La autoevaluación de adultos por medio de los cuadros propuestos en el PEL

TERESA BORDÓN
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre la funcionalidad evaluadora del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), en lo que se refiere a la aplicación de los cuadros con descriptores y escalas de nivel de dominio destinados a ser utilizados como criterios que faciliten la autoevaluación del dueño del Portfolio. Se desarrolla en torno a tres cuestiones: la relación de los descriptores utilizados en el PEL con los propuestos por el *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua* (MCER); la revisión de los cuadros que se recogen en el PEL para adultos elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia; y la presentación y comentarios de algunos ejemplos de la aplicación de dichos cuadros para la autoevaluación de estudiantes de español como segunda lengua.

1.Introducción

En este mismo número da *Carabela*, se recogen artículos que se refieren específicamente a las adaptaciones del PEL al contexto español y a su experimentación con usuarios y aprendices de segundas lenguas, estudiantes de secundaria y primaria. Este trabajo, aunque también está relacionado con una de las adaptaciones del PEL en España, el PEL para adultos (mayores de dieciséis años),[1] es de unas características mucho más modestas, ya que se centra únicamente en los descriptores de los cuadros propuestos para la definición de *Mi perfil lingüístico,* la *Biografía lingüística* y en una pequeña experimentación de su efectividad como, instrumento de autoevaluación. Los participantes que se han autoevaluado por medio de este procedimiento son adultos, aprendices de español como segunda lengua en EEUU. Por lo tanto, no se encuentran en una situación equiparable a la de los estudiantes o usuarios de segundas lenguas en España o en Europa –en cuyos centros de educación o de aprendizaje de lenguas se adopte el PEL–, ya que en su contexto vital y profesional no tiene cabida el PEL o algo de similares características, por lo menos en este momento.[2] Somos conscientes de que el PEL es algo más que una recolección de documentos y que su adopción a escala europea responde al deseo de la implantación de una política lingüística a escala supranacional en la que se busca implicar tanto a alumnos como a docentes, así como a instituciones y autoridades.[3] No es nuestra intención, pues, desvirtuar su sentido. No obstante, nos ha parecido interesante comprobar la efectividad de los cuadros de autoevaluación que se proponen en él como herramientas para obtener información de conocimiento y conducta lingüísticos en aprendices de segundas lenguas no familiarizados con el documento. Por esa razón, nos hemos enfocado en los niveles y sus descriptores, así como en las categorías recogidas en los cuadros o tablas para la autoevaluación de las secciones del PEL, *Pasaporte de las lenguas* y *Biografía lingüística.* De esta manera, este trabajo se plantea comprobar si los cuadros de autoevaluación, propuestos en el PEL para adultos, pueden resultar útiles como criterios para la evaluación de la competencia lingüística –entendida ésta como competencia comunicativa– con personas que no están inmersas en el proceso de elaborar su portfolio de las lenguas.

---

[1] *Portfolio Europeo de las Lenguas. Adultos + 16.* Modelo acreditado 59.2004.

[2] No estamos diciendo que en EE UU. no existan procedimientos para la autoevaluación, sino que no existe una política lingüística del tipo de la que defiende el MCER y que tiene uno de sus reflejos en el PEL.

[3] La introducción al PEL de adultos recoge los objetivos del Portfolio. Puede consultarse en: www.mec.es/programas-europeos/docs/pel_adultos_intro.pdf

1.1. El *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL)

Antes de adentrarnos a tratar los descriptores, nos parece oportuno, para encuadrar el asunto en su contexto, recordar el esquema general del PEL.

Qué es exactamente el *Portfolio Europeo de las Lenguas* se especifica en los *Principios y Directrices* aprobados por el Consejo de Europa.[4] El PEL constituye uno de los componentes de la amplia "familia" creada en torno al MCER.[5] Es un documento,[6] bien virtual, o con una consistencia física en forma de carpeta o caja o algún tipo de soporte, en el que los que están aprendiendo o han aprendido una segunda lengua –sea en un contexto escolar o fuera de él– pueden recoger datos acerca de su aprendizaje de ésta (o éstas) y de sus experiencias culturales, así como reflexionar sobre ello. Y, como es bien sabido, consta de tres secciones: el *Pasaporte de lenguas* (también llamado *Pasaporte lingüístico*), la *Biografía lingüística* y el *Dossier.* En el capítulo 1 de la *Guía para profesores y formadores de profesores*, redactada por D. Little y R. Perclová,[7] se recoge la definición de cada una de ellas.

La primera, *El Pasaporte de lenguas* se especifica en estos términos:

La sección del Pasaporte de lenguas *ofrece un resumen de las competencias adquiridas en las diferentes lenguas en un momento dado; el resumen se define en términos de capacidades y según los niveles de referencia del* Marco Común Europeo*; registra cualificaciones formales y describe las competencias lingüísticas e interculturales más significativas; incluye información sobre competencias parciales y específicas; permite la autoevaluación, la evaluación por parte del profesor y por parte de las comisiones de examen oficiales; la información registrada en el* Pasaporte *indica quién ha evaluado, cuándo y con qué criterios. Para facilitar el reconocimiento paneuropeo y la movilidad, el Consejo de Europa ha promovido un modelo estándar del resumen del* Pasaporte *de los PEL para adultos.*

Así, observamos que el *Pasaporte* tiene básicamente la función de proporcionar una información resumida de las competencias del aprendiz en las distintas lenguas que sabe o usa en diferentes momentos de su vida. Está dividido, a su vez, en tres subsecciones: *Mi perfil lingüístico*, *Mis experiencias lingüísticas* y *Certificados y diplomas.*

---

[4] Recogidos en Little y Perclová (2003: 1-3).

[5] Los otros miembros de la familia del MCER serían: las escalas generales de referencia, las cincuenta y ocho escalas descriptoras de actividades y competencias, el proyecto DIALANG, el *Europass*, y ALTE.

[6] Los datos que se citan proceden de la fuente: www.coe.int/portfolio

[7] Little, D. y R. Perclová (2003): *El Portfolio Europeo de las Lenguas: guía para profesores y formadores de profesores.* Consejo de Europa. Versión española: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. http://www.mec.es/programas-europeos/docs/guiaprof.pdf

La sección llamada *Biografía lingüística* consiste en una serie de hojas sueltas y renovables que se guardan en la carpeta. Busca que su titular llegue a involucrarse en la planificación, la reflexión y la evaluación de su proceso de aprendizaje, así como que tome conciencia de su progreso. Incita a recoger no sólo lo que el "biografiado" puede hacer en cada una de las lenguas que sabe o estudia, sino también a registrar experiencias lingüísticas y culturales de dentro y de fuera del contexto de instrucción formal. De esta manera, se pretende fomentar el plurilingüismo.[8] Y esta parte se considera como la de mayor valor pedagógico porque, entre otras cosas *"es el centro de atención para los procesos reflexivos que median entre el* Pasaporte de lenguas *y el* Dossier*"* (Little y Perclová, 2003).

El *Dossier,* por su parte, constituye una especie de archivo en el que su dueño guarda muestras significativas de sus trabajos, que pueden abarcar una variedad de manifestaciones: recortes, trabajos escritos, cartas, informes, etc.: todo aquello que constituya una documentación de lo que puede hacer el aprendiz con sus lenguas y, de esta manera, ilustrar los progresos o experiencias registrados en el *Pasaporte* y en la *Biografía* . Es la sección del PEL que guarda mayor semejanza con lo que se entiende comúnmente por un Portfolio,[9] es decir, una carpeta o algo similar en la que se recogen muestras de lo que alguien puede o sabe hacer.

1.2. La dimensión evaluadora del PEL

La dimensión evaluadora del PEL reside fundamentalmente en las secciones del *Pasaporte lingüístico* y la *Biografía lingüística*. Primero de todo, conviene precisar que el tipo de evaluación al que nos referimos se concibe fundamentalmente como autoevaluación. Es decir, los procedimientos de evaluación propuestos o las consideraciones recogidas en una u otra de las secciones mencionadas, están destinados a que el aprendiz se evalúe a sí mismo. Sin embargo, en cada una de ellas se hace desde diferentes perspectivas y con objetivos diferentes. De este modo, el *Pasaporte lingüístico* y la *Biografía lingüística* cubren dos vertientes distintas, aunque totalmente complementarias: en el *Pasaporte*, su titular, el usuario o el aprendiz de una o más lenguas, guardará información de su conocimiento y su conducta lingüísticos; la *Biografía*, además de esto, también le deberá permitir averiguar acerca de sus estrategias y procesos de aprendizaje. No obstante, conviene recordar que los cuadros de autoevaluación, también se pueden usar como cuadros de evaluación del alumno por parte del profesor y que dentro del *Pasaporte* también se incluye una sección –*Certificados y diplomas*– destinada a documentar tipos de evaluación externa.

Estas dos vertientes de la autoevaluación, responden asimismo a la doble función del PEL: una función informativa, cuyo fin es reflejar las capacidades de su titular; y otra pedagógica –que también podríamos llamar formativa–, que busca *"hacer el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera más transparente para los alum-*

[8] Little y Perclová (2003: 1).
[9] Little y Perclová (2003: 1).

nos, ayudándoles a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación" (Little y Perclová 2003:3).

2. Relación entre los descriptores del MCER y los del PEL

Como decíamos, el PEL es uno de los miembros de la "familia" del MCER. Por lo tanto, los criterios incluidos en el PEL para la autoevaluación, así como los niveles especificados emanan directamente de los del MCER. De hecho, en la *Guía de Familiarización con el Documento*[10] del PEL para adultos, consultada para este trabajo, se sugiere al profesor que prepare a sus alumnos para la utilización de los recursos de autoevaluación e, igualmente, se le pide al docente que aclare a sus estudiantes que "el Cuadro de Autoevaluación" es el mismo que aparece en el *Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (p. 9) y se le anima (al profesor), asimismo, a enseñarles (a los estudiantes) el documento original.[11]

Efectivamente el cuadro de autoevaluación que se utiliza en el PEL[12] para la definición del perfil lingüístico de su titular, es el mismo que aparece en el MCER,[13] con la única salvedad de que en el cuadro del PEL se han añadido iconos explicativos, y aparece como se reproduce a continuación en la Figura 1.

[10] El Documento aludido es el *Portfolio Europeo de las Lenguas. Adultos 16+*, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (www.mec.es. programas europeos, portfolio, documentos).

[11] El documento original es el Cuadro 2, pp. 30-31 del MCER 2003. También puede verse en la versión electrónica (www.cvc.cervantes.es).

[12] Nos referimos al utilizado concretamente en el Pasaporte de Lenguas del *Portfolio Europeo de las Lenguas. Adultos 16+*.

[13] Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación, MCER (2003) pp. 30-31. También en la versión electrónica (www.cvc.cervantes.es/obref/marco/).

	A1	A2	B1
Comprender  Escuchar	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
 Leer	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
Hablar  Conversar	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
 Hablar	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.
Escribir  Escribir	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Figura 1. Cuadro de autoevaluación del PEL.

B2	C1	C2
Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

No habría sido posible llegar a un cuadro para la autoevaluación, como el de la Figura 1, sin haber dado unos pasos previos consistentes en determinar un número concreto de niveles de actuación, y unos descriptores explicativos de cada uno de esos niveles. Una labor complicada en la que ha trabajado un gran número de personas y durante muchos años bajo los auspicios del Consejo de Europa y que se ha concretado en los contenidos recogidos en el MCER.

2.1. La cuestión de los niveles

En lo que a los niveles se refiere, como es bien sabido, el MCER identifica: A1, A2; B1, B2; C1, C2 . El que se hayan concretado precisamente en seis obedece, fundamentalmente, a criterios prácticos, ya que es un número lo suficientemente extenso para especificar con más detalles en subniveles: A1 (acceso), A2 (plataforma); B1 (umbral), B2 (avanzado); C1 (dominio operativo eficaz), C2 (maestría), un primer corte jerárquico que establece tres bloques: A usuario básico, B usuario independiente, y C usuario competente –y que se corresponde con la división tradicional de los niveles *inicial* o *básico*, *intermedio*, *avanzado*–. Al tratarse de un sistema ramificado, también serían posibles posteriores divisiones, como se puede ver en la Figura 2.

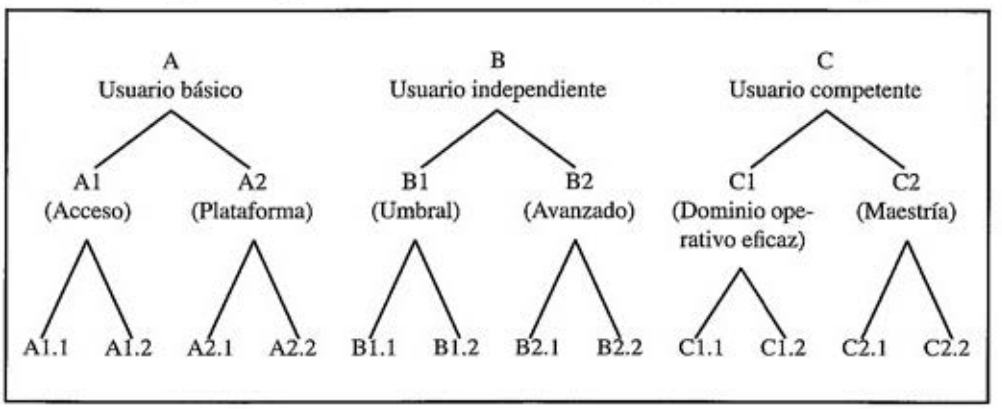


Figura 2

Los niveles propuestos en el MCER son los mismos que aparecen en los cuadros de autoevaluación incluidos en el PEL y se corresponden igualmente con los que utiliza ALTE[14] para los exámenes conducentes a obtener diplomas acreditativos en las lenguas que se han querido adscribir a este sistema de evaluación.

Esta coherencia entre los niveles comunes de referencia es, sin duda, una de las metas del MCER ya que permite –en principio– la comparación entre los niveles

[14] ALTE (*Association of Language Testing in Europe*) es una organización que acoge a 31 miembros y en la que están representadas veinticinco lenguas europeas. Se pueden consultar las descripciones de los niveles que acreditan los exámenes de las organizaciones adscritas en: www.alte.org/can_do/framework/index.php

especificados para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, así como para la evaluación: revista ésta la forma de autoevaluación, como en el PEL, o se realice de manera externa por medio de exámenes o pruebas para determinar un nivel de dominio.

2.2. Características y finalidad de los descriptores

No se puede establecer un nivel si no se especifica lo que supone tal nivel. Es decir: si no se formula en términos de una descripción. Y de la misma manera, un descriptor de un nivel sólo tiene sentido si puede oponerse a otros descriptores que especifican otros niveles distintos de él.

Las descripciones de niveles proporcionan, por una parte, las bases para la definición del currículo de un determinado curso destinado a alcanzar un determinado nivel. E, igualmente, constituyen una referencia obligada para quienes se planteen diseñar manuales o materiales para la enseñanza. En este sentido representan un punto de partida. Pero también son una meta para el aprendiz que se plantea llegar al nivel descrito.

Por otra parte, estas mismas descripciones suponen la referencia para elaborar escalas que sirvan de criterios para la evaluación o autoevaluación de aprendices de segundas lenguas.

La formulación de buenos descriptores es una tarea compleja, si se hace con rigor y asumiendo todas las implicaciones para que su utilización resulte eficaz.

Se consideran descriptores eficaces los que presentan las siguientes características:[15]

- Brevedad: no redactar descriptores de más de una oración compuesta con dos partes; las oraciones muy extensas no resultan operativas para la evaluación.
- Claridad: formulación sictácticamente sencilla.
- Transparencia: decir lo que se quiere decir, evitando jerga innecesaria.
- Formulación positiva: expresar lo que se sabe o lo que se puede hacer, en vez de lo que no se es capaz o no se alcanza.
- Precisión: ser lo más exacto posible, tratando de describir tareas concretas y evitando términos como *adecuado*, o el uso de cuantificadores *muy a menudo*, *algunas veces* que ofrecen dificultades de interpretación.
- Independencia: el descriptor debe ser capaz de tener sentido en sí mismo, no en función de los otros descriptores de la escala.

Observamos que las tres primeras características aluden a la morfología del propio descriptor y están estrechamente relacionadas entre sí: un descriptor transparente será claro y breve. Las otras tres son más bien de orden conceptual y se refieren al contenido del descriptor y lo que debe transmitir.

---

[15] Consúltese MCER (2003), Anejo A, pp 197-199.

En el anejo A[16] del MCER se explica la gestación de los descriptores de habilidad lingüística para todos los niveles establecidos por el propio *Marco*, así como de las escalas para determinar la habilidad en cada uno de ellos. En un proyecto de la magnitud y la repercusión del MCER se recopiló información, tanto teórica como empírica, de diversos campos, como el de la evaluación y la psicología aplicada, y, asimismo, se contó con las opiniones y observaciones de profesores en activo.

2.3. La formulación de descriptores: descriptores globales y descriptores pormenorizados

La redacción de descriptores para la evaluación (sea externa o autoevaluación) a partir de los niveles comunes de referencia propuestos en el MCER se puede realizar definiendo los niveles en forma de una escala global, o bien especificando una serie de categorías para cada nivel. Cada tipo tiene sus ventajas y sus inconvenientes, dependiendo del objetivo para el que estén previstos.

En algunos casos será conveniente que las descripciones de los niveles se realicen de una manera general, en forma de una escala global como la que refleja la Figura 3.

[16] Anejo A "Desarrollo de los descriptores de dominio de la lengua" MCER (2003) pp. 197-207. También en versión electrónica.

Escala global

Impreso 3
Pasaporte

Idioma: _____

Nombre del certificado / acreditación: _____

Correspondencia del certificado / acreditación con los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas.*
(Marque la casilla oportuna)

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

Adjunte el certificado / la acreditación a este impreso e inclúyalo todo en la Carpeta 1

Fecha: Sello de la Institución

Figura 3. Escala global

En esta escala, presentada de manera jerárquica empezando por el nivel más alto (C2), se incluye un descriptor general para cada nivel, en el que se intentan incluir todas las destrezas, así como las competencias de la lengua que supone. Este tipo de escala se supone que *"facilitará la comunicación del sistema [se refiere al sistema de los niveles comunes de referencia] a usuarios no especialistas, y proporcionará puntos de orientación a los profesores y responsables de la planificación"* (MCER 2003: 26).

Por otra parte, la Figura 1 que ilustra las escalas que se utilizan en el PEL[17] presenta algunas diferencias respecto de la escala global. En primer lugar, se aprecia que la descripción, en vez de hacerse de arriba abajo (comenzando por C2) se realiza de izquierda a derecha y empezando por el nivel más bajo (A1). Y también se percibe a simple vista que se han incluido categorías de uso de la lengua como *comprender*, *hablar* o *escribir*. Esta especificación, según aparece recogido en el propio *Marco*, responde a que *"para orientar con fines prácticos a los alumnos, a los profesores y a otros usuarios que estén dentro del sistema educativo, es posible que sea necesaria una perspectiva más detallada"*. Y añade que el Cuadro 2 *"es un boceto de lo que puede ser una herramienta de ayuda para la autoevaluación sobre la base de los seis niveles. Se pretende ayudar a los alumnos a identificar sus destrezas principales para saber en qué nivel deben consultar la lista de descriptores más detallados, con el fin de autoevaluar su nivel de dominio de la lengua"* (MCER 2003: 27).

3. Categorías incluidas en los cuadros de autoevaluación del PEL

Empezamos este apartado confesando que no acabamos de entender el razonamiento utilizado para identificar las categorías tal y como aparecen para su definición en cada nivel del cuadro. Nos referimos a que se nos escapa qué criterio se ha tenido en cuenta para que en "la parrilla" de los cuadros de autoevaluación, tanto en el del MCER como en el del PEL, se haga un apartado "comprensión" y, sin embargo, no se hagan otros para expresión e interacción. Se entiende que los cuadros sirven para la autoevaluación de la lengua, concebida ésta –suponemos– de acuerdo a como se define en el MCER (2002: 9):

> 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 la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de éstas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

[17] Idénticas, excepto por los iconos, a las del Cuadro 2, pp. 30-31 del MCER (2003). También en versión electrónica (www.cvc.cervantes.es/obref/marco).

Observamos que, según esta definición, el uso de la lengua supone *realizar* ***actividades de la lengua*** *que conllevan* ***procesos*** *para producir y recibir* ***textos***.

Por su parte, las *actividades de la lengua,* siempre según el *Marco* (MCER 2003: 9), se definen así*: "suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea".* Y el texto se entiende como *"cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso".*

Y, respecto de cómo funciona la competencia comunicativa, se puede leer (MCER 2003: 9): *"La competencia comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la* ***comprensión****, la* ***expresión****, la* ***interacción*** *o la* ***mediación*** *(...). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas".*[18]

De acuerdo con lo anterior, se entiende que una cosa son las actividades de la lengua y, otra, los textos orales y escritos, aunque para que las actividades ocurran se requiera que lo hagan por medio de un canal o medio oral o escrito. Lo podríamos resumir en el siguiente cuadro:

Actividades de la lengua	**Medio (texto)**	
	Oral	**Escrito**
Comprensión	Compresión auditiva	Comprensión de lectura
Expresión	Expresión oral	Expresión escrita
Interacción	Interacción oral	Interacción escrita
Mediación	Interpretación	Traducción

Figura 4

De esta manera encontramos que una persona que usa o necesita la lengua para comprender textos orales, debe poseer lo que, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, se conoce como comprensión auditiva. Si lo que quiere es usar la lengua para interpretar textos escritos deberá tener la habilidad de comprensión de lectura. Cuando lo que busque el usuario sea producir lengua oral, requerirá la destreza expresión oral y cuando la producción sea de lengua escrita, expresión escrita. Si el usuario tiene que utilizar la lengua para hablar con uno o

[18] Las negritas están en el texto original.

varios interlocutores, lo cual requiere también que entienda e interprete lo que le dicen y que reaccione de manera adecuada, es decir, deberá dominar la habilidad de conversar. Y si la interacción con otros se hace escribiendo, para tener éxito en sus intercambios deberá tener también esta destreza. La mediación, por su parte, hará posible la comunicación entre personas que carecen de competencia en la lengua y requieren la ayuda de un "mediador" como puede ser la interpretación cuando se trata de lengua hablada, o la traducción en el caso de que sea lengua escrita.

Si esto es así, nos preguntamos por qué en los cuadros para la autoevaluación del MCER y el PEL, la descripción de niveles se realiza en términos de *comprender*, *hablar* y *escribir*. El apartado *comprender* incluye *comprensión auditiva* y *comprensión de lectura*, lo cual supone tener en cuenta una actividad de la lengua en relación con un texto oral y escrito, y esta clasificación estaría hecha de acuerdo con la primera casilla de la Figura 4. Pero la siguiente casilla, en lugar de ser *expresar*, es *hablar*, que se desglosa en *hablar* y *conversar,* y la tercera es *escribir.* De acuerdo con el propio MCER, *hablar* y *escribir* no indican la misma categoría que *comprensión o expresión*. Se nos ocurre que se podría argumentar que *escribir* equivale a expresión escrita, pero entonces, *hablar* ¿por qué se desglosa en *hablar* (expresión oral) y *conversar* (interacción oral) , si *escribir* es sólo expresión escrita y no interacción escrita?

¿No tendría más sentido hacer tres grandes apartados: comprensión, expresión, interacción, distinguiendo si es oral o escrita, y eliminando, porque no es pertinente para la autoevaluación, la mediación? Esto se reflejaría en una parrilla con seis apartados que resultaría como aparece en la Figura 5.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprensión	auditiva	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor
	escrita	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor
Expresión	oral	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor
	escrita	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor
Interacción	oral	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor
	escrita	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor	descriptor

Figura 5

Somos de la opinión de que sería interesante incluir descriptores para la interacción escrita, teniendo en cuenta que cada vez más se usan procedimientos como el correo electrónico o los *chats* que suponen interaccionar con textos escritos. Sin entrar, ahora, en discusiones acerca de las características formales de ese tipo de texto escrito.

Si la presentación de los cuadros de autoevaluación del MCER y el PEL responde a un deseo de simplificar, creemos que en ese caso tiene más sentido la reducción a *Escuchar*, *Leer*, *Hablar*, *Escribir* y *Conversar* que se usa para los impresos donde se dibuja *Mi perfil lingüístico,*[19] reproducido en la Figura 6.

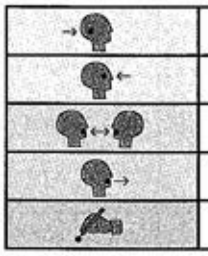
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						

Figura 6

Quizá de esta manera se pierde algo del espíritu contenido en la definición de lo que es el uso de la lengua según el MCER, pero se facilita la comprensión del instrumento de autoevaluación al usuario y se estructura la parrilla de una manera coherente, ya que todas las categorías se presentan como acciones.

Otra hipótesis que se nos ocurre aventurar para justificar la manera en que se han organizado las categorías en el cuadro de autoevaluación –Cuadro 2 del MCER– es que se haya hecho así porque el cuadro propuesto se concibe como un *boceto de lo que puede ser una herramienta de ayuda para la autoevaluación* (MCER 2003:27). Y, de ese modo, no sería más que un punto de partida, una orientación que puede ser reformulada de acuerdo con las necesidades de los usuarios. Pero si esto es así, ¿por qué en el PEL se reproduce de manera idéntica y no se advierte de que no es más que un boceto?

Es más que posible que exista una justificación del criterio adoptado para la elaboración de las categorías incluidas en la parrilla y de su disposición, pero se echa de menos que no se explicite en la presentación de los cuadros de autoevaluación.

4. Aplicación de la autoevaluación

Uno de los objetivos específicos del PEL de Adultos es "*Facilitar al titular un medio reconocible que le permita consignar las habilidades lingüísticas que posee*".[20] Es decir, una de las finalidades del Portfolio es posibilitar la autoevaluación de su dueño en distintos momentos de su vida, de manera que se actualice su conocimiento

[19] Puede verse el documento en www.mec.es/programas-europeos/docs/pel_adultos_pasaporte.pdf (pag. 4).
[20] *Portfolio Europeo de las Lenguas. Adultos 16+* MEC versión electrónica p. 8.

de lo que sabe o puede hacer periódicamente. Como decíamos en el apartado 2, el *Pasaporte lingüístico* y la *Biografía lingüística* son las partes del Portfolio enfocadas a esta función. Y a ellos nos vamos a referir a continuación.

4.1. La autoevaluación para determinar *Mi perfil lingüístico*

El cuadro de autoevaluación contenido en el *Pasaporte lingüístico* (ver Figura 1) permitirá a su titular dibujar su perfil lingüístico y recogerlo en unas tablas como la que se reproduce en la Figura 6 del apartado anterior o como la de la Figura 7, elaborada para su utilización con los estudiantes que se autoevaluaron para este trabajo.

Idioma:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar						
Leer						
Conversar						
Hablar						
Escribir						

Figura 7

El cuadro recoge en forma de "parrilla" una serie de descriptores en las categorías seleccionadas y a todos los niveles especificados por el MCER, que la persona que se autoevalúa interpreta y cuyos resultados se reflejan en la tabla que define el perfil.

El perfil puede reflejar diferentes niveles en cada una de las categorías. Es decir, el aprendiz o usuario de la lengua puede tener más habilidad para leer que para escuchar, o tener más capacidad para conversar que para escribir. Este hecho se puede apreciar en los ejemplos que suministramos a continuación, aunque son perfiles bastante compactos: prácticamente todas las categorías se adscriben al mismo nivel. Creemos que esto es así, y estos perfiles no presentan grandes diferencias entre unas y otras capacidades, porque estas personas son estudiantes de español en un contexto universitario en el que reciben instrucción en todas las destrezas. No obstante, pueden darse casos de personas que sean muy hábiles en destrezas orales, porque es la lengua que usan en casa y, sin embargo, tengan poca competencia en la lectura y escritura. O viceversa: personas que hayan estudiado la lengua, fundamentalmente a través de textos, y carezcan de competencia oral.

Igualmente, el perfil lingüístico se puede definir tanto para la lengua materna como para otra u otras segundas lenguas. No obstante, en los ejemplos que recogemos a continuación nos limitamos a comentar los perfiles obtenidos para el español como segunda lengua.

Antes de que las estudiantes que se ofrecieron para experimentar las parrillas de autoevaluación utilizaran el cuadro *ad hoc*, tuvieron una breve reunión informativa en la que se les explicó el sistema de niveles y en la que se les leyeron y comentaron los descriptores para asegurar que entendían lo que se especificaba en ellos. Y éste es un asunto importante. Si el cuadro para la autoevaluación está redactado en la lengua que se va a evaluar –en este caso el español– entender las descripciones es ya en sí mismo un ejercicio de comprensión de lectura bastante complejo. Y no sólo porque puede contener vocabulario desconocido para el nivel del alumno, sino también porque se incluyen rasgos de la lengua como "fluidez", o valoraciones como "con precisión", que resultan escurridizas y difíciles de objetivar.

Entendemos que es posible, para aprendices que se encuentran en los primeros niveles, utilizar el cuadro en su lengua materna, lo cual facilita sin duda la comprensión, aunque pueden seguir existiendo dudas acerca del alcance de lo que es "sencillo", aunque se conozca el término.

Pasamos a presentar los ejemplos de autoevaluación a partir del cuadro del PEL para adultos.

Ejemplo 1: Perfil de R.
Lengua: español

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar	√	√	√	√	√	
Leer	√	√	√	√	√	√
Conversar	√	√	√	√	√	
Hablar	√	√	√	√	√	
Escribir	√	√	√	√	√	

R. es una estudiante que ha completado todos los niveles de instrucción de español del sistema en el que está estudiando; es decir, ha llegado hasta los cursos considerados de nivel superior y los ha completado con éxito y en el momento en el que se le plantea la autoevaluación está cursando un programa de Máster. Como se puede ver, se autoevalúa competente en todas las destrezas especificadas hasta el nivel C1, excepto en "leer" donde llega hasta el C2 porque, dada su formación académica, ella se considera con más habilidad para la comprensión de lectura que para cualquier otra de las competencias descritas.

Ejemplo 2: Perfil de S.
Lengua: español

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar	√	√	√	√		
Leer	√	√	√	√	√	
Conversar	√	√	√	√	√	
Hablar	√	√	√	√	√	
Escribir	√	√	√	√	√	

S., que en el momento de su autoevaluación está matriculada en un nivel intermedio alto equivalente al B2, y que no ha seguido tantos cursos como R., sin embargo se coloca también en C1, excepto en escuchar. Nuestra hipótesis es que S., que está estudiando español en su propio país y en un contexto no hispanohablante, aplica su baremo de autoevaluación de acuerdo con lo que ella puede hacer en su situación específica de uso del español, que es el aula.

4.2. La autoevaluación en la *Biografía*

Estas mismas voluntarias completaron los impresos de autoevaluación para la biografía lingüística en los cuales las descripciones son más detalladas, como puede verse en el impreso del nivel C1, reproducido en la Figura 8.

Tabla de descriptores para la autoevaluación Nivel C1

Impreso 8.5
Biografía

Idioma: _____

Marque en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer y en la columna 2 lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario.
*Si logra marcar más del **80% de la columna 1**, probablemente haya usted alcanzado el **Nivel C1**.*
Puede utilizar los espacios en blanco para añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

	Mis capacidades	Mis objetivos
Escuchar	1	2
Siempre que pueda confirmar ciertos detalles si no estoy familiarizado con el acento...		
• soy capaz de captar información específica de anuncios públicos aunque la calidad de sonido sea mala; por ejemplo en centros comerciales, espectáculos o estadios deportivos;	☐	☐
• soy capaz de seguir una conversación de cierta longitud en la que participo aunque no esté claramente estructurada y la relación entre las ideas esté implícita;	☐	☐
• soy capaz de entender los detalles de cualquier conversación que tenga lugar en mi presencia y captar la intención de lo que se dice;	☐	☐
• soy capaz de comprender conferencias, charlas y presentaciones sobre temas relacionados con asuntos profesionales o de estudio dentro de mi campo de especialización, aunque la lengua y los conceptos utilizados sean complejos;	☐	☐
• soy capaz de entender información, instrucciones y especificaciones técnicas complejas; por ejemplo, cómo resolver una avería de ordenador a través de un servicio técnico telefónico;	☐	☐
• soy capaz de comprender sin demasiado esfuerzo programas de televisión y radio;	☐	☐
• soy capaz de entender sin mucho esfuerzo las películas en las que se utilizan jergas o una gran cantidad de expresiones idiomáticas;	☐	☐
• soy capaz de seguir actos públicos y ceremonias;	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐
Leer	1	2
Siempre que pueda volver a leer las partes especialmente difíciles o utilizar ocasionalmente el diccionario...		
• soy capaz de comprender información técnica compleja con instrucciones de uso o características de un producto; por ejemplo, cómo conectar un televisor a un equipo informático ;	☐	☐
• soy capaz de entender informes o resúmenes de reuniones de trabajo de cierta complejidad;	☐	☐
• soy capaz de extraer información concreta, ideas y opiniones de textos especializados relacionados con mi profesión o mis intereses personales;	☐	☐
• soy capaz de entender cualquier tipo de correspondencia y apreciar matices y actitudes no explícitas;	☐	☐
• soy capaz de comprender textos de cierta extensión y complejidad (publicaciones periódicas de carácter general o especializado, ensayos, etc.) en los que se comentan y analizan puntos de vista, opiniones y sus implicaciones;	☐	☐
• soy capaz de comprender sin dificultad textos literarios contemporáneos y de captar el mensaje, las ideas o conclusiones implícitos;	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐
Conversar	1	2
• Soy capaz de participar en una conversación animada con varios interlocutores así como de expresar emociones y utilizar la alusión y la ironía;	☐	☐
• soy capaz de participar con fluidez, espontaneidad y casi sin esfuerzo en una conversación sobre una amplia gama de temas generales o profesionales;	☐	☐
• soy capaz de expresar y argumentar mis ideas y opiniones con claridad y precisión y rebatir los argumentos de mis interlocutores de manera convincente;	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐

Figura 8

Tabla de descriptores para la autoevaluación Nivel C1

Hablar	1	2
• Soy capaz de resumir oralmente textos extensos y complejos que he leído;	☐	☐
• soy capaz de exponer claramente y con detalle temas complejos relacionados con mi campo de especialización;	☐	☐
• soy capaz de hacer informes detallados, haciendo descripciones, relacionando lógicamente los puntos principales, desarrollando aspectos específicos y concluyendo mi exposición adecuadamente;	☐	☐
• soy capaz de hacer presentaciones claras y bien estructuradas dentro de mi campo profesional o de interés y de responder con espontaneidad a las intervenciones de los oyentes;	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐

Estrategias que utilizo	1	2
• Soy capaz de utilizar espontáneamente una serie de expresiones adecuadas para ganar tiempo mientras reflexiono sin perder mi turno de palabra.	☐	☐
• Soy capaz de adecuar mis intervenciones a las de mis interlocutores para que la conversación fluya sin dificultad.	☐	☐
• Soy capaz de aprovechar lo que dice mi interlocutor para intervenir en la conversación.	☐	☐
• Soy capaz de sustituir por otra una expresión que no recuerdo sin que se dé cuenta mi interlocutor.	☐	☐
• Soy capaz, casi siempre, de corregir mis lapsus y cambiar la expresión, si da pie a malentendidos.	☐	☐
• Soy capaz de mediar entre interlocutores de distintas lenguas para posibilitar la comprensión.	☐	☐
•	☐	☐

Repertorio lingüístico	1	2
• Soy capaz de utilizar una amplia gama de estructuras gramaticales que me permiten expresarme con precisión y los errores que cometo son tan escasos que pasan prácticamente desapercibidos.	☐	☐
• Soy capaz de utilizar una amplia gama de vocabulario y expresiones, incluso idiomáticas y coloquiales, que me permiten decir lo que quiero sobre temas generales o asuntos de mi campo de especialización.	☐	☐
• Soy capaz de utilizar los recursos del idioma para desarrollar y relacionar temas y producir un texto coherente y claro.	☐	☐
• Soy capaz de utilizar con eficacia los turnos de palabra.	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐

Escribir	1	2
• Soy capaz de describir en detalle experiencias, hechos y sentimientos en una carta personal;	☐	☐
• soy capaz de escribir cartas formales con la corrección debida; por ejemplo, para presentar quejas o manifestarme a favor o en contra de algo;	☐	☐
• soy capaz de redactar artículos o ensayos claros y coherentes destacando las ideas más importantes, expresando mis opiniones y apoyando mis argumentos con ejemplos;	☐	☐
• soy capaz de redactar una presentación o redactar un informe sobre un tema complejo de manera ordenada y comprensible, resaltando los puntos principales;	☐	☐
• soy capaz de recoger información de distintas fuentes e integrarla en un resumen coherente;	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐
•	☐	☐

Fecha:

Dadas las restricciones de espacio del artículo no podemos reproducir los resultados de las autoevaluaciones para la biografía de R. y S., por lo que nos limitamos a incluir unos breves comentarios al respecto.

R., que en su perfil se coloca claramente en C1 y sólo en C2 para comprensión de lectura, matiza más en esta autoevaluación y en algunas de las casillas de C1 no identifica el descriptor como una capacidad sino como un objetivo. Es decir, es menos monolítica en cuanto su adscripción total al nivel C1. Y lo mismo ocurre respecto de C2, en el que sólo se consideraba capacitada en la comprensión de lectura; al poder especificar más se identifica con el nivel C2 también en algunas descripciones de capacidades para escuchar, hablar y escribir.

En el caso de S., que en el perfil se sitúa en C1, excepto para la comprensión auditiva, al tener que hilar más fino, no puede identificar tantas capacidades en C1 como ha hecho al elaborar su perfil.

De este modo, se ve que R. había sido más estricta consigo misma al elaborar su perfil, mientras que S. que había interpretado las descripciones de una manera más amplia, al leer unos descriptores más detallados se da cuenta de que no puede hacer tantas cosas como creía.

No obstante, es interesante destacar que para ambas, a pesar de la mayor inversión de tiempo que les requería completar estos impresos, les resultó más fácil hacerlo, ya que entendían mejor las especificaciones, al ir desglosadas y acompañadas de ejemplos. Igualmente les pareció muy positivo que se tuvieran que marcar no sólo sus capacidades sino también sus objetivos. Para R., este aspecto había resultado muy interesante y le había hecho reflexionar acerca de lo que había sido su aprendizaje del español y las metas que todavía podía alcanzar.

4.3. Comentarios

Aunque ambas estudiantes muestran unos perfiles similares, situándose ambas en torno al nivel C1, sin embargo creemos que ese resultado no refleja exactamente la realidad. Basándonos en las muestras de lengua oral y escrita que hemos recibido de R. y S., producto de las ocasiones en que hemos interaccionado con ellas para la preparación de la prueba de autoevaluación, en una serie de conversaciones informales y de algunos intercambios escritos por correo electrónico, detectamos que R. usa el español mejor que S., tanto en términos de corrección como de adecuación, velocidad, fluidez y extensión de su discursos. Y, aunque somos conscientes de que estamos proporcionando una valoración subjetiva, creemos poseer, por otra parte, suficiente evidencia de que R. tiene más competencia que S. En cualquier caso, estamos hablando sólo de una "impresión" y no podemos en este momento validar nuestra percepción de manera objetiva, ya que no abordamos ese aspecto para este trabajo. Sí tenemos el dato objetivo de que R. ha realizado más cursos de español que S. y ha pasado tiempo en países de habla española. Para corroborar los datos de la autoevaluación emitida por estas estudiantes, sería necesario que un profesor que las

conociera bien, alguien con quien han estudiado y trabajado las destrezas especificadas en la tabla y tuviera muestras representativas de su comportamiento lingüístico, proporcionara su versión, utilizando los mismos descriptores que R. y S. usaron para sus autoevaluaciones. Otra manera de contrastar los resultados consistiría en que ambas se sometieran a la misma prueba objetiva, por ejemplo un examen de nivel de dominio, cuya superación supusiera tener el nivel C1.

No obstante, el hecho de que los usuarios de cuadros o "parrillas", utilizados como criterios para la evaluación de la lengua, no los entiendan de manera idéntica es algo con lo que hay que contar. Por muy bien formulados que éstos estén y cumplan los requisitos de un descriptor eficaz (véase apartado 2.2.), siempre cabrán interpretaciones subjetivas. En los ejemplos aportados, R., que tiene más conocimientos de español y ha pasado temporadas largas en países hispanoblantes, es más consciente de lo que puede hacer (y no puede) con el español, y su nivel de exigencia consigo misma es muy alto. En cambio, S., que lleva menos tiempo estudiando español, no tiene experiencia de haber vivido en un contexto hispanohablante y que en el momento de su autoevaluación está inmersa en un curso intensivo de español, se siente muy complacida con todo lo que está aprendiendo y puede hacer lingüísticamente, y adopta los descriptores de acuerdo con su propia experiencia.

En esta pequeña investigación, los cuadros de autoevaluación se han adoptado exclusivamente con el fin de indicar lo que sabe una persona en un momento dado, no para medir su progreso durante un cierto período de enseñanza y aprendizaje de una L2. Esta segunda posibilidad es la que tiene más valor pedagógico y la que supone un seguimiento más cuidadoso. Habría que hacer comparaciones entre lo qué sabía o podía hacer el aprendiz hace un año o cuando empezó un determinado curso, y lo que puede hacer al finalizar el curso o su período de instrucción. Puede ocurrir que el estudiante haya avanzado, pero que siga estando en el mismo nivel según los descriptores. Esto, sin duda, puede producir frustración tanto en el profesor como en el alumno, por eso es importante que la persona que va a utilizar los descriptores para evaluar el proceso de aprendizaje y determinar su avance sea consciente de que el progreso en el aprendizaje de una lengua no sólo se hace en una dimensión vertical, que es la que reflejan los niveles, sino también en una dimensión horizontal. Como dice el *Marco* (MCER 2003:18): *El progreso no supone simplemente ascender en una escala vertical. No existe un requisito lógico y concreto para que un alumno tenga que atravesar todos los niveles inferiores de una subescala. Puede que tenga un progreso colateral (desde una categoría paralela) al extender sus capacidades de actuación en vez de incrementar su dominio de la lengua en la misma categoría.*

Es lo que pasa con R. y S. Aparentemente, las dos están en el mismo nivel, cuando R. tiene más competencia que S. Lo que ocurre es que aunque en un sentido vertical las dos se puedan adscribir al nivel C1, en el sentido horizontal R. puede y sabe hacer muchas cosas y con más corrección y adecuación que S.

5. Conclusiones

De los comentarios de los resultados recogidos en el apartado anterior, podemos concluir que la efectividad de descriptores utilizados como criterios para la evaluación –sea evaluación realizada por evaluadores o autoevaluación– no sólo reside en la idoneidad de los propios descriptores, sino también en que sus usuarios los interpreten adecuadamente. De esta manera se garantizará la fiabilidad del instrumento.

Porque a los cuadros destinados a la autoevaluación hay que exigirles, como a cualquier otro instrumento destinado a evaluar, que sea fiable. Así, para comprobar si los datos derivados de su aplicación son consistentes y, por lo tanto, si la información obtenida es fiable, sería necesario contrastar sus resultados con un estándar. El contraste puede ser la información proporcionada por el profesor del autoevaluado, utilizando los mismos criterios, o bien sometiendo al autoevaluado a algún tipo de prueba objetiva que compruebe competencias como las descritas en los cuadros.

Y en este sentido, la autoevaluación a través de los cuadros del *Pasaporte* y la *Biografía* puede ser contrastada con evaluación proporcionada por el profesor, bien porque se ha servido del mismo tipo de descriptores o bien porque ha utilizado pruebas objetivas. Igualmente, los datos del *Perfil* y la *Biografía* se pueden refrendar mediante diplomas que certifican un determinado nivel y que también se guardan en su correspondiente sección del PEL.

Otro requisito de cualquier procedimiento para la evaluación es que sea válido, es decir que realmente esté midiendo o proporcionando información de lo que se ha propuesto medir o informar. En principio, podemos afirmar que los descriptores de los cuadros de autoevalución, gozan de validez de apariencia[21], y el usuario (sea alumno o profesor) no parece tener problemas para su utilización y los acepta sin grandes dudas. Es cierto que, para que su efectividad sea idónea –como ocurre, por otra parte, con cualquier otra escala de este tipo destinada a criterio de evaluación–, el usuario necesita cierto entrenamiento o preparación para su correcta interpretación. No obstante, los descriptores de los cuadros de autoevaluación han sido refrendados con procedimientos objetivos.

Como recoge el *Marco* (MCER 2003: 24), una escala, igual que una prueba, tiene validez en relación con los contextos en los que se ha demostrado que funciona. La validación, que implica algún grado de análisis cuantitativo, es un proceso continuado y teóricamente sin fin.

Los cuadros destinados a la autoevaluación han sido elaborados a partir de un banco de descriptores desarrollados y validados para el MCER (MCER 2003: 27). Y

[21] Se entiende por *validez de apariencia* (o *validez aparente*) la medida en que una prueba –en este caso unos descriptores– les parece a los candidatos o a los que la han elegido una manera aceptable de medir o averiguar lo que se desea medir o averiguar. Es un juicio más bien subjetivo y a menudo la validez de apariencia no es considerada una forma auténtica de validez.

en los anejos A, B y C[22], incluidos en el MCER, se recoge la génesis de los descriptores de dominio de la lengua, así como su aplicación y experimentación. El anejo C, concretamente, recoge el proyecto DIALANG, que ha ampliado y adaptado para la autoevaluación descriptores del MCER, sirviéndose de una metodología similar para desarrollar y validar dichos descriptores en relación con adultos jóvenes. Por lo que, en general, los descriptores de los cuadros de autoevaluación resultan válidos puesto que han sido refrendados con procedimientos objetivos.

Podemos concluir pues que los cuadros del PEL, destinados a la autoevaluación de adultos son, en principio, instrumentos de evaluación fiables y válidos. No obstante, creemos que se puede seguir ahondando en ciertas cuestiones esbozadas en este trabajo. Y sobre todo ampliar las perspectivas. Y de la misma manera que se ha experimentado el PEL en primaria y secundaria, pensamos que merece la pena hacerlo también con adultos de los que se pueda hacer un seguimiento continuado a lo largo de un determinado proceso de instrucción, lo suficientemente prolongado como para poder obtener información relevante, no sólo de las capacidades y el progreso del aprendiz, sino también para evaluar el impacto de la puesta en práctica del propio PEL. No olvidemos que el sentido último del PEL es acompañar a su dueño durante toda su vida.

---

[22] Anejo A "Desarrollo de los descriptores de dominio de la lengua", MCER (2003), pp. 197-207.
Anejo B "Las escalas ilustrativas de descriptores", pp. 209-216.
Anejo C "Las escalas DIALANG", pp. 217-233.
Se incluye un cuarto anejo, D, *Las especificaciones de capacidad lingüística* («Puede hacer») de ALTE., que es parte de investigación de la Asociación Europea de Examinadores de Lenguas.

6. Bibliografía y referencias electrónicas

ALARIO TRIGUEROS, M.ª C. (coor.) (2004): *Guía didáctica PEL para Educación Infantil*. http://www.mec.es/programas-europeos/docs/pel_guia_didactica_infantil.pdf

BACHMAN, L. F. (2000): "Modern language testing at the turn of the century: assuring that what count counts", *Language Testing*, 17 (1), pp. 1-42.

CONDE MORENCIA, G. (2002): "Desarrollo del Portfolio europeo en España", *Mosaico* 9, pp. 8-13. En: http::://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes y Anaya. Versión electrónica en: www.cvc.cervantes.es/obref/marco.

CORREDERA, A. (coor) (2004): *Guía didáctica PEL para Educación Primaria*. http://www.mec.es/programas-europeos/docs/pel_guia_primaria.pdf

CASSANY, D. (coor) (2004) *Guía didáctica PEL para Educación Secundaria*. http://www.mec.es/programas-europeos/docs/pel_guia_didactica_secundaria.pdf

FIGUERAS, N. (2005): "El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica", *Carabela 57*, pp. 5-23.

KOHONEN, V. y WESTHOFF, G. (2002): "Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio". http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc

LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. (2003*): El Portfolio Europeo de las Lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Consejo de Europa. Versión española: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://www.mec.es/programas-europeos/docs/guiaprof.pdf

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