competencia					
Lingüística teórica (gramática generativa y transformacional) Chomsky, 1965	**Competencia** Conocimiento tácito de las reglas del sistema	vs.			**Actuación** Comportamiento lingüístico del hablante
Etnografía de la comunicación Hymes (1972)	**Competencia comunicativa** Conocimiento de las reglas y capacidad de uso	**Componentes** Gramática de referencia Gramática del discurso Estilo de actuación			**Actuación**
Didáctica de las lenguas extranjeras y segundas lenguas Canale y Swain (1980)	**Competencia comunicativa** Sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad para usarlo	**Componentes** Gramatical Discursivo Estratégico Sociolingüístico		**Condiciones y restricciones contextuales**	**Comunicación real**
Didáctica y evaluación de las lenguas extranjeras y segundas lenguas Bachman (1990)	**Habilidad lingüística comunicativa** Conocimiento de la lengua y capacidad para usarlo	**Estructuras de conocimiento** Conocimiento del mundo **Competencias lingüísticas** Competencia organizativa (gramatical, textual) Competencia pragmática (ilocutiva, sociolingüística)	**Mecanismos psicofisiológocos**		**Uso de la lengua adecuado y contextualizado**
			Competencia estratégica	**Contexto de situación**	
Marco común europeo de referencia (1999)	**Competencia plurilingüe y pluricultural** Sistemas de conocimientos, habilidades y actitudes y capacidad para activarlos de forma estratégica durante la ejecución de tareas	**Competencias generales** Conocimiento del mundo Destrezas y habilidades prácticas Conciencia intercultural Capacidad de aprender **Competencias comunicativas de la lengua** Competencias lingüísticas Competencia sociolingüística Competencias pragmáticas	**Activación estratégica de competencias**		**Actividades comunicativas de la lengua** Ejercicio de la competencia comunicativa de la lengua dentro de un ámbito específico a la hora de procesar textos con el fin de realizar una tarea.
			Estrategias Líneas de actuación consciente **Procesos** Fenómenos neurológicos no accesibles a la conciencia que subyacen a la actuación lingüística	**Contextos** Ámbitos y situaciones Contexto mental del hablante Contexto mental del interlocutor Condiciones y restricciones	

Gráfico 3

No se puede aseverar que este enfoque del aprendizaje y uso de las lenguas que el MCER denomina enfoque orientado a la acción, constituya en sí mismo una verdadera aportación desde el punto de vista científico. Sin embargo, sí que se puede afirmar que el Consejo de Europa, haciéndose eco de las investigaciones que en los últimos años han llevado a cabo las diferentes comunidades científicas implicadas en la empresa de la didáctica de lenguas, ha logrado integrarlas en un todo coherente y les ha otorgado sentido dentro del marco de los valores e ideales de la organización y de los retos que se ve en la necesidad de afrontar el ciudadano europeo del siglo XXI. La competencia plurilingüe implica la incorporación o el abandono de diferentes sistemas al repertorio lingüístico o cultural del individuo, en función de las necesidades que se le vayan presentando y de los propósitos que se vaya planteando. Para ello es necesario que se apropie, a través del currículo, no solamente de la competencia plurilingüe, sino de la conciencia de plurilingüismo. Esta última le dotará, por un lado, de la capacidad de decidir de forma autónoma acerca de la dirección y del grado que debe tomar el desarrollo de esta(s) competencia(s) en cada momento de su vida y en qué lenguas se manifestará y, por otro, de una actitud de interés y apertura hacia el conocimiento y comprensión de diversas lenguas y culturas.

Para el Consejo de Europa, la apropiación de la competencia y de la conciencia plurilingüe no se limita a una cuestión meramente pedagógica, sino que tiene una trascendencia política y social de amplio alcance. La formación lingüística que promueva un currículo supone inevitablemente una toma de postura respecto a las tensiones que se viven entre las distintas comunidades lingüísticas. El plurilingüismo actúa como una fuerza de resistencia ante los intentos (movidos por intereses económicos, políticos o sociales) de homogeneizar el panorama lingüístico internacional; esto implica una indudable imposición de límites al potencial del desarrollo del individuo como persona y de sus capacidades de expresión. El Consejo de Europa, en este sentido, concibe el derecho de comunicarse en diferentes lenguas como una parte de los derechos humanos y considera que el ejercicio de la democracia y de la integración social del ciudadano dependen de ello en buen grado. Por otro lado, entiende el plurilingüismo como un valor añadido al capital humano de una sociedad, que incrementa las oportunidades económicas y de empleo. El Marco se considera un instrumento de carácter tecnológico, cuya función consiste en hacer posible la expansión del plurilingüismo, que tiene como fin último, afianzar el sentimiento de pertenencia de los europeos a una comunidad plural, cuya identidad lingüística será el reflejo de esta pluralidad entendida en un sentido positivo y enriquecedor.

Finalmente, reparamos en el hecho de que Consejo de Europa no concibe el plurilingüismo desde la óptica de un modelo uniforme, sino que su desarrollo debe adecuarse a las necesidades e intereses de cada perfil de aprendiente-usuario. El peligro de diversificación y dispersión se preserva gracias a un sistema que permite unificar los criterios que se emplean para definir y hacer posible el reconocimiento de los distintos niveles de dominio que el usuario vaya alcanzando en las lenguas que incorpore a su repertorio. Este sistema, que el Marco presenta en su dimensión verti-

cal, permite articular de un modo flexible la estructura del currículo a partir del análisis de la situación de enseñanza, en el que nos extenderemos en el siguiente epígrafe. La actualización del currículo de español como lengua extranjera debería reflejar con claridad cómo se considera el progreso de los alumnos a lo largo del currículo en relación con los seis niveles de referencia de criterio o con los de signo más (+). Esto se puede hacer adoptando los niveles de referencia como los anaqueles de la estructura del currículo o por medio de un sistema de equivalencias.

En resumen, la actualización que experimente el currículo de español como lengua extranjera al incorporar esta nueva fuente, deberá dar cabida a un planteamiento de la enseñanza y aprendizaje del español desde la perspectiva del desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural del aprendiente-usuario, además de reflejar en su estructura el sistema de niveles comunes de referencia a través del uso del *enfoque ramificado*.

3. Orientación del aprendizaje a partir del análisis de los contextos de enseñanza

Con el fin de que el currículo de español como lengua extranjera represente una verdadera respuesta a la realidad social del ámbito sobre el que opere la institución o sistema educativo que lo promueva, se hace necesario un análisis de los siguientes aspectos: las características del contexto político, económico, sociocultural y educativo en el que se desarrollan las situaciones de enseñanza; el perfil del alumno de la institución, como destinatario directo del currículo; los factores institucionales, en lo que concierne a la organización interna, a los medios materiales, humanos y funcionales.

Dimensiones del contexto	Factores políticos, económicos, socioculturales
	Perfil del alumno
	Factores institucionales: medios materiales, recursos humanos, recursos funcionales

Gráfico 4

La realización de este análisis requiere el empleo de procedimientos sistemáticos e instrumentos válidos y fiables de recogida e interpretación de los datos. Tomamos como punto de partida los trabajos de Dubin y Olshtain (1986), Richards (1985, 2001), García Santa-Cecilia (1995, 2000), Holliday (1994), Coleman (1996) y Tudor (1996, 2001), para ofrecer una visión comprehensiva de la forma de abordar el análisis, del tipo de información que a partir de él se recaba y de la repercusión que

sus resultados tendrá en los siguientes aspectos, a la luz de las especificaciones del MCER: el trazado de las líneas maestras de la estructura del currículo, la orientación de los fines y objetivos generales. Los resultados de este análisis podrán también proporcionar respuestas a las preguntas que el Marco pone a disposición del usuario, en cada uno de los epígrafes en los que expone su enfoque.

La descripción de las características del contexto político y sociocultural requiere poner en marcha un estudio que permita valorar lo siguiente: la presencia de la lengua y de la cultura hispanas en el entorno político, económico y sociocultural; las decisiones que, en materia de política lingüística, hayan considerado las autoridades competentes en relación, por un lado, con el estatus que ocupa el español respecto al resto de las lenguas extranjeras o segundas lenguas en los sistemas educativos, y por otro, con los fines que justifican la necesidad de enseñar el español en las diferentes instituciones del país o área geográfica; la imagen y el papel que tienen en el entorno la lengua y la cultura hispanas y las actitudes que hacia ellas demuestran sus habitantes. Esta visión permitirá dar cuenta del peso específico que tiene que adquirir en el currículo el desarrollo del perfil del alumno como *agente social*, es decir, en qué medida, los fines y los objetivos generales se orientarán a lograr que el alumno se desenvuelva en las situaciones de la vida social, ejecutando tareas, con el fin de resolver problemas, que requieran el uso del español. Por otro lado, el análisis ofrecerá un panorama del potencial plurilingüe y pluricultural del entorno. De esta forma será posible tener constancia de la red de competencias que haya ido tejiendo el perfil-tipo de alumno a través del aprendizaje de lenguas y de las posibilidades que, en consecuencia, se pueden plantear a través de los fines del currículo para que el alumno pueda servirse de ellas e incorporar a éstas las que desarrolle a través del aprendizaje del español. A partir de los datos que arroje esta parte del análisis, se podrá calibrar asimismo el énfasis que se puede otorgar a los fines y objetivos generales del currículo orientados a profundizar en el conocimiento de la lengua y cultura hispanas y a liberar de eventuales prejuicios y estereotipos la imagen que se tiene del español en el entorno, desde la perspectiva del desarrollo en el alumno de la conciencia intercultural. Por consiguiente, estos datos servirán de base para determinar en qué medida se hace necesario el desarrollo del perfil del usuario como *hablante intercultural*.

Además de todo lo anterior, el análisis de los contextos de enseñanza tendrá que dar cuenta de hasta qué punto la tradición educativa que impera en el entorno ha dejado improntas que condicionen la forma en la que profesores y alumnos abordan respectivamente las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Esto significa adentrarse en la controvertida cuestión de si los valores que imprime la propia cultura pueden condicionar las tendencias y preferencias de alumnos y profesores hacia particulares tipos de tareas, así como su predisposición a asumir determinados papeles y a adoptar un tipo específico de comportamiento en las aulas. En este sentido, los datos del análisis podrán proporcionar una orientación sobre si los fines y los objetivos del currículo deberían poner énfasis en el desarrollo del perfil del alumno como

aprendiente autónomo. Esta faceta contribuye de un modo decisivo a alcanzar el ideal de ciudadano plurilingüe, puesto que confiere al alumno la capacidad de identificar las propias necesidades, definir, en consecuencia, los objetivos de su aprendizaje, además de indagar en sus propios estilos de aprendizaje, con el fin de determinar qué tipo de tareas resultan para él más provechosas. Estas y otras muchas funciones, en numerosas tradiciones educativas, son asumidas exclusivamente por el profesor. La propuesta del Marco es que se transmitan paulatinamente al alumno.

Contexto político y sociocultural	
Presencia, papel e imagen de la lengua y cultura hispanas	Presencia de la lengua y de la cultura hispanas en el entorno Papel de la lengua y cultura hispanas Imagen de la lengua y cultura hispanas Actitud hacia la lengua y cultura hispanas
Políticas lingüísticas	Fomento y promoción de la enseñanza y aprendizaje de lenguas Fomento y promoción de la enseñanza del español
Tradición educativa	Tendencias y preferencias respecto a los procedimientos metodológicos Predisposición a adoptar los papeles de profesores y alumnos Tendencias a adoptar patrones de comportamiento durante las experiencias de aprendizaje

Gráfico 5

Los datos referidos al contexto se complementan y contrastan con los que configuran el perfil del alumno que hace uso de la institución, cuyo estudio se corresponde con el concepto de análisis de necesidades. La aplicación de los procedimientos sistemáticos a diversas fuentes de información, entre las que se encuentra el propio alumno, proporcionará, además de los datos de tipo sociológico, una amplia imagen de sus sistemas de creencias en relación con la lengua y su aprendizaje y de cómo éstos condicionan las actitudes, los deseos y las expectativas con las que el alumno se enfrentan a las experiencias de aprendizaje de lenguas en general y al del español en particular. El análisis de necesidades permitirá además identificar y definir con precisión los ámbitos o esferas de la vida social (personal, público, académico o profesional) que conciernen directamente al alumno y, dentro de ellos, el tipo de situaciones-meta en las que se verá en la necesidad de emplear el español como vehículo de comunicación. En relación con el desarrollo del perfil del *agente social* al

que nos hemos referido, esta parte del análisis revelará cuáles pueden ser los contextos significativos para que el alumno realice en el aula y fuera de ella tareas pedagógicas y de la vida real.

Los sistemas de creencias de los alumnos hacia la lengua y su aprendizaje constituirán la clave para determinar en qué medida es necesario orientar los fines y objetivos generales del currículo a formar al alumno para que sea capaz de lo siguiente: reflexionar sobre la lengua y su uso; enfrentarse de un modo productivo y autónomo a las oportunidades de aprendizaje que se le ofrecen en el aula y fuera de ella, buscando ocasiones para utilizar la lengua; seleccionar y recurrir a las fuentes de consulta cuando se presente la necesidad; formarse una imagen positiva de sí mismo y de sus compañeros como personas y como aprendientes de lenguas, indagando en las propias capacidades e intentando superar las carencias, etc. Nos estamos refiriendo, en definitiva, a la medida en la que los fines y objetivos del currículo tendrán que centrarse, a partir de estos datos, en el desarrollo del perfil de *aprendiente autónomo*, en relación con la competencia existencial y con la capacidad de aprender. Las creencias del alumno pueden también condicionar las actitudes que éste haya desarrollado hacia la lengua y cultura hispanas, por lo que el análisis resultará crucial para determinar el grado de desarrollo que precisa la dimensión del alumno como *hablante intercultural*.

Perfil del alumno	
Perfil sociológico	Ratio de edad Nivel y tipo de estudios Perfil profesional
Análisis de la situación presente	Estructuras de conocimiento (conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural) Grado de dominio de lenguas extranjeras o segundas lenguas Grado de dominio del español Grado de desarrollo de la capacidad de aprender Grado de desarrollo de la conciencia intercultural Grado de desarrollo del conocimiento y control sobre sí mismo y sobre las propias capacidades, creencias y actitudes
Deseos y expectativas	Deseos y expectativas respecto al aprendizaje y uso del español
Análisis de las situaciones-meta (ámbitos y situaciones)	Ámbitos y situaciones dentro de estos ámbitos en las que se tendrá que desenvolver el alumno con la necesidad de emplear el español como vehículo de comunicación
Sistema de creencias	Creencias respecto a las lenguas en general Creencias respecto al aprendizaje de las lenguas Creencias respecto al español y su aprendizaje Creencias respecto a los papeles de profesores y alumnos

Gráfico 6

Finalmente, el análisis de los contextos de enseñanza se tiene que centrar en la propia institución. La valoración que se haga de los medios y de los recursos materiales (dotación económica y de recursos técnicos), funcionales (tiempos y espacios disponibles), humanos (personal directivo, administrativo y equipo docente) ayudará a tomar decisiones en el currículo acerca de lo siguiente: necesidad de establecer prioridades de unas metas respecto a otras, debido a eventuales restricciones de tiempo, tal y como señala Trim (1996); posibilidades que la institución está en condiciones de ofrecer al alumno para que lleve a cabo procesos de aprendizaje independiente (centro de recursos, aulas multimedia, etc.); necesidad de poner en marcha un programa de formación de profesores que capacite al equipo docente para contribuir a desarrollar en los alumnos los aspectos de la competencia plurilingüe en los que el currículo hace hincapié; orientaciones acerca del papel que el currículo está en condiciones de atribuir a los materiales y medios de enseñanza, en relación con las orientaciones que proporciona al respecto el Marco.

Factores institucionales



Gráfico 7

En definitiva, los datos del análisis de los contextos de enseñanza, pueden orientar sobre el grado en el que los fines y los objetivos generales del currículo tienen que ponderar una o varias de las facetas que contribuyen al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en los alumnos. A lo largo de esta exposición, las hemos presentado en torno a tres posibles perfiles del alumno: el perfil de *agente social*, el perfil de *aprendiente autónomo* y el perfil de *hablante intercultural*. La configuración de estos perfiles puede hacerse de acuerdo con otros criterios, de manera que se dejen al descubierto otros aspectos susceptibles de quedar reflejados en los fines del currículo, en virtud de los principios o estatutos que orienten la actividad de la institución que promueve el currículo. Otro posible ejemplo para organizar los fines y objetivos generales del currículo es el esquema propuesto por Stern (1992) para definir las metas del aprendizaje. Este autor nos habla de metas de dominio (en relación con los contenidos del currículo), metas cognitivas (asociadas a la gestión del propio aprendizaje y a la metaconciencia que el alumno adquiere sobre la lengua), metas afectivas (relacionadas con actitudes y emociones hacia la lengua y cultura objeto, y su aprendizaje) y metas de transferencia (capacidad que desarrolle el alumno para utilizar lo aprendido en el aula a las situaciones de la vida real).

Posibles enfoques para orientar los fines y los objetivos del currículo	
Perfiles del alumno	Metas de aprendizaje
Perfil de agente social Perfil de aprendiente autónomo Perfil de hablante intercultural	Metas de dominio Metas cognitivas Metas afectivas Metas de transferencia

Gráfico 8

4. La estructura del currículo

Empleamos la noción de estructura del currículo para hacer referencia a la distribución de los objetivos y de los contenidos del currículo a lo largo de los itinerarios de aprendizaje que siguen los alumnos en el seno de una determinada institución o sistema educativo. La idea abarca, por lo tanto, la cantidad de niveles que se intentan ver cubiertos a lo largo del ciclo o ciclos, la organización de los niveles en cursos, la duración de los cursos, el tipo de programa que se ofrece en las diferentes modalidades de cursos y el planteamiento que se sigue respecto a las

decisiones de progresión y secuencia de los objetivos y de los contenidos. El Marco aborda estas cuestiones desde dos perspectivas: por un lado, analiza los aspectos tocantes a cómo los niveles comunes de referencia, que constituyen la dimensión vertical del Marco, se pueden distribuir a lo largo del currículo con la ayuda del *enfoque ramificado* y de la metáfora del *cono invertido*; por otra parte, se plantea la progresión del desarrollo de la competencia plurilingüe en los destinatarios del currículo a través de los mencionados itinerarios de aprendizaje. Este último planteamiento se aborda a partir de una serie de ejemplos que el MCER denomina *escenarios curriculares*.

En el caso del currículo de español como lengua extranjera, el desarrollo de la competencia plurilingüe a través del currículo se podría plantear en *escenarios curriculares* como los de los ejemplos que proponemos más abajo, aunque nosotros los simplificaremos y nos referiremos a ellos en términos de enseñanza destinada a adultos, por un lado, y, por otro, de enseñanza del español integrada en los sistemas educativos que abarquen ciclos de educación infantil, primaria y secundaria. Los ejemplos podrían ser, entre otros, los siguientes: una institución, cuyos fines se centren exclusivamente en la difusión y enseñanza del español, en la que los destinatarios sean preferentemente adultos, como es el caso del Instituto Cervantes; una institución de alcance nacional, también dedicada a la enseñanza de lenguas a adultos, para la que se diseña un único currículo que diversifica y adapta, especializándose en diferentes lenguas, por una parte y, por otra, adaptándose a particularidades de los diferentes contextos geográficos en los que opera el currículo; una institución local que se dedique a la enseñanza de lenguas, que tenga currículos diferentes para cada uno de los idiomas que ofrezca; el currículo de lenguas puede estar integrado en la propuesta curricular de todo un sistema educativo, del que cubre una o varias etapas, que pueden extenderse desde la enseñanza infantil hasta la secundaria o centrarse en uno de estos ciclos; finalmente, consideramos el caso de que un determinado gobierno, autonomía o estado federal diseñe y desarrolle un currículo integrado de lenguas que abarque diferentes etapas.

En los casos señalados en los que los destinatarios del currículo sean aprendientes adultos, habría que plantearse, a partir de parámetros y criterios como los señalados en el epígrafe anterior, las necesidades específicas que mueven a los alumnos al aprendizaje del español. Si el currículo tiene un alcance nacional o internacional, el análisis de los contextos de enseñanza debe hacerse de forma sucesiva en los diferentes niveles de concreción curricular. Los datos resultantes darían pie para determinar, en cada contexto, cuáles de los cursos que ofrece el currículo adoptarían las siguientes modalidades de programa, y consiguiente certificación, propuestas por el Marco: **globales** (en los que se abordan todas las dimensiones del dominio de la lengua), que se podrían asociar a lo que se suele denominar *cursos generales*; **modulares** (mejoran el dominio que el alumno de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta), que se corresponderían con los llamados *cursos a medida*, como podría ser, por ejemplo, el caso de un curso destinado a auxiliares de

vuelo; **ponderados** (enfatizan el aprendizaje en direcciones determinadas), que se pueden asociar a los llamados *cursos con fines específicos* como los a menudo denominados *cursos de español comercial* o *para los negocios*; **parciales** (se centran en determinadas áreas y destrezas), como, por ejemplo, los *cursos de conversación o de expresión escrita*.

Cada institución o centro (en un nivel de concreción posterior) tendría que determinar qué nivel de dominio desean alcanzar los alumnos en cada una de estas modalidades y tomar en consideración criterios funcionales, el grado de desarrollo de la competencia plurilingüe que presentan los alumnos en el momento que abordan el aprendizaje del español y la distancia o proximidad que existe entre los sistemas de las lenguas y culturas incorporados ya a esta competencia y el sistema del español; con esta información se puede proceder a determinar el número de horas que se dedicará a cada uno de los cursos que completen el ciclo. Para ello, el Marco, mediante la metáfora del cono invertido ilustra el hecho de que, para lograr el nivel de dominio inmediatamente superior al que se tiene, el alumno necesitará aproximadamente el doble de las horas que haya invertido en alcanzar el anterior. Por su parte, el *enfoque ramificado* se muestra lo suficientemente flexible como para que los objetivos de cada uno de los niveles se puedan ir escindiendo, de dos en dos, sucesivamente.

En cada una de las modalidades de curso descritas, la estructura del currículo deberá prever cuál o cuáles de los perfiles del alumno ejemplificados en el apartado anterior quedará especialmente ponderado y cómo su desarrollo se distribuye verticalmente; es decir, en qué niveles se hará énfasis en el desarrollo de cada uno de estos perfiles, o por el contrario, su tratamiento se llevará a término de forma equilibrada a lo largo de todo el currículo.

Para los casos en los que el currículo de español como lengua extranjera esté integrado dentro del sistema educativo, en cualesquiera de las etapas que éste abarque, o se establezca un currículo integrado y específico para las lenguas, el MCER apela al principio de coherencia en relación con el desarrollo de la competencia plurilingüe. Éste, que se extiende a lo largo de toda la vida, podría iniciarse desde la primera infancia, incluso cuando aún la competencia en la lengua materna está poco afianzada. Las recomendaciones del Marco radican en que, independiente del modelo que se siga para aquilatar el desarrollo de las competencias generales y de las competencias comunicativas de la lengua o para distribuir el énfasis que el currículo haga, en cada etapa, en las diferentes competencias parciales, es fundamental que se cree un canal de flujo permanente entre los conocimientos, las destrezas y las actitudes adquiridos a través de las diferentes lenguas, incluida la materna. Esto se logrará gracias a la coordinación de los responsables del diseño curricular de las diferentes etapas y de los profesores, y al propósito de continuidad. Esto no tiene que suponer necesariamente que el currículo presente un modelo uniforme para todas las lenguas o todas las etapas de desarrollo del currículo: la visión del plurilingüismo que ofrece el Marco está abierta a múltiples interpretaciones y posibilidades de adaptación.

El *enfoque ramificado* y la *metáfora del cono invertido* también resultarán en estos casos de la máxima utilidad para determinar el nivel de dominio de español que se espera que los alumnos alcancen al final de cada etapa y cuál será el criterio de distribución en cursos, además del número de horas que se estimen necesarias para alcanzar sus objetivos.

Un enfoque curricular acorde con el Marco debería prever el ulterior desarrollo del individuo, una vez abandonado el ciclo escolar, de manera que el sistema no sólo lo dote de una competencia plurilingüe, sino de lo que Beacco y Byram (2003) llaman *actitud plurilingüe*, es decir de la curiosidad por acercarse a las diferentes y culturas y del interés por formular continuos planes de aprendizaje, que tendrían que progresar hacia modalidades autodirigidas e independientes.

Se puede concluir que el Marco ofrece múltiples y variadas posibilidades para que la estructura del currículo de español como lengua extranjera se plantee desde una perspectiva plurilingüe. Este objetivo se puede alcanzar sin que ello haga peligrar la atención a los principios de transparencia, coherencia e integración.

Ejemplo de aplicación del enfoque ramificado al aprendizaje de español

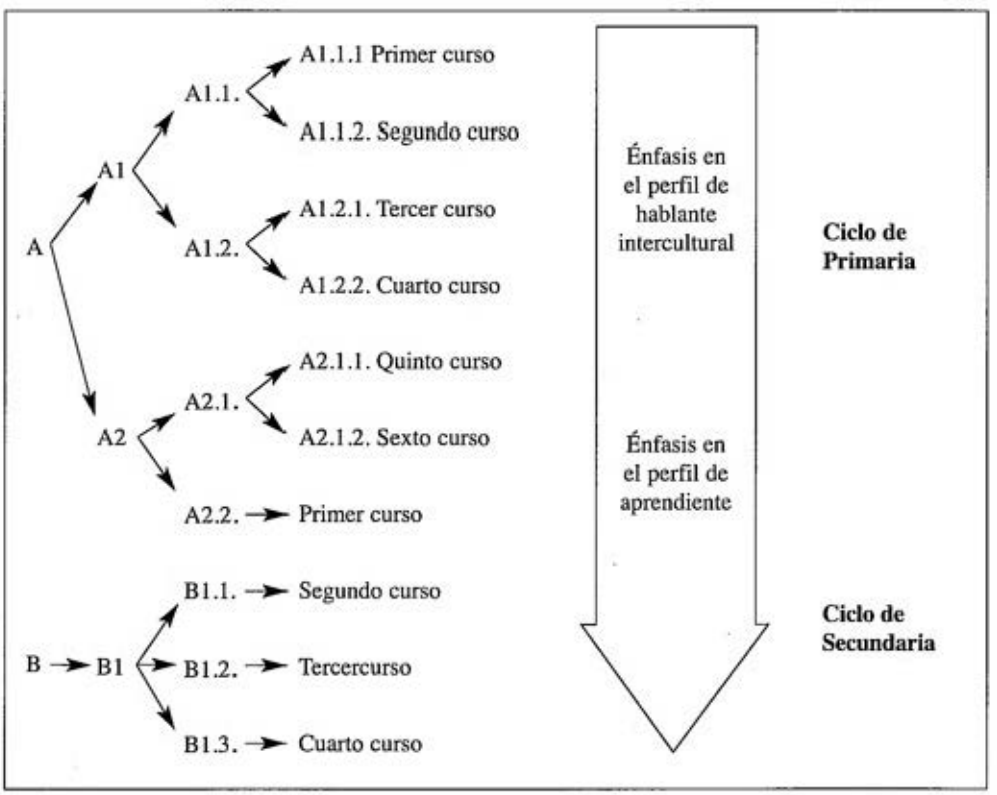

Gráfico 9

5. Los componentes del currículo a la luz de las categorías y parámetros del MCER

Trataremos de forma separada e independiente los aspectos concernientes a los componentes del currículo, aun siendo conscientes de que se hallan fuertemente imbricados y de que un modelo curricular como el que subyace al planteamiento que venimos desarrollando no concibe su tratamiento de forma sucesiva, sino simultánea. Nos limitaremos, por lo demás, al análisis de la repercusión que tiene la dimensión horizontal del Marco en la formulación de los componentes curriculares y haremos sucintas referencias en lo tocante a la dimensión vertical. Nos parece interesante destacar el hecho de que Trim (1996), en la guía desarrollada bajo los auspicios del Consejo de Europa para asistir a los responsables del diseño y desarrollo curricular, no hace mención específica a los componentes del currículo, sino que se limita a hablar de enfoques de la enseñanza a partir de las categorías de la dimensión horizontal del Marco.

5.1 Los objetivos del currículo

La definición de los objetivos del currículo está permanentemente sujeta a la controversia. Esta se genera habitualmente en torno los siguientes aspectos: las categorías y taxonomías a partir de las cuales se definen; el grado o grados de especificidad en los que se hacen explícitos (fines, metas, objetivos generales, objetivos específicos, etc.); la formulación técnica; la propia necesidad de definir objetivos, en cuyo debate no nos adentraremos.

El MCER se refiere explícitamente a la primera de estas cuestiones (la taxonómica), aunque no la platea en términos de debate. El documento orienta al usuario sobre cómo las categorías y parámetros que se emplean para describir el *enfoque orientado a la acción* se pueden constituir en la base de la clasificación de los objetivos del currículo. El criterio que propone es que la(s) categoría(s) que queden ponderadas al definir los fines del currículo sean las que determinen las taxonomías de los objetivos. Esto significa que, si se ha decidido, por ejemplo, que, en un determinado ciclo del sistema educativo, se va a poner énfasis en el desarrollo de la comprensión oral y de la comprensión escrita, las categorías empleadas para la definición de los objetivos pudieran ser las actividades comunicativas de la lengua de comprensión oral y escritas, y las estrategias de comprensión, sin que esto excluya la posibilidad de adoptar, además, otras diferentes. La selección de las categorías puede variar a lo largo del currículo, en virtud de la dirección que hayan tomado los fines generales, a partir del análisis de las situaciones de enseñanza.

En la tradición de la didáctica de las lenguas extranjeras marcada por el enfoque curricular viene siendo recurrente el debate que se establece entre los dos extremos de la línea de tensión que media ente los llamados *objetivos de producto* y los *objetivos de proceso*. Los primeros se suelen enunciar en términos de lo que se venía co-

nociendo como las *cuatro destrezas* (escuchar, leer, hablar y escribir) o las *microdestrezas*, que, vistas desde la perspectiva del *enfoque orientado a la acción*, vienen a constituir una amalgama de estrategias y procesos; también pueden verse enunciados en términos del grado de dominio que el alumno alcanza respecto a los contenidos del programa (gramática, funciones, etc.), pero siempre a partir de la actuación, puesto que este criterio es el que permite que los objetivos sean susceptibles de ser evaluados. La consideración del segundo grupo de objetivos, los de *proceso*, procede de la tradición reconceptualista de la teoría del currículo, encabezada por Stenhouse. Se centran en las actividades que tiene que realizar el alumno, durante la experiencia de aprendizaje, para alcanzar el cambio de conducta que se refleja a través de la actuación y que se que se prevé en los programas mediante los *objetivos de producto*. Estas actividades consisten, por ejemplo en la resolución de problemas, en la cooperación con otros compañeros, la discusión, interpretación, etcétera.

Richards (2001) aborda la cuestión de los *objetivos de proceso* en relación con los *de producto*. Sin embargo, no los presenta en torno a esta dicotomía, sino que prefiere tratarlos conjuntamente con lo que llama *resultados no lingüísticos*. Considera así, dentro de este grupo, los objetivos que nosotros hemos abordado en relación con los fines centrados en el desarrollo de los perfiles del *aprendiente autónomo* y del *hablante intercultural*. Si bien es cierto que la consideración de *no lingüísticos* no es del todo coherente con el planteamiento del Marco, en el que todas las competencias se hallan fuertemente imbricadas, este tipo de objetivos se pueden relacionar con el desarrollo de las competencias generales. Las categorías que se empleen para clasificarlos pueden ser las que emplea el Marco: conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender. Pueden emplearse otros parámetros como, por ejemplo, *conocimientos, habilidades y actitudes* o bien partir del criterio de tres perfiles del alumno que nosotros hemos puesto como ejemplo. Una de las mayores dificultades que presenta la enunciación de este tipo de objetivos es la gradación y secuenciación a lo largo del ciclo del currículo. El Marco, en este sentido, propone un tratamiento transversal y no proporciona escalas de descriptores. Los criterios de gradación y secuenciación se extraerán, en la línea que hemos descrito, del resultado del análisis de los factores contextuales: el grado de desarrollo de este tipo de competencias que se diagnostique en los alumnos.

Por lo que respecta a los que la tradición considera objetivos de *producto*, es decir, los que hacen referencia a la actuación lingüística del alumno, el enfoque propuesto por el MCER permite superar la enunciación de los objetivos centrada en las *cuatro destrezas* y en las correspondientes *microdestrezas* o en los contenidos del *syllabus*. Las categorías del Marco no tienen, por otro lado, por qué encorsetar la forma de definir los objetivos. En el Cuadro 3 (MCER, p. 32), se presenta un ejemplo que contiene una serie de parámetros (alcance, corrección, fluidez, etc.), que dan cuenta de lo que el alumno puede hacer en términos de *lengua hablada*, para cada uno de los niveles comunes de referencia. Es solo un ejemplo de la flexi-

bilidad a la que se presta la dimensión horizontal del Marco, para combinar, por ejemplo, componentes de estas dos modalidades (*cuatro destrezas* y contenidos). La enunciación de los objetivos se podría hacer tomando otras categorías, como los textos, las estrategias o las tareas como punto de partida, sin que ninguna de ellas excluya a la otra.

Categorías	Ejemplos de objetivos de producto
Centrados en destrezas (interacción oral)	Los alumnos serán capaces de seguir, sin dificultades, las indicaciones para llegar a un lugar que les proporcione un interlocutor desconocido en la vía pública, siempre que este se muestre cooperativo.
Centrados en microdestrezas (comprensión escrita)	Los alumnos serán capaces de diferenciar claramente los hechos de los comentarios en un texto argumentativo, siempre que ambos se hagan claramente explícitos y el texto trate temas concretos y de su especialidad.
Centrados en estrategias (expresión escrita, planificación)	Los alumnos serán capaces actualizar sus conocimientos previos sobre el tema para acopiar las ideas que reflejarán en el texto, siempre que se trate de temas que les resulten familiares y dispongan de tiempo suficiente.
Centrados en la gramática	Los alumnos serán capaces de seleccionar, aunque con algunas dudas en los casos en los que el contexto ofrezca datos ambiguos, los modos indicativo o subjuntivo en la enunciación de oraciones subordinadas concesivas.
Centrados en funciones	Los alumnos serán capaces de expresar acuerdo y desacuerdo en el transcurso de una conversación en el que las que se intercambien opiniones y argumentos, siempre que los interlocutores tengan en cuenta la presencia de una persona extranjera.
Centrados en el discurso	Los alumnos serán capaces de seleccionar y emplear los conectores adecuados para indicar los cambios de tema a lo largo de una exposición oral.
Centrados en aspectos sociolingüísticos	Los alumnos serán capaces de seleccionar y emplear adecuadamente las marcas de formalidad adecuadas al propósito y al interlocutor cuando redactan una carta de reclamación.

Categorías	Ejemplo de objetivos de proceso
Centrados en el desarrollo de la conciencia intercultural	Los alumnos tomarán conciencia del tipo de filtros culturales que emplean a la hora de hacer descripciones sobre aspectos de la vida cotidiana de la cultura objeto.
Centrados en la capacidad de aprender	Los alumnos serán capaces de relacionar sus tendencias y preferencias en el uso estratégico de procedimientos y técnicas de comprensión escrita con algunos rasgos de determinados estilos de aprendizaje.

Gráfico 10

Por lo que se refiere a la especificidad con la que pueden ser enunciados los objetivos, los currículos abiertos y centrados en el alumno precisan hacerlo en diferentes grados, en cada uno de los niveles en los que se concrete el currículo a lo largo de su desarrollo. Nos hemos referido ya a cómo los fines y los objetivos generales orientan las direcciones que toma el currículo en un primer nivel de concreción curricular. Los objetivos generales pueden desglosarse en especificaciones más concretas, que representen los estadios necesarios para alcanzarlos; éstos, los objetivos específicos, deben ser fácilmente transferibles a unidades de aprendizaje en los sucesivos niveles de concreción curricular.

En relación con la estructura del currículo, los objetivos generales se pueden enunciar, por ejemplo, para los tres grandes niveles de referencia (Usuario Básico, Usuario Independiente, Usuario Competente) y se pueden clasificar en torno a los parámetros empleados para la definición de los fines, ejemplificados más arriba. Los objetivos específicos se especializarían para cada uno de los niveles de referencia en los que se organice la estructura del currículo. Se puede mantener la clasificación taxonómica determinada por los objetivos generales o bien recurrir a las categorías del Marco para especificarlos en términos de competencias, estrategias, tareas, etcétera.

En un segundo nivel de concreción del currículo, el análisis de necesidades del alumno proporciona una información de alta precisión que, como hemos señalado, permite identificar los contextos significativos para el alumno. En este sentido, con el fin de enunciar los objetivos de manera que guarden coherencia con los contextos de la vida real a los que el alumno puede transferir los resultados del aprendizaje, el Marco presenta una herramienta de gran utilidad. Nos referimos al Cuadro 5 (MCER, p 52). En este cuadro se ofrece una descripción de los componentes del contexto en su dimensión situacional. Para ello se emplea una serie de categorías que ayudan a dar cuenta de los elementos que intervienen en las situaciones en las que se produce la comunicación: lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones y textos. Finalmente, los objetivos correspondientes al tercer nivel de concreción curricular irían asociados a las tareas, tanto de la vida real, como pedagógicas que el alumno realiza en el aula. En este sentido, el Marco hace hincapié en la ne-

cesidad de que el alumno pueda llegar a ser consciente del objetivo de la tarea, por lo que es necesario que se planteen o enuncien con claridad por parte del profesor.

Objetivo general 1:	Procurarse la información que precise —siempre que se trate de datos concretos y concisos—, para realizar las transacciones, empleando fuentes, sencillas, habituales y fácilmente accesibles.
Objetivos específicos relacionados con el objetivo general 1.	**1.a.** Seleccionar y acceder a las fuentes de información sencillas y de uso corriente (folletos, guías, páginas web, tablones o pantallas informativos, servicios de información telefónica, oficinas de turismo, etc.), de las que pueda extraer la información necesaria para realizar las transacciones, aunque tenga que recurrir a la ayuda de otras personas, de sus conocimientos del mundo o de otras lenguas. **1.b.** Obtener o confirmar de las fuentes de información a las que se dirija datos concretos y sencillos (lugares, horarios, fechas, cantidades o medidas, reglas y regulaciones sencillas), y transferirlos, pidiendo ayuda cuando se necesite (haciendo preguntas, solicitando aclaraciones, exponiendo las dudas, ayudándose de instrumentos de consulta). **1.c.** Seguir las indicaciones breves y sencillas transmitidas verbalmente o escritas en carteles, notas informativas o menús de instrucciones etc., acerca de los procedimientos que se tienen que seguir para realizar las transacciones o utilizar los servicios (instrucciones para llegar a un lugar, funcionamiento de una máquina de uso corriente, etc.), siempre que los mensajes sean sencillos, breves y previsibles y se complementen con la ayuda de gestos o códigos visuales.(...)
Objetivo general 2:	Participar en los intercambios comunicativos que se requieran durante la realización de las transacciones, dirigiéndose a las personas y lugares adecuados, proporcionando y obteniendo información de carácter sencillo y breve, planteando y aceptando sugerencias de escasa complejidad.
Objetivo general 3:	Ejecutar las acciones sencillas que requieran las transacciones que realiza, siempre que el interlocutor se muestre cooperativo, en caso de trabas y dificultades (hablando lentamente y vocalizando, reformulando, etcétera).

Gráfico 11

Lugares	Instituciones	Personas	Objetos	Acontecimientos	Acciones
Secretaría Oficina de Relaciones Internacionales Pasillos Despachos de profesores Sala de conferencias	Universidad	Personal administrativo de secretaría Personal de la oficina de RR.II. Profesores	Papel bolígrafo	Presentación del curso Matrícula Presentación del tutor	Recoger información en los tablones de anuncios y en la presentación sobre asignaturas del programa, horarios, aulas y tutor. Mantener una entrevista con el tutor Seleccionar las asignaturas del programa de acuerdo con el sistema de convalidaciones Formalizar la matrícula

Ejemplos de objetivos específicos en el segundo nivel de concreción curricular	
Objetivos centrados en las actividades comunicativas de la lengua	— En la presentación del curso, identificar los temas que se están abordando en cada fase, con la ayuda de las anotaciones en la pizarra. — Copiar de la pizarra o retroproyector los datos relativos a los lugares en los que se puede obtener la información (programas, asignaturas y horarios), personas (tutores y responsables), aunque tenga que levantar la mano para solicitar ayuda de vez en cuando. — En los pasillos y oficinas, transferir a tablas personales la información contenida en anuncios y textos informativos (datos concretos acerca de programas, horarios y aulas), aunque tenga que recurrir de vez en cuando a la ayuda de compañeros o al diccionario. — En una entrevista con el tutor, hacerse entender cuando responde a preguntas acerca de planes, deseos e intenciones sobre el programa de curso, la duración de la estancia en Madrid, las características de su programa de estudios y las experiencias académicas pasadas. — Tomar notas en una tabla en su lengua materna sobre el sistema de convalidaciones. — En la secretaría del centro, rellenar formularios en los que se soliciten, sin ambigüedades, datos de identidad e información sobre estudios previos, aunque tenga que solicitar la ayuda del personal de secretaría sobre algún concepto específico o técnico.
Objetivos centrados en las estrategias	— Recurrir a claves de inferencia (conocimientos de su lengua materna y otras lenguas) para comprender el nombre de las asignaturas. — Actualizar, aunque precise algo de tiempo, el repertorio de frases aprendidas de que dispone para responder a las preguntas que se le formulan. — Durante la entrevista, solicitar ayuda o repetición empleando fórmulas aprendidas para comunicar que no comprende lo que le dicen.
Objetivos centrados en las competencias generales	— Comportarse adecuadamente (uso del tratamiento, tono y vestimenta correctos) durante la presentación del curso y en la entrevista con el tutor. — Seleccionar a las personas a las que tiene que dirigirse para obtener la información que precisa en cada momento.
Centrados en las competencias comunicativas de la lengua	— Emplear un repertorio de frases y fórmulas aprendidas en un grado de corrección y fluidez aceptables que no impidan la comunicación, siempre que el interlocutor sea cooperativo, aunque se produzcan a veces falsos comienzos y reformulaciones.

Gráfico 12

En relación con la formulación técnica de los objetivos, diremos que para llevar a cabo la enunciación de los que se centren en la actuación lingüística, los descriptores de las escalas aportan rasgos descriptivos de la actuación del alumno que pueden resultar muy útiles para dar cuenta de los tres requisitos que Mager (citado en Nunan, 1988, García Santa-Cecilia, 1995, Brown, 1995 y Richards, 1990-2001, entre otros), señala que deben cumplir la descripción de este tipo de objetivos: actuación que debe ser realizada; condiciones bajo las que se debe realizar la actuación; nivel mínimo para que se considere aceptable la actuación. Algunos ejemplos de estos rasgos podrían ser los siguientes: *identifica la idea principal* (...), (...) *en descripciones breves y sencillas*; (...) *siempre que pueda pedir que le repitan* (...). Es necesario apuntar que estos rasgos no están exentos de críticas. De hecho, Morrow (2004) llama la atención sobre la falta de precisión y el riesgo de ambigüedad al que están sujetos los objetivos que se enuncien a partir de estos rasgos.

Se puede concluir, a partir de estas reflexiones, que el Marco multiplica las posibilidades que se ofrecen para la definición de objetivos.

5.2 Los contenidos del currículo

Abordaremos el problema de la descripción de los contenidos del currículo en lo que atañe exclusivamente a las categorías que articulan el *syllabus*. No entraremos, por lo tanto, en el debate que plantea la relación de los contenidos con los objetivos y de la consiguiente repercusión que esto tiene en la selección de los tipos de programas (de proceso o de producto; sintéticos o analíticos, etc.). Entendemos que estas decisiones atañen a un segundo nivel de concreción curricular. Por lo tanto, sea cual sea el tipo de programa que los datos derivados del análisis de los factores del contexto indiquen que es más conveniente adoptar, el *syllabus* de contenidos del primer nivel de concreción curricular funcionará en relación con los tipos de programa de la siguiente forma: como lista de control, en el caso de los programas analíticos y como fuente de unidades susceptibles de ser transferidas al programa, en el caso de los programas sintéticos.

El Marco ofrece una visión de la competencia comunicativa de la lengua de carácter comprehensivo. Realiza una presentación taxonómica, que, al igual que en el caso de los objetivos, no tiene por qué condicionar la selección de las categorías que se empleen para la clasificación del contenido. Lo que es importante es que el currículo dé cuenta, a través del *syllabus*, de la dimensión de uso de la lengua, en un discurso polifónico; esto supone atender a los requisitos de coherencia, cohesión y adecuación al propósito, al interlocutor y al contexto, además de a las reglas que permiten formar oraciones gramaticalmente correctas y dotadas de significado y de sentido. La consideración de las competencias pragmáticas y sociolingüística al lado de las lingüísticas proporciona una inestimable ayuda para la determinación de los contenidos, en especial, en lo que concierne a los parámetros que se emplean para describir la competencia sociolingüística. Éstos permiten tomar decisiones, ausentes con frecuencia de los *syllabus* más tradicionales, acerca de aspectos como la variedad de lengua, el registro, la cortesía, etc. En relación con las competencias pragmáticas, el Marco entronca con los trabajos anteriores del Consejo de Europa, al considerar dentro de ellas el componente funcional.

El escollo más importante a la hora de determinar las categorías estriba en la selección y combinación de moldes de segmentación o unidades de análisis que procedan del área de la lingüística teórica (gramática, textos y géneros, etc.) o de los que se vinculen más directamente a las unidades de aprendizaje de lenguas como es el caso de las funciones y las nociones. El peligro está en incurrir en errores de coherencia y en que los componentes de las categorías se solapen entre sí. Un ejemplo bastante claro es el que se puede dar con las nociones generales y, la gramática y el léxico. Las decisiones implican, sin duda, una toma de partido por parte de los equipos encargados de desarrollar el *syllabus*, que, por lo demás, pueden servirse de la base de los repertorios realizados por el Consejo de Europa para los niveles *Waystage* (A2. Plataforma), *Threshold* (B1. Umbral) y *Vantage* (B2. Avanzado). Además

de los contenidos organizados a partir de las competencias comunicativas de la lengua, el *enfoque orientado a la acción* ofrece otras opciones como la de abordar en términos de contenidos otras categorías como las estrategias o los textos.

Por lo que respecta a los contenidos de naturaleza no lingüística, se plantean los mismos problemas que hemos descrito para la definición de los objetivos: la gradación por niveles y la categorización. Éstos se ven, sin embargo, compensados por los parámetros de clasificación que se ofrecen, por ejemplo, para el componente sociocultural o la capacidad de aprender.

5.3 Las orientaciones metodológicas

Las especificaciones del currículo relacionadas con el componente metodológico encuentran en el MCER un posible apoyo a partir de las listas de opciones que se ofrecen el relación con los siguientes aspectos: enfoques metodológicos generales; papel de profesores, alumnos y medios audiovisuales; papel de los textos (entendidos como fuente de *input*); papel de las tareas y actividades de aprendizaje; desarrollo de los diferentes componentes del *enfoque orientado a la acción*; tratamiento de los errores.

El Marco dedica un capítulo completo a tratar de forma extensa el papel de las tareas en el aprendizaje de la lengua. En éste, el documento se hace eco de gran parte del cuerpo teórico sobre el que se sustenta la tradición del enfoque por tareas, en concreto, de la interpretación que de éste se realiza en la propuesta curricular desarrollada para el *Adult Migration Education Program*. Esto no significa que el Marco muestre preferencia alguna a que los programas de lenguas se desarrollen a partir de unidades didácticas basadas en tareas. La cuestión se aborda aparte por la complejidad que entraña su tratamiento.

El abanico de posibilidades se abre con la suficiente extensión como para dar cabida a una gran cantidad de enfoques metodológicos. Los criterios para la selección de opciones habrá que buscarlos de nuevo en el análisis de los factores del contexto y en los resultados que se obtengan a partir de la reflexión sobre la práctica docente.

Es posible que la institución que promueve el currículo haga una apuesta metodológica que, a lo largo de su desarrollo, pueda entrar en pugna con las creencias de los alumnos, que tengan su origen en las huellas que, en sus estilos aprendizaje, hayan dejado las tradiciones educativas del entorno. En este sentido, el currículo deberá compensar esta diferencia haciendo énfasis en lo que, en la tradición de la enseñanza centrada en el alumno, se conoce como *learner training* (Tudor, 1996) y que, a la luz del Marco se entiende como el desarrollo de la capacidad de aprender.

5.4 Los procedimientos de evaluación

Los responsables de las actualizaciones curriculares podrán encontrar en el Marco una presentación clara y detallada de cómo emplear las escalas de descriptores con fines evaluativos. La selección de las escalas de descriptores y el uso que de ellos se haga de acuerdo con los métodos descritos en el documento, tendrá que ser coherente con los objetivos del currículo y con las necesidades que, respecto a la evaluación, manifiesten sus destinatarios. El Marco destaca la importancia de la autoevaluación por parte del alumno.

Además de estas orientaciones, el Marco presenta de una forma clara y detallada, recurriendo a las dicotomías clásicas, los enfoques que pueden plantearse para la evaluación y en los procedimientos que se pueden emplear para llevar a cabo cada una de ellos. Hace hincapié en los requisitos que deben cumplir las pruebas de examen y los sistemas de certificaciones para que puedan responder a los principios de transparencia y coherencia

6. Conclusiones

La vocación integradora del Marco se pone de manifiesto al comprobar que los responsables de llevar a cabo las especificaciones curriculares pueden encontrar en él todo lo necesario para realizar su labor. El uso del documento permitirá que los sistemas educativos o instituciones que lo adopten como referencia estén libres de contradicciones internas, en consonancia con el principio de coherencia. Esto garantizará la armonía entre sus componentes: identificación de las necesidades de los usuarios, la determinación de los objetivos, la definición de los contenidos, la selección o creación de material; el establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje; los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados; la evaluación, los exámenes y las certificaciones.

7. Bibliografía

BACHMAN, L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford Unversity Press.

BEACCO, J. C. y BYRAM, M. (2003), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

BROWN, J. D. (1995), *The Elements of Language Curriculum*, Boston, Heinle & Heinle.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Traducción española: "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua", *Signos. Teoría y prática de la educación* (1996), 17, pp. 54-62 y 18, pp. 78-79.

CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass. MIT Press.

COLEMAN, H. (Ed.) (1996), *Society in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

DUBIN, F. y OLSHTAIN, E. (1986), *Course Desing. Developing Programs and Materials for Language Learning*, Cambridge, Cambridge Unversity Press.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995), *El currículo de español, lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

— (2000), *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

HOLLIDAY, A. (1994), *Appropiate Methodology and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press.

HYMES, D. (1972), "On communicative competence", en J. B. PRIDE y J. HOLMES (Eds.), *Sociolinguistics*, Hardmondsworth, Penguin, pp. 269-293.

INSTITUTO CERVANTES (1994), *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.

JOHNSON, R. K. (Ed.) (1989), *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1988), *The Learner Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

MARKEE, N. (1997), *Managing Curricular Innovation*, Cambridge, Cambridge University Press.

MARTÍN PERIS, E. (2000), "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta", en *Frecuencia ELE*, 13, pp. 3-30.

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

RICHARDS, J. C. (2001), *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

— (1985), *The Context of Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

RODGERS, T. S. (1989), "Syllabus design, curriculum development and polity determination", en R. K. JOHNSON (Ed.), pp. 24-34.

STERN, H. H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press

TUDOR, I. (1996), *Learner - Centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

— (2001), *The Dinamics of the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge Univerity Press.

VAN EK, J. A. y TRIM, J. L. (1990), *Threshold*, Cambridge, Cambridge University Press.

TRIM, J. L. M. (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Guide for Currículum Developers* (draft 1), Estrasburgo, Consejo de Europa.

WILLING, K. (1988), *Learning Styles in Adult Migrant Education*, Adelaide, National Curriculum Resource Centre.