Capítulo 2.

ASPECTOS CLAVE DEL MCER PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) presenta un esquema descriptivo integrador del dominio de la lengua y un conjunto de niveles comunes de referencia (A1 a C2) definidos en las escalas de descriptores ilustrativos, así como propuestas para el diseño curricular que fomentan la educación plurilingüe e intercultural, que se abordan en detalle en la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (BEACCO, J.-C. et al. 2016a).

Uno de los principios fundamentales del MCER consiste en promover la formulación en positivo de los objetivos y los resultados educativos en todos los niveles. La definición «puede hacer» (*can do*), referente a los aspectos del dominio, proporciona un mapa de ruta claro y común para el aprendizaje, y es un instrumento mucho más matizado para juzgar el progreso del/la aprendiente que el énfasis exclusivo en las notas de pruebas y de exámenes. Este principio se fundamenta en la visión del MCER según la cual la lengua es un vector de oportunidades y de éxito en los ámbitos social, educativo y profesional. Esta característica clave contribuye al objetivo del Consejo de Europa de lograr que la educación inclusiva de calidad sea un derecho para todos los ciudadanos. El Comité de Ministros del Consejo de Europa recomienda el «uso del MCER como un instrumento para una educación plurilingüe coherente, transparente y eficaz, con el fin de impulsar la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural».[21]

Desarrollo del MCER

El MCER se concibió como una continuación del trabajo del Consejo de Europa en la enseñanza de lenguas durante las décadas de los setenta y los ochenta. El MCER se fundamenta en un «enfoque orientado a la acción» y trasciende el enfoque comunicativo propuesto a mediados de los años setenta en la publicación «Un nivel umbral», que representa la primera especificación funcional/nocional de las necesidades lingüísticas.

El MCER y el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) que lo acompaña habían sido recomendados en un simposio intergubernamental celebrado en Suiza en 1991. Como señala su subtítulo, el MCER se ocupa principalmente del aprendizaje y de la enseñanza. Su objetivo es mejorar la transparencia y la coherencia entre el currículo, la enseñanza y la evaluación dentro de una institución, así como la transparencia y coherencia entre instituciones, sectores educativos, regiones y países.

La experimentación de las versiones provisionales del MCER se realizó en 1996 y 1998 antes de su publicación en inglés (Cambridge University Press) y en francés (Hatie-Didier) en 2001. Desde entonces se ha traducido a cuarenta lenguas.

Además de ser utilizado como un instrumento de referencia por la práctica totalidad de los estados miembros del Consejo de Europa y de la Unión Europea, el MCER también ha tenido –y continúa teniendo– una notable influencia fuera de Europa. De hecho, el MCER no solo se utiliza para aportar transparencia y puntos de referencia claros a efectos de evaluación, sino también, y cada vez más, en la reforma de currículos y la pedagogía. Este desarrollo refleja su fundamentación conceptual vanguardista y ha cimentado el camino para una nueva fase de trabajo en torno al MCER que ha conducido a la ampliación de los descriptores ilustrativos publicados en esta edición. Antes de presentar los descriptores ilustrativos, no obstante, se esboza una recapitulación del propósito y la naturaleza del MCER. En primer lugar, se analizan los objetivos del MCER, su esquema descriptivo y su enfoque orientado a la acción, después se abordan los niveles comunes de referencia y la creación de perfiles en relación con ellos, los propios descriptores ilustrativos y, finalmente, se tratan los conceptos de plurilingüismo/pluriculturalismo y mediación que introdujo el MCER en la enseñanza de lenguas.

21. Recomendación CM/Rec(2008)7 del Comité de Ministros sobre el uso del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo. Disponible en https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=090000168052d2fb1.

2.1. OBJETIVOS DEL MCER

El MCER pretende continuar con el impulso que los proyectos del Consejo de Europa han dado a la reforma educativa. El MCER tiene como objetivo ayudar a los profesionales de las lenguas a continuar mejorando la calidad y la efectividad del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. El MCER no se centra en la evaluación, tal y como el orden de palabras de su subtítulo deja claro –*aprendizaje, enseñanza, evaluación*–.

Además de fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como medio de comunicación, el MCER proporciona una visión nueva y capacitadora del/la aprendiente. El MCER presenta al/la usuario/a y/o aprendiente de lenguas como «un/a agente social», que actúa en el ámbito social y ejerce una función en el proceso de aprendizaje. Esto implica un cambio de paradigma tanto en la planificación de cursos como en la enseñanza, a través de la implicación y la autonomía del/la aprendiente.

El enfoque orientado a la acción del MCER representa un cambio de dirección al pasar de programas basados en una progresión lineal a partir de estructuras lingüísticas, o en un conjunto de funciones y nociones predeterminadas, a programas fundamentados en el análisis de necesidades, orientados a tareas de la vida real y construidos en torno a nociones y funciones seleccionadas deliberadamente. Esto favorece una perspectiva de «dominio» guiada por descriptores de lo que el/la aprendiente «puede hacer», en vez de una perspectiva de «carencia» en la que se acentúa aquello que no ha adquirido aún. La idea es diseñar currículos y cursos que se fundamentan en las necesidades comunicativas del mundo real, organizados en torno a tareas de la vida real y con la ayuda de los descriptores «puede hacer» (*can do*) que marcan los objetivos para los aprendientes. El MCER es, en esencia, una herramienta para ayudar a la planificación de currículos, de cursos y de exámenes partiendo de lo que los usuarios o aprendientes necesitan ser capaces de hacer mediante la lengua. La base de esta planificación la proporciona un esquema descriptivo integrador que contiene las escalas de descriptores ilustrativos de lo que el/la aprendiente «puede hacer» para tantos aspectos del esquema como sea factible (capítulos 4 y 5 del MCER de 2001) y que se completa con las especificaciones de contenidos publicadas por separado para las diferentes lenguas (Descripciones de niveles de referencia, DNR)[22].

Prioridades del MCER

La presentación de puntos de referencia comunes es algo secundario al objetivo principal del MCER de fomentar una enseñanza de lenguas de calidad y una Europa de ciudadanos plurilingües de mentalidad abierta. Este objetivo quedó claramente confirmado en el Foro Intergubernamental de Política Lingüística en el que se revisó el progreso del MCER en 2007, así como por varias recomendaciones del Comité de Ministros. Este enfoque principal se subraya de nuevo en la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al. 2016a). Sin embargo, el Foro de Política Lingüística destacó también la necesidad de usar de forma responsable los niveles de referencia del MCER, así como el empleo de las metodologías y los recursos proporcionados para elaborar los exámenes y relacionarlos con el MCER.

Tal y como el subtítulo «aprendizaje, enseñanza, evaluación» indica claramente, el MCER no es solo un proyecto de evaluación. El capítulo 9 del MCER de 2001 presenta diferentes enfoques para abordar la evaluación, que son en su mayoría alternativas a los exámenes estandarizados. Proporciona ideas sobre la ayuda que el MCER, en general, y sus descriptores ilustrativos, en particular, pueden aportar al profesor en el proceso de evaluación, pero no se centra en los exámenes ni menciona en ningún caso aspectos específicos de los exámenes.

En general, el Foro de Política Lingüística enfatizó la necesidad de promover la colaboración internacional y el intercambio de conocimientos relacionados con el MCER a través de organizaciones como ALTE (Association of Language Testers in Europe, www.alte.org), EALTA (European Association for Language Testing and Assessment, www.ealta.eu.org) y EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services, www.eaquals.org).

22. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions.

Estos objetivos se expresan en el MCER de 2001 de la siguiente manera:

El MCER se plantea como objetivos:

- Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
- Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.
- Ayudar a los aprendientes, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos.

(Sección 1.4 del MCER de 2001).

Con el fin de fomentar y facilitar una mayor cooperación, el MCER también proporciona los niveles comunes de referencia, A1-C2, definidos por los descriptores ilustrativos. Estos niveles comunes de referencia se expusieron en el capítulo 3 del MCER de 2001 y se aplicaron en las escalas de descriptores que se encuentran en los capítulos 4 y 5 del MCER de 2001. La presentación de un esquema descriptivo común, los niveles comunes de referencia, y de los descriptores ilustrativos que definen aspectos del esquema en los diferentes niveles tiene la finalidad de proporcionar un metalenguaje común para los profesionales de la enseñanza de lenguas que facilite la comunicación, la colaboración profesional, la movilidad y el reconocimiento de los cursos realizados y de los exámenes aprobados. Con respecto a los exámenes, la División de Política Lingüística del Consejo de Europa ha publicado un manual para relacionar los exámenes de idiomas al MCER,[23] acompañado ahora además de un conjunto de herramientas con material complementario y un volumen de estudios de caso publicado por Cambridge University Press, así como un manual para el desarrollo y análisis de exámenes de lenguas.[24] El ECML del Consejo de Europa también ha elaborado *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – Highlights from the Manual*[25] y organiza actividades de refuerzo de las capacidades para los estados miembros mediante su iniciativa RELANG.[26]

Sin embargo, es importante subrayar de nuevo que el MCER es una herramienta destinada a facilitar proyectos de reforma educativa y no una herramienta de estandarización. Del mismo modo, nadie controla ni coordina su utilización. De hecho, el propio MCER afirma con claridad desde el principio:

> Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El Marco común europeo de referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear (MCER de 2001, Notas para el/la usuario/a).

2.2. APLICACIÓN DEL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

El MCER se concibe como integrador, puesto que en él se encuentran los principales enfoques para la enseñanza de lenguas, y neutral, en el sentido de que plantea preguntas en lugar de responderlas o de prescribir un enfoque pedagógico particular. Por ejemplo, no se sugiere en ningún momento que se deba dejar de enseñar la gramática o la literatura. No se da una «respuesta correcta» a la pregunta sobre cuál es la mejor forma de evaluar el progreso del/la aprendiente. El MCER, no obstante, adopta un enfoque innovador al considerar a los aprendientes como usuarios de la lengua y agentes sociales y, por consiguiente, al ver la lengua como un medio de comunicación más que como una materia objeto de estudio. Al adoptar este enfoque, el MCER propone un análisis de las necesidades de los aprendientes, así como el uso de los descriptores «puede hacer» (*can do*) y las tareas comunicativas, a las que se dedica un capítulo completo: capítulo 7 del MCER de 2001.

23. COUNCIL OF EUROPE (2009), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – A Manual*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en https://rm.coe.int/1680667a2d.
24. ALTE (2011), *Manual for language test development and examining – For use with the CEFR*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en https://rm.coe.int/1680667a2b.
25. NOIJONS, J., J. BÉREŠOVÁ, G. BRETON et al. (2011), *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – Highlights from the Manual*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/67/Default.aspx.
26. Relacionar el currículo, las pruebas y exámenes de lenguas con el Marco común europeo de referencia (RELANG): https://relang.ecml.at/.

El mensaje metodológico del MCER es que el aprendizaje de la lengua debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza. Por lo tanto, el criterio que se sugiere para la evaluación es la capacidad de comunicarse en la vida real, en relación con un contínuum de capacidades (Niveles A1-C2). Este es el sentido original y fundamental del término «criterio» en la expresión «evaluación referida a un criterio». Se puede partir de los descriptores de los capítulos 4 y 5 del MCER de 2001 para definir de forma transparente los objetivos curriculares, los niveles y los criterios para la evaluación; el capítulo 4 se centra en las actividades («el qué») y el capítulo 5 trata las competencias («el cómo»). Esto no es neutral desde el punto de vista educativo; implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje está determinado por la acción, está, por tanto, orientado a la acción. Esto también evidencia que es necesario planificar en términos de las necesidades comunicativas de los aprendientes en la vida real, lo que supone la alineción entre currículo, enseñanza y evaluación.

Recordatorio de los capítulos del MCER de 2001

Capítulo 1: El Marco común europeo de referencia en su contexto político y educativo

Capítulo 2: Enfoque adoptado

Capítulo 3: Niveles comunes de referencia

Capítulo 4: El uso de la lengua y el usuario o alumno

Capítulo 5: Las competencias del usuario o alumno

Capítulo 6: El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

Capítulo 7: Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua

Capítulo 8: La diversificación lingüística y el currículo

Capítulo 9: La evaluación

En el aula, la aplicación de este enfoque orientado a la acción tiene varias consecuencias. Considerar a los aprendientes como agentes sociales significa que se les implica en el proceso de aprendizaje, posiblemente con descriptores como medio de comunicación. También implica que se reconoce la naturaleza social del aprendizaje de la lengua y del uso de la lengua, esto es, la interacción entre lo social y lo individual en el proceso de aprendizaje. Considerar a los aprendientes como usuarios de la lengua, supone un uso amplio de la lengua meta en el aula; se trata de aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua (como materia de estudio). Considerar a los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales significa permitirles utilizar, cuando sea necesario, todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas. El enfoque orientado a la acción implica, sobre todo, tareas significativas y colaborativas en el aula, cuyo propósito principal no es la lengua misma. Si el propósito principal de una tarea no es la lengua, debe haber otro producto o resultado (por ejemplo, planear una excursión, confeccionar un cartel, crear un blog, organizar una celebración pública o elegir a un/a candidato/a). Los descriptores se pueden utilizar para concebir estas tareas y también para observar y, si se quiere, (auto)evaluar el uso de la lengua por parte de los aprendientes durante la tarea.

El esquema descriptivo del MCER y el enfoque orientado a la acción sitúan la coconstrucción de conocimiento (a través de la interacción) en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que tiene consecuencias evidentes en el aula. Esta interacción se producirá a veces entre el/la profesor/a y el/la aprendiente o aprendientes, pero otras adoptará una naturaleza colaborativa entre los propios aprendientes. El equilibrio preciso entre un aprendizaje centrado en el/la profesor/a y una interacción colaborativa entre los aprendientes en grupos pequeños ha de reflejar el contexto, la tradición pedagógica en ese contexto y el nivel de dominio de los aprendientes en cuestión. En una época como la nuestra, de sociedades cada vez más diversas, la construcción de conocimiento puede producirse entre varias lenguas y apelar a los repertorios plurilingües y pluriculturales de los usuarios o aprendientes.

2.3. COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

El MCER distingue entre multilingüismo (la coexistencia de distintas lenguas a nivel social o individual) y plurilingüismo (el repertorio lingüístico dinámico y en evolución de un/a usuario/a y/o aprendiente). El plurilingüismo se presenta en el MCER como una competencia irregular y variable, en la que los recursos del/la usuario/a y/o aprendiente en una lengua o una variedad lingüística pueden ser de una naturaleza muy diferente de los que posee en otra. Sin embargo, la idea fundamental es que las personas plurilingües presentan un *único* repertorio, interrelacionado, que combinan con sus competencias generales y diversas estrategias para realizar tareas (sección 6.1.3.2 del MCER de 2001).

La competencia plurilingüe, como se explica en la sección 1.3 del MCER de 2001, implica la capacidad de utilizar con flexibilidad un repertorio interrelacionado, irregular y plurilingüe para:

- pasar de una lengua o dialecto (o variedad lingüística) a otra;
- expresarse en una lengua (o en un dialecto o variedad lingüística) y entender a una persona que habla en otra;
- recurrir al conocimiento de diferentes lenguas (o dialectos o variedades lingüísticas) para comprender un texto;
- reconocer palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva;
- mediar entre individuos que no tienen ninguna lengua (o dialecto o variedad lingüística) en común, incluso si los conocimientos que se poseen son escasos;
- aportar la totalidad de su bagaje lingüístico, experimentando con formas alternativas de expresión;
- utilizar recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.).

Los conceptos relacionados de plurilingüismo y pluriculturalismo y competencias parciales se introdujeron por primera vez en la enseñanza de lenguas en la segunda versión provisional del MCER en 1996.

Estos conceptos fueron desarrollados como una forma de proceso dinámico y creativo de construcción de significado mediante el uso mismo de la lengua («languaging») más allá de las fronteras de las variedades lingüísticas, como una metodología y como objetivos de política lingüística. El trasfondo de este desarrollo fue una serie de estudios sobre el bilingüismo que se llevaron a cabo en el centro de investigación CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) en París a principios de la década de los años noventa.

Los ejemplos de currículo que se propusieron en el capítulo 8 del MCER de 2001 fomentaron conscientemente los conceptos de competencia plurilingüe y pluricultural.

Una presentación más elaborada de estos dos conceptos apareció en 1997, en el documento *Plurilingual and pluricultural competence* (https://rm.coe.int/168069d29b).

Por una curiosa coincidencia, 1996 fue también el año en el que apareció el término «translanguaging» (en relación con la enseñanza bilingüe en Gales), entendido como una acción que llevan a cabo personas plurilingües y que implica el uso de más de una lengua. En la actualidad existe un gran número de expresiones similares, pero todas ellas se engloban en el término plurilingüismo.

El plurilingüismo se puede considerar, de hecho, desde diferentes perspectivas: como un hecho sociológico e histórico, como una característica o aspiración personal, como una filosofía o enfoque educativo o, fundamentalmente, como el objetivo sociopolítico de preservar la diversidad lingüística. Todas estas perspectivas son cada vez más comunes en Europa.

La mediación entre individuos que no tienen ninguna lengua común es una de las actividades que se mencionan en la lista que se incluye más arriba. Debido a la naturaleza plurilingüe de esta mediación, se desarrollaron y validaron descriptores también para los otros puntos mencionados en la lista incluida más arriba durante el proyecto de 2014-17 de desarrollo de descriptores para la mediación. Este proceso se realizó de manera satisfactoria, excepto en lo que respecta al último punto (paralingüística): lamentablemente los informantes no lograron un acuerdo sobre su pertinencia ni una interpretación coherente de los descriptores.

En el momento en el que se publicó el MCER de 2001, los conceptos que se tratan en esta sección eran innovadores, en concreto la idea de un repertorio holístico, en interrelación y plurilingüe. No obstante, esta idea ha sido desde entonces apoyada por la investigación realizada en psicolingüística y neurolingüística en relación con las personas que aprenden una lengua adicional en una etapa temprana de su vida y con aquellas que la aprenden más tarde, mostrando una integración más fuerte en las primeras. Del mismo modo, se ha constatado que el plurilingüismo presentaba un cierto número de ventajas cognitivas, debido a un control ejecutivo cerebral reforzado (esto es, la capacidad de no prestar atención a los distractores cuando se realiza una tarea).

La mayor parte de las referencias al plurilingüismo en el MCER se refieren a la «competencia plurilingüe y pluricultural»; esto se debe a que ambos aspectos normalmente van de la mano. Una vez dicho esto, puede ser que una de las diferencias entre ellos sea que uno de los aspectos sea mucho más fuerte que el otro (por ejemplo, la competencia plurilingüe; véase la sección 6.1.3.1 del MCER de 2001).

Una de las razones para fomentar el plurilingüismo y el pluriculturalismo es que, al experimentarlos, la persona:

- «aprovecha *competencias sociolingüísticas* y *pragmáticas* preexistentes, que a su vez desarrolla más;
- produce una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de consciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, «hiperlingüística»);
- dada su naturaleza, perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas.

Por tanto, una competencia plurilingüe y pluricultural puede acelerar, hasta cierto punto, el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural». (Sección 6.1.3.3 del MCER de 2001).

Ni el pluriculturalismo ni la noción de competencia intercultural, a los que el MCER de 2001 hace referencia brevemente en las secciones 5.1.1.3 y 5.1.2.2, se encuentran muy desarrollados en el MCER. Las implicaciones del plurilingüismo y de la competencia intercultural en la concepción de currículos relacionados con el MCER se tratan en la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (BEACCO et al. 2016a). Además, una taxonomía detallada de aspectos de la competencia plurilingüe y pluricultural ligada a los enfoques pluralistas está disponible en el MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales; FREPA, *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*; CARAP por sus siglas en francés) del ECML.[27]

27. http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/en-GB/Default.aspx.

2.4. ESQUEMA DESCRIPTIVO DEL MCER

Esta sección presenta el esquema descriptivo del MCER y muestra en qué elementos se profundizó en el proyecto de 2014-17. Como se menciona más arriba, el objetivo fundamental del MCER es proporcionar un metalenguaje descriptivo común para tratar el dominio de la lengua. La figura 1 presenta en forma de diagrama el esquema descriptivo del MCER.

Tras una introducción de los conceptos clave pertinentes (capítulo 1 del MCER de 2001), se presenta el enfoque del MCER en el breve capítulo 2 del MCER de 2001. En toda situación comunicativa, las competencias generales (por ejemplo, el conocimiento del mundo, la competencia sociocultural, la competencia intercultural, la experiencia profesional, si se tiene: sección 5.1 del MCER de 2001) se combinan siempre con las competencias comunicativas de la lengua (competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, sección 5.2 del MCER de 2001) y con estrategias (algunas estrategias generales, otras estrategias comunicativas de la lengua) para realizar una tarea (capítulo 7 del MCER de 2001). Las tareas suelen requerir una cierta colaboración con los demás, de ahí la necesidad de la lengua. El ejemplo elegido en el capítulo 2 del MCER de 2001 (una mudanza), trata esta idea, según la cual el uso de la lengua depende solo de la tarea. En el supuesto de trasladar un armario, se recomienda cierta comunicación, preferiblemente utilizando la lengua, pero la lengua no es el objeto de la tarea. Del mismo modo, las tareas que requieren una comunicación más sofisticada, como ponerse de acuerdo sobre la solución a un problema ético o celebrar una reunión de proyecto, se centran en los resultados de la tarea en lugar de la lengua utilizada para conseguirlos.

El enfoque general del MCER se resume en un único párrafo:

> 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 de la lengua**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (Sección 2.1 del MCER de 2001).

Por tanto, las competencias y estrategias se movilizan al realizar una tarea y, a su vez, se perfeccionan mediante esa experiencia. En un «enfoque centrado en la acción», que traduce a la práctica el esquema descriptivo del MCER, ciertas tareas colaborativas en el aula de lenguas son, por tanto, esenciales. Este es el motivo por el cual el MCER de 2001 incluye un capítulo dedicado a las tareas. El capítulo 7 del MCER de 2001 trata el tema de las tareas de la vida real y de las tareas pedagógicas, las posibilidades intermedias entre ambas, los factores que facilitan o complican una tarea desde un punto de vista lingüístico, las condiciones y las restricciones. Corresponde a los usuarios del MCER decidir la forma precisa que pueden adoptar las tareas en el aula y la importancia que deben tener en el programa. El capítulo 6 del MCER de 2001 proporciona una visión de las diferentes metodologías para la enseñanza de lenguas y señala que los diferentes enfoques pueden ser apropiados para diferentes contextos. De hecho, el esquema del MCER es compatible con varios enfoques recientes para el aprendizaje de una segunda lengua, como el enfoque por tareas, el enfoque ecológico y, en general, todos los enfoques fundamentados en teorías socioculturales y socioconstructivistas. Partiendo del análisis del lugar del plurilingüismo en la enseñanza de lenguas, el capítulo 8 del MCER de 2001 presenta opciones posibles para el diseño curricular, un proceso que se estudia más a fondo en la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al. 2016a). Al margen de la perspectiva que se adopte, queda implícito que las tareas en el aula de lenguas deben tener en cuenta las actividades comunicativas de la lengua y las estrategias (Sección 4.4 del MCER de 2001) que también se producen en el mundo real, como las que se mencionan en el esquema descriptivo del MCER.

Figura 1 – Estructura del esquema descriptivo del MCER[28]



Con las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, el MCER sustituye el modelo tradicional de las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura, expresión escrita), que se considera cada vez más inadecuado a la hora de captar la compleja realidad de la comunicación. Además, la organización en las cuatro destrezas no se presta a ninguna consideración sobre propósito o macrofunción. La organización que propone el MCER está más próxima al uso de la lengua en la vida real, que se basa en la interacción en la que el significado se coconstruye. Las actividades se presentan en cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación.

El desarrollo de estas categorías del MCER para las actividades comunicativas está claramente influenciada por la distinción entre uso transaccional e interpersonal de la lengua, y entre uso interpersonal y conceptual (desarrollo de ideas) de la lengua, como se puede apreciar en el cuadro 3.

Cuadro 3 – Base macrofuncional de las categorías del MCER para las actividades comunicativas de la lengua

	Comprensión	Expresión	Interacción	Mediación
Uso creativo e interpersonal de la lengua	P. ej. Leer por placer	P. ej. Monólogo sostenido: describir experiencias	P. ej. Conversación	Mediar la comunicación
Uso transaccional de la lengua	P. ej. Leer en busca de información y argumentos	P. ej. Monólogo sostenido: dar información	P. ej. Obtener bienes y servicios Intercambiar información	Mediar textos
Uso de la lengua para la evaluación y la resolución de problemas	*(Fusionado con Leer en busca de información y argumentos)*	P. ej. Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)	P. ej. Discusión	Mediar conceptos

28. De la publicación del proyecto ECEP: PICCARDO, E. et al. (2011), *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en: http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011_08_29_ECEP_EN.pdf.

Con respecto al enfoque de las actividades lingüísticas del cuadro 3, la lista que se muestra a continuación, que enuncia las ventajas de este tipo de enfoque que va más allá de las cuatro destrezas, procede de uno de los estudios preliminares redactados para la elaboración del MCER[29]:

- las categorías propuestas (comprensión, expresión, interacción, mediación) son coherentes no solo para los iniciados, sino también para los usuarios: tales categorías reflejan cómo las personas usan la lengua mejor que como lo hacen las cuatro destrezas;
- dado que estas son las categorías utilizadas en la formación lingüística en el mundo laboral, esto debería facilitar el vínculo entre la lengua para fines generales y la lengua para fines específicos;
- las tareas pedagógicas que implican interacción colaborativa y en grupos pequeños en el aula, proyectos de trabajo, correspondencia con un/a amigo/a extranjero/a, y entrevistas durante exámenes de lenguas, deberían realizarse de forma más fácil con este modelo;
- una organización acorde con actividades transparentes en contextos de uso específicos facilitaría el análisis y la descripción de los «fragmentos de vida» que constituyen la experiencia del/la aprendiente de lenguas;
- este enfoque basado en el género textual estimula la activación de esquemas de contenido y la adquisición de los esquemas formales (organización del discurso) adecuados al género;
- las categorías que destacan la expresión personal, interpersonal y sostenida, son centrales ya en A2 y ayudan a compensar la imperante metáfora de transmisión que considera la lengua como una transferencia de información;
- una cierta distancia con respecto a la organización en cuatro destrezas y tres elementos (estructura gramatical, vocabulario, fonología/grafología) puede poner en valor criterios comunicativos de la calidad de la actuación;
- la distinción «comprensión, interacción, expresión» recuerda las clasificaciones utilizadas para las estrategias de aprendizaje y de actuación y puede propiciar la creación de un concepto más amplio de competencia estratégica;
- la distinción «comprensión, interacción, expresión, mediación» indica en realidad una progresión de dificultad y puede contribuir así al desarrollo del concepto de calificaciones parciales;
- estos contextos de uso relativamente concretos (que evolucionan a macrogéneros/macroeventos comunicativos más que a destrezas o funciones abstractas) permiten establecer de forma más fácil la relación con tareas de evaluación realistas en los exámenes y deberían facilitar que se añadieran descriptores más concretos.

Uno de los ámbitos en los que el MCER ha tenido más influencia ha sido en el reconocimiento, en relación con los objetivos de los cursos y la estructura de los exámenes orales, de la distinción fundamental entre expresión (= monólogo sostenido; turnos largos) e interacción (= diálogo; turnos cortos). Cuando se publicó el MCER de 2001, la división de la expresión escrita del mismo modo en expresión escrita e interacción escrita no gozó de mucha aceptación por el público en general. De hecho, la versión original del cuadro 2 del MCER (cuadro de autoevaluación) se modificó para agrupar la interacción escrita y la expresión escrita en «escribir», lo que generó la extendida pero falsa noción de que el MCER aboga por un modelo de cinco destrezas.

Desde entonces, el desarrollo del correo electrónico, los mensajes de texto y las redes sociales muestra que, como en muchas otras áreas, el MCER fue muy avanzado para su época. El cuarto modo, la mediación, se concibió ya durante el trabajo del grupo de autores original del MCER.[30]

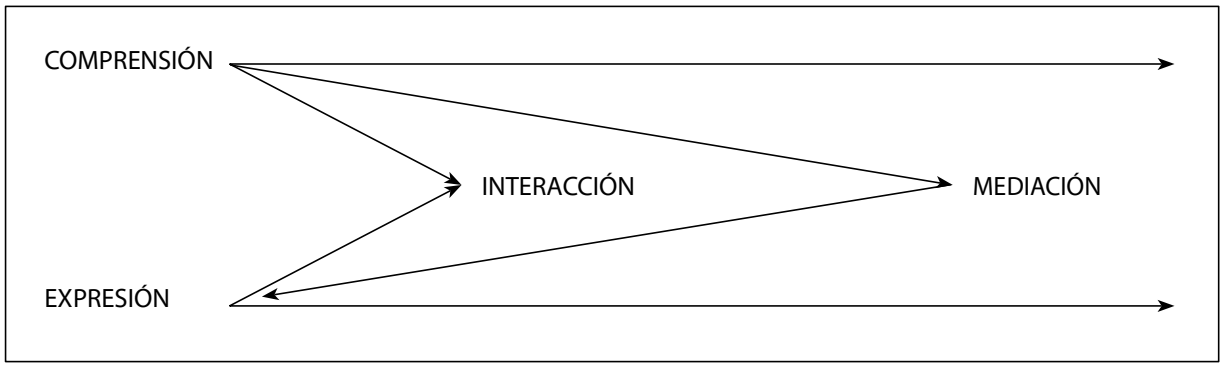
La figura 2, presente en las versiones provisionales de 1996 y 1998 del MCER, muestra la relación entre los cuatro modos de comunicación. La comprensión y la expresión, divididas entre oral y escrita, dan lugar a las cuatro destrezas tradicionales. La interacción comprende tanto la comprensión como la expresión, pero es más que la suma de estas partes, y la mediación engloba tanto la comprensión como la expresión además de, con frecuencia, la interacción.

El MCER presenta el concepto de mediación como a continuación se detalla:

> «Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de ***mediación***, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades» (Sección 2.1.3 del MCER de 2001).

29. NORTH, B. (1994) «Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper defining categories and levels», *CC-LANG* Vol. 94, N.º 20. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
30. El grupo de autores original del MCER estuvo constituido por John Trim, Daniel Coste, Brian North y Joseph Sheils.

Figura 2 – Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación



Como en muchos otros aspectos mencionados en el MCER, los conceptos de interacción y de mediación no se presentan de forma muy detallada en el texto. Este es un inconveniente de abarcar tanto terreno en 250 páginas. La consecuencia es que el modo en que se ha interpretado el concepto de mediación que aparece en el MCER se ha reducido con frecuencia a la interpretación y la traducción. Por este motivo, se inició el proyecto de 2014-17 para desarrollar los descriptores para la mediación. El proyecto resalta una visión más amplia de la mediación, como se muestra en el anejo 6 y se explica en detalle en *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR* (North y Piccardo 2016).

El MCER se aparta de la distinción tradicional que establece la lingüística aplicada entre los conceptos chomskianos de «competencia» (no visible) y «actuación» (visible), donde «proficiency» («dominio») se suele definir como el atisbo de la competencia subyacente de una persona que proviene de una actuación concreta. En el MCER, «dominio» («proficiency») engloba la capacidad de realizar actividades comunicativas de la lengua (el/la aprendiente y/o usuario/a «puede hacer…») recurriendo tanto a las competencias generales como a las competencias comunicativas de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática) y activando las estrategias comunicativas apropiadas.

De hecho, la adquisición del dominio se concibe como un proceso circular: al realizar actividades el/la usuario/a y/o aprendiente desarrolla competencias y adquiere estrategias. Este enfoque presenta una visión de la competencia como algo que solo existe al usar la lengua, reflejando a la vez (a) el punto de vista, en sentido amplio, de la competencia como acción, proveniente de la psicología aplicada, particularmente en relación con el mundo del trabajo y de la formación profesional; y (b) el punto de vista adoptado actualmente por el enfoque sociocultural del aprendizaje. Los descriptores «puede hacer» (*can do*) del MCER son un claro ejemplo de esta filosofía.

Descriptores «puede hacer» (*can do*) como competencias

La idea de graduar científicamente los descriptores de lo que «puede hacer» una persona en una escala de niveles procede del ámbito de la formación profesional de enfermería. Los exámenes no eran de gran utilidad para evaluar la competencia de un/a enfermero/a en formación, sino que se necesitaba en realidad una observación sistemática y precisa por parte de un/a enfermero/a experimentado/a, guiada por descripciones breves de las competencias típicas de un/a enfermero/a en los diferentes niveles de realización.

Este enfoque «puede hacer» se transfirió a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en los trabajos del Consejo de Europa a finales de la década de los setenta, a través de tres canales: (a) la formación en el ámbito laboral basada en las necesidades lingüísticas; (b) un interés en la evaluación del profesorado fundamentada en criterios precisos y comunicativos; y (c) la experimentación de la autoevaluación utilizando los descriptores «puede hacer» como medio para desarrollar la reflexión y motivación del/la aprendiente. En la actualidad, los descriptores «puede hacer» se aplican cada vez a más disciplinas en numerosos países en lo que se suele denominar enfoque por competencias.

Por tanto, las estrategias comunicativas de la lengua se consideran en el MCER como una especie de bisagra entre las competencias comunicativas de la lengua y las actividades comunicativas de la lengua y están vinculadas a estas últimas en la sección 4.4 del MCER de 2001. La creación de descriptores para la competencia estratégica estuvo influenciada por el modelo: planificación, ejecución, control y corrección. Sin embargo, como puede observarse en el cuadro 4, no se elaboraron escalas de descriptores para todas las categorías. Las categorías en cursiva también se habían tenido en cuenta cuando se desarrollaron los descriptores del MCER publicados en 2001, pero no se elaboraron los correspondientes descriptores. En cuanto a la mediación, en el proyecto de 2014-2017 se decidió desarrollar descriptores únicamente para estrategias de ejecución.

Cuadro 4 – Estrategias comunicativas de la lengua en el MCER

	Comprensión	Expresión	Interacción	Mediación
Planificar	*Encuadrar*	Planificar	No procede	
Ejecutar	Inferir	Compensar	Turnos de palabra Cooperar	Relacionar con el conocimiento previo. Adaptar el lenguaje. Desglosar información complicada. Ampliar un texto denso. Condensar un texto.
Evaluar y corregir	*Control*	Control y autocorrección	Pedir aclaraciones *Reparar la comunicación*	

2.5. MEDIACIÓN

Como se mencionaba más arriba al abordar el esquema descriptivo del MCER, la mediación se introdujo en el MCER en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, distanciándose del modelo de las cuatro destrezas, como uno de los modos de comunicación: comprensión, interacción, producción y mediación (véase la figura 2). El uso de la lengua implica a menudo varias actividades: la mediación combina la comprensión, la expresión y la interacción. En muchos casos, además, utilizamos una lengua no solo para comunicar un mensaje, sino también para desarrollar una idea a través de lo que a menudo se conoce como «languaging» (utilizar la lengua para hablar de una idea y articular así los pensamientos) o para facilitar la comprensión y la comunicación.

El tratamiento de la mediación en el MCER de 2001 no se limita a la mediación interlingüística (transmitir una información en otra lengua) como puede verse en los siguientes extractos:

- Sección 2.1.3: «Posibilitar la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente».
- Sección 4.4.4: «Actuar como intermediario/a entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas».
- Sección 4.6.4: «Tanto los textos de entrada (estímulo) como los de salida (respuesta) pueden ser hablados o escritos y en L1 o L2». (Nota: Esto no quiere decir que uno esté en la L1 y el otro en la L2; indica que ambos pueden estar en la L1 o en la L2).

Aunque el MCER de 2001 no desarrolla el concepto de mediación en toda su complejidad, pone énfasis en las dos nociones clave de coconstrucción de conocimiento en la interacción y en el movimiento constante entre el nivel individual y el nivel social en el aprendizaje de la lengua, principalmente a través de la concepción del/la usuario/a y/o aprendiente como un/a agente social. Además, la importancia que se concede al/la mediador/a como intermediario/a entre los interlocutores subraya la concepción social del MCER. De esta manera, aunque no se afirme de forma explícita en el texto de 2001, el esquema descriptivo del MCER concede *de facto* una posición clave a la mediación en el enfoque orientado a la acción, similar al papel que un cierto número de expertos le otorgan en la actualidad cuando tratan el proceso de aprendizaje de la lengua.

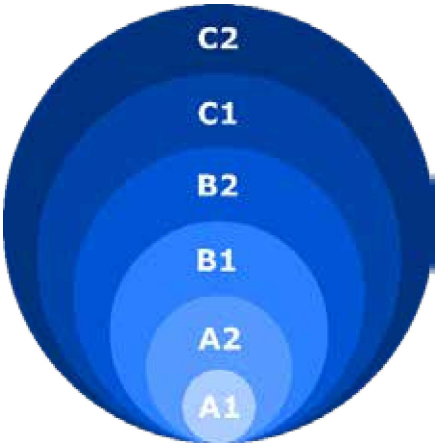
El enfoque adoptado para la mediación en el proyecto de 2014-2017 de ampliación de los descriptores ilustrativos del MCER, por tanto, no se reduce únicamente a la mediación interlingüística, sino que incluye también la mediación relacionada con la comunicación y el aprendizaje, así como la mediación social y cultural. Se ha adoptado este enfoque más amplio por su pertinencia en unas aulas cada vez más diversas, en relación con la difusión de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; en inglés, CLIL o Content and Language Integrated Learning) y debido a que, cada vez más, se considera que la mediación forma parte de todo aprendizaje y, especialmente, del aprendizaje de lenguas.

Los descriptores de la mediación son particularmente relevantes en el aula para las tareas colaborativas en grupos pequeños. Las tareas se pueden organizar de tal manera que los aprendientes tienen que compartir diferentes materiales de entrada (*inputs*), explicar la información que tienen y trabajar juntos para lograr un objetivo. Estos descriptores son incluso más relevantes cuando se trabaja en un contexto AICLE.

2.6. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA DEL MCER

El MCER tiene dos ejes: un eje horizontal de categorías que describen las diferentes actividades y aspectos de la competencia, esbozadas más arriba, y un eje vertical que representa el progreso en el dominio de estas categorías. Para facilitar la estructuración de cursos y describir el progreso, el MCER presenta los seis niveles comunes de referencia representados en la figura 3. Esta disposición proporciona un mapa de ruta que permite a los usuarios o aprendientes conocer aspectos relevantes del esquema descriptivo de forma progresiva. Sin embargo, los seis niveles no pretenden ser absolutos. En primer lugar, pueden agruparse en tres grandes categorías: usuario/a básico/a (A1 y A2), usuario/a independiente (B1 y B2) y usuario/a competente (C1 y C2). En segundo lugar, los seis niveles de referencia, que se representan en bandas amplias de dominio de la lengua, a menudo se subdividen.

Figura 3 – Niveles comunes de referencia del MCER



En cualquier caso, todas las categorías en humanidades y artes liberales corresponden a conceptos convencionales construidos socialmente. Del mismo modo que los colores del arcoíris, el dominio de la lengua es en realidad un contínuum. Sin embargo, como en el arcoíris, a pesar de lo borroso de los límites entre colores tendemos a ver algunos colores más que otros, como refleja la figura 4. Sin embargo, para comunicar, simplificamos y nos centramos en los seis colores principales, como muestra la figura 5.

Figura 4 **– Arcoíris**



Figura 5 **– Representación convencional de los seis colores**



Los niveles comunes de referencia aparecen descritos de manera pormenorizada en los descriptores ilustrativos de los capítulos 4 y 5 del MCER de 2001, pero las características principales de los niveles se resumen brevemente en la sección 3.6 del MCER de 2001 (véase el anejo 1) y en los tres cuadros que sirven para presentar los niveles en el capítulo 3 del MCER de 2001.

- Cuadro 1 del MCER: una escala global, con un párrafo breve a modo de resumen para cada nivel, se proporciona en el anejo 1.
- Cuadro 2 del MCER: cuadro de autoevaluación, con los descriptores simplificados de las actividades comunicativas de la lengua del capítulo 4 del MCER de 2001. El cuadro 2 también se emplea en el Pasaporte de Lenguas de las varias versiones del PEL y en el Europass de la Unión Europea. En el anejo 2 de esta publicación se proporciona una versión ampliada que incluye la «Interacción escrita y en línea» y la «Mediación».
- Cuadro 3 del MCER: resumen de una selección de descriptores del MCER relativos a aspectos de la competencia comunicativa de la lengua del capítulo 5 del MCER de 2001. En el anejo 3 de esta publicación se presenta una versión ampliada que incluye la Fonología.

Convendría destacar que el nivel más alto que contempla el MCER, esto es el C2, no se corresponde en absoluto con el concepto idealizado al que a veces se alude con expresiones como «hablante nativo/a», «hablante nativo/a cualificado/a» o «hablante casi nativo/a». En la elaboración de los descriptores para los distintos niveles no se utilizaron estas representaciones como referencia. En el MCER, el nivel más alto, o C2, aparece definido como sigue:

> Aunque el **nivel C2** se ha denominado **«Maestría»**, no implica una competencia de hablante nativo/a o próxima a la de un/a nativo/a. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los aprendientes brillantes (Sección 3.6 del MCER de 2001).
>
> ***Maestría*** (Trim: «*dominio extenso*»; Wilkins: «*dominio extenso operativo*»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (Association of Language Testers in Europe). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua (Sección 3.2 del MCER de 2001).

El nivel A1, el mínimo recogido en el MCER de 2001, tampoco representa el nivel de dominio más bajo de un/a usuario/a en otra lengua. En el MCER, se describe en los siguientes términos:

> Se considera que **el nivel A1 (Acceso)** es el nivel más bajo de uso generativo de la lengua, el punto en el que *el/la aprendiente interactúa de forma sencilla, plantea y contesta preguntas sobre sí mismo/a, sobre su lugar de residencia, sobre las personas que conoce y sobre sus pertenencias; realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy conocidos y responde a ese tipo de afirmaciones*, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas. (Sección 3.6 del MCER de 2001).
>
> El nivel A1 (*Acceso*) es probablemente el nivel más bajo de dominio generativo de la lengua que se puede establecer. Antes de que se alcance esta fase, sin embargo, es posible que haya una serie de tareas específicas que los aprendientes pueden realizar con eficacia utilizando una variedad de recursos lingüísticos muy limitada, y que son adecuadas para las necesidades de estos aprendientes. El proyecto de investigación de la SNSF que se desarrolló en 1994-1995 y que elaboró y escalonó los descriptores ilustrativos, estableció una banda de uso de la lengua, limitada a la realización de tareas aisladas, que se puede presuponer en la definición del nivel A1. En determinados contextos, con aprendientes jóvenes, por ejemplo, puede ser adecuado definir mejor este primer «hito». (Sección 3.5 del MCER de 2001).

Acerca de los niveles del MCER

En el esquema, a cada uno de los seis niveles se le asigna una etiqueta ascendente de la A a la C precisamente porque el C2 no es el máximo nivel de dominio de una lengua diferente a la materna. De hecho, David Wilkins propuso un esquema que incluía un séptimo nivel durante un simposio intergubernamental celebrado en 1977 sobre un posible sistema de créditos europeos. El equipo de trabajo responsable del MCER solo adoptó los seis primeros niveles de Wilkins, pues el séptimo quedaba fuera del alcance de la enseñanza general.

El proyecto de investigación de la SNSF, que confirmó empíricamente los niveles y desarrolló los descriptores ilustrativos del MCER publicados en 2001, también ratificaba la existencia de un séptimo nivel. El grado de dominio de la lengua de algunos usuarios/aprendientes que cursaban estudios de traducción e interpretación en la Universidad de Lausana se situaba claramente por encima del nivel C2. De hecho, los profesionales de interpretación simultánea de las instituciones europeas y los traductores profesionales superan con creces este nivel. Por ejemplo, C2 es el tercero de cinco niveles desarrollados recientemente para la traducción literaria en el proyecto PETRA. Por otro lado, muchos escritores plurilingües muestran lo que Wilkins denomina el séptimo nivel de «dominio ambilingüe», sin ser bilingües desde la infancia.

Los siguientes descriptores, que se refieren a tareas sencillas y generales, fueron clasificados por debajo del nivel A1 de la escala, pero se pueden plantear como objetivos útiles para principiantes:

- realiza compras sencillas siempre que pueda apoyar la referencia verbal señalando con el dedo o haciendo otros gestos;
- pregunta y dice el día, la hora y la fecha;
- utiliza algunos saludos básicos;
- dice *sí, no, oiga, por favor, gracias, lo siento*;
- rellena formularios sencillos con datos personales, nombre, dirección, nacionalidad, estado civil;
- escribe postales breves y sencillas. (Sección 3.5 del MCER de 2001).

En la serie actualizada y ampliada de descriptores del presente documento, el nivel al que se hace alusión en párrafos previos se ha renombrado pre-A1 y se ha desarrollado más a partir de los descriptores del Proyecto Lingualevel/IEF (Suiza) y el proyecto japonés CEFR-J, ambos enfocados a las etapas educativas de primaria y secundaria.

En el MCER se recalca que los niveles son niveles de referencia y que, en determinados contextos, puede resultar interesante hacer subdivisiones, como muestran varios ejemplos recogidos en la sección 3.5 del MCER de 2001. También en esta sección, el MCER presentó la idea de los niveles +.

Por lo que respecta a los descriptores ilustrativos, se hace una distinción entre los «niveles de criterio» (por ejemplo, A2 o A2.1) y los «niveles +» (por ejemplo, A2+ o A2.2). Una línea horizontal separa a estos últimos de los anteriores, como en el siguiente ejemplo correspondiente a la «Comprensión oral en general».

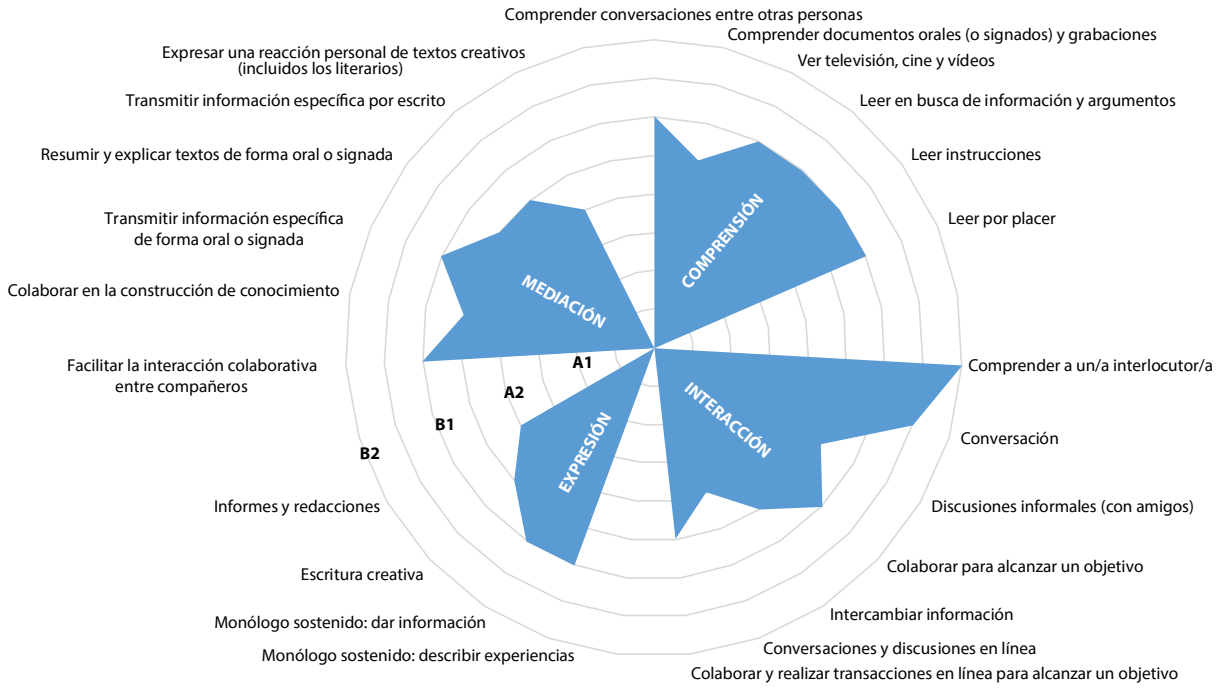
A2	Comprende lo suficiente como para poder satisfacer necesidades concretas, siempre que las personas articulen despacio y con claridad.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo), siempre que las personas articulen despacio y con claridad.

Los niveles + representan un grado de competencia muy notable para un nivel dado, pero sin alcanzar el nivel mínimo requerido para pasar al siguiente nivel del marco. Por lo general, se empiezan a detectar características del nivel superior. Los descriptores de los «niveles +» no figuran en los tres cuadros introductorios a los niveles del MCER del capítulo 3 del MCER de 2001 (cuadros 1, 2 y 3).

2.7. EL MCER: PERFILES

Los niveles constituyen una simplificación necesaria. Es preciso establecer niveles para estructurar el proceso de aprendizaje, realizar un seguimiento del progreso y dar respuesta a preguntas como «¿Qué tal hablas francés?» o «¿Qué grado de dominio de la lengua deberíamos exigir a los candidatos?». No obstante, responder con un simple B2, o con un más matizado B2 en comprensión, B1 en expresión, no da cuenta del perfil que subyace a un nivel. El motivo por el que se han elaborado tantas escalas de descriptores en el MCER es que se busca que los usuarios desarrollen perfiles diferenciados. Las escalas de descriptores pueden ser útiles de cara a identificar qué tipo de actividades son pertinentes para un grupo de aprendientes dado y, en segundo lugar, para determinar el nivel de exigencia oportuno para que alcancen sus objetivos. Véanse los dos ejemplos ficticios ilustrativos de perfiles lingüísticos individuales que se muestran en las figuras 6 y 7. En ambos casos, las cuatro formas de las Figuras 6 y 7 muestran el perfil deseado para comprensión, interacción, expresión y mediación, respectivamente. Las escalas de descriptores relevantes aparecen en el margen exterior del círculo y el área sombreada indica el nivel de dominio al que se aspira. Nótese que las escalas de descriptores que se muestran en los diagramas no son las mismas; solo se incluyen las actividades pertinentes en cada caso. También se puede diseñar perfiles individuales como los de las figuras 6 y 7 en el contexto de un curso intensivo de lengua para fines específicos (o LSP, por sus siglas en inglés), aunque estos diagramas también son una herramienta muy útil para diagnosticar las necesidades de un grupo de aprendientes.

Figura 6 – Un perfil ficticio de las necesidades en una lengua adicional – primer ciclo de secundaria AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; en inglés Content and Language Integrated Learning, CLIL)

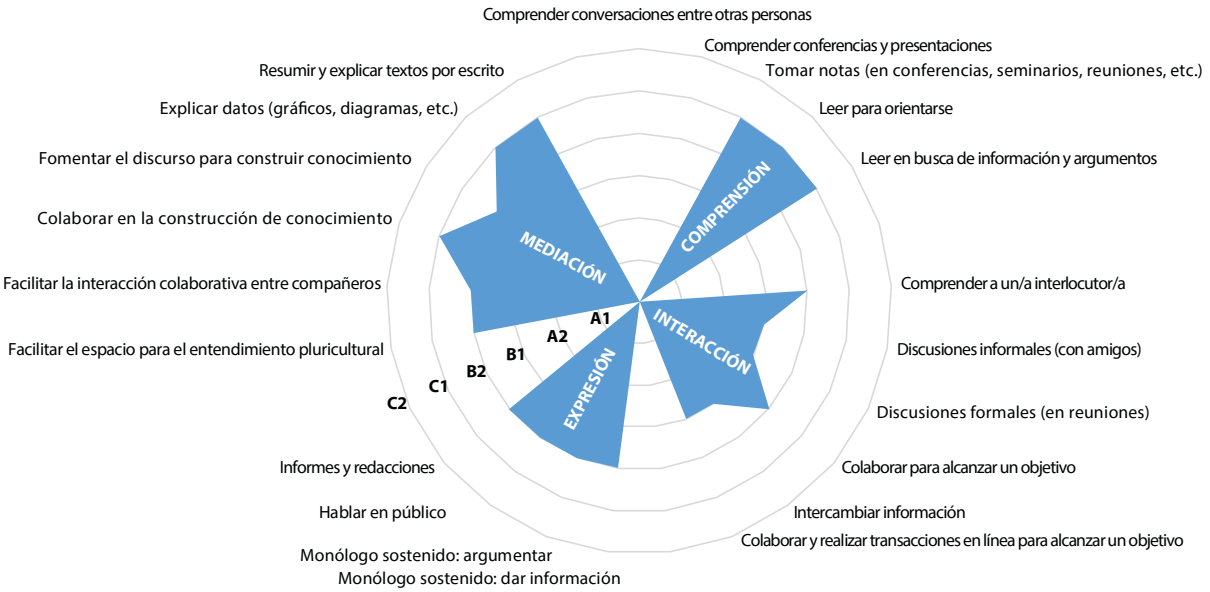


El perfil que se muestra en la figura 6 incluye «niveles +» entre los niveles comunes de referencia. Se otorga cierta prioridad a la comprensión (B1) —incluida la lectura por placer—, así como a colaborar para alcanzar un objetivo, facilitar la interacción colaborativa entre compañeros y la expresión oral. El objetivo más destacado, no obstante, es el de comprender al/la interlocutor/a (B2), seguramente el/la propio/a profesor/a en el contexto de una clase AICLE. En el perfil de la figura 7 (estudiante de un programa de posgrado en ciencias) también se prima la comprensión (C1) y ciertos aspectos de la mediación: colaborar en la construcción de conocimiento, explicar datos, y resumir y explicar textos. Los perfiles se pueden crear para varios grupos, especialmente dentro de un campo profesional o educativo especializado. Se puede consultar a las personas implicadas en dos etapas: en primer lugar, para identificar las escalas de descriptores pertinentes y, en segundo lugar, para fijar objetivos realistas para cada uno de los casos.

Los diagramas de perfiles como los de las figuras 6 y 7 se pueden emplear, asimismo, para describir el nivel de dominio de la lengua de un/a usuario/a y/o aprendiente en un momento dado. Esto permite observar la progresión individual conforme la zona sombreada correspondiente al nivel de dominio de la lengua va creciendo con el tiempo en las áreas relevantes.[31] El diagrama de perfil de dominio para una persona real se aproximaría más a las figuras 6 y 7 que a la representación de aspecto más uniforme en círculos concéntricos de niveles abstractos de perfección que aparece en la figura 3.

31. Las versiones provisionales de 1996 y 1998 contenían un diagrama parecido al de las figuras 6 y 7 para ilustrar esta analogía del dominio de una lengua como algo espacial o territorial; en el grupo de trabajo, a este diagrama se le denominó «Antártida» debido a su forma. En su momento, se pensó que se trataba de un concepto demasiado complicado y se descartó para la versión publicada.

Figura 7 – Perfil de necesidades (ficticio) en otra lengua para un/a estudiante de posgrado en ciencias naturales



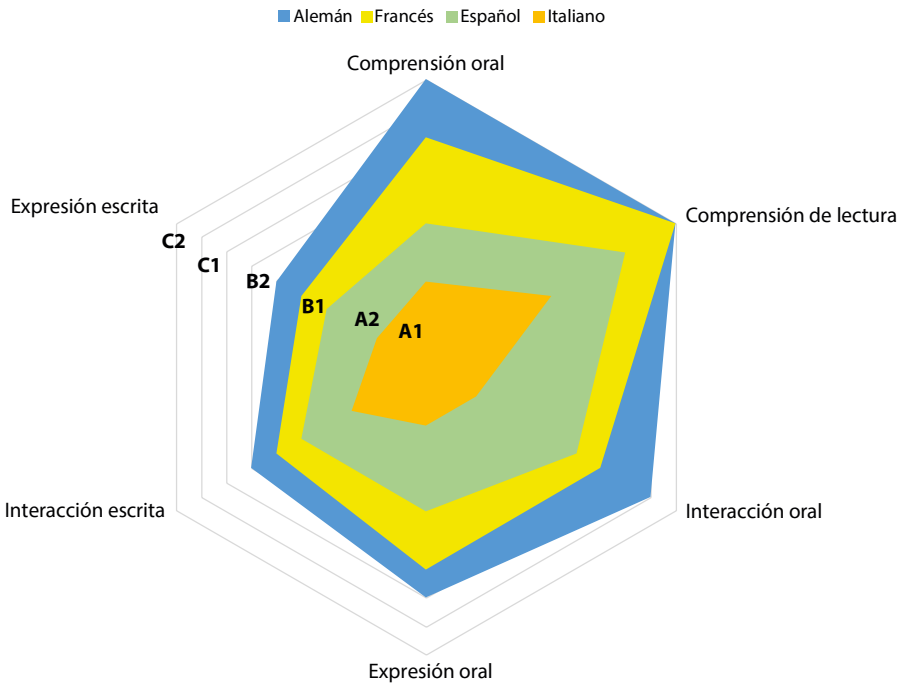
Sin embargo, para el diseño de un perfil personal, convendría trabajar con menos categorías en la mayoría de los casos. En las figuras 6 y 7, se manejan escalas de descriptores para distintos tipos de actividades bien definidas. Una alternativa sencilla consistiría en emplear únicamente las siete escalas globales («Comprensión oral en general»,[32] etc.). Por otro lado, no existe motivo alguno para limitar el perfil a una sola lengua.

Se puede ir un paso más allá y crear diagramas de perfil plurilingües personalizados para cada usuario/a y/o aprendiente. La figura 8 muestra un perfil plurilingüe inspirado en el modelo propuesto en el proyecto canadiense.[33] Se muestran superpuestos en el mismo diagrama perfiles para diferentes lenguas. En la figura se aprecian los perfiles para «competencias parciales» con un grado de dominio bastante habitual en el caso de un/a usuario/a y/o aprendiente adulto/a, es decir, significativamente más competente en la comprensión de lectura para todas las lenguas.

Tal perfil pone de relieve el hecho de que un/a usuario/a y/o aprendiente casi siempre presenta un grado de dominio desigual o parcial en función de la competencia analizada y que el perfil será el resultado de las circunstancias familiares y las necesidades de la situación en la que se encuentre la persona, así como de su experiencia, incluidas las competencias transversales adquiridas durante la etapa educativa, al comunicarse en otras lenguas o en su vida profesional. De modo que es improbable que los perfiles de dos usuarios/aprendientes coincidan plenamente, pues constituyen un reflejo de su experiencia vital y de sus habilidades innatas, lo que en el MCER de 2001 (sección 5.2) se denomina «competencias generales».

32. La comprensión, la expresión y la interacción orales incluyen tanto la modalidad oral como la signada, según sea adecuado para el contexto.
33. LINCDIRE: LINguistic & Cultural DIversity Reinvented. Disponible en www.lincdireproject.org/.

Figura 8 – Perfil de dominio plurilingüe con menos categorías



En la práctica, se observa una tendencia a recurrir a diagramas más lineales para representar el grado de dominio en una lengua de una persona conforme al MCER. La figura 9 representa el dominio en una lengua en relación con las escalas de descriptores «globales» del MCER y la figura 10 muestra un perfil para la comprensión oral en distintas lenguas. El PEL incluye diagramas similares. En las versiones más antiguas de los PEL, se mostraban los perfiles de dominio en cada lengua uno detrás de otro (como en el ejemplo de la figura 9), mientras que en algunos más recientes se presentan los perfiles plurilingües de dominio para cada una de las actividades comunicativas (como se puede apreciar en la figura 10).

Figura 9 – Perfil de dominio: dominio global de una lengua

Español	Pre-A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1
Comprensión oral									
Comprensión de lectura									
Interacción oral									
Interacción escrita									
Expresión oral									
Expresión escrita									
Mediación									

Los gráficos de perfiles se han asociado al MCER y al PEL desde la aparición de las primeras versiones a finales de los años noventa. Ni que decir tiene que hoy resulta mucho más sencillo elaborar gráficos a partir de hojas de cálculo (por ejemplo, en Excel) o con ayuda de las muchas herramientas disponibles en la web. Sin embargo, los gráficos solo tienen sentido si el/la destinatario/a está familiarizado/a con la nomenclatura y los niveles representados. Los descriptores ilustrativos del MCER hacen posible tal familiaridad.

Figura 10 – Perfil de dominio plurilingüe: comprensión oral en distintas lenguas

	Pre-A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1	C2	Superior a C2
Inglés											
Alemán											
Francés											
Español											
Italiano											

2.8. DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER

Los descriptores ilustrativos se presentan en escalas de descriptores. Cada escala de descriptores ofrece ejemplos de uso en un área determinada, calibrados para distintos niveles. Se ha calibrado y desarrollado cada descriptor al margen del resto de descriptores que figuran en una misma escala, de modo que cada uno de ellos responde a un criterio que permite su aplicación independiente sin el contexto de la escala en cuestión. De hecho, los descriptores se usan generalmente de esta manera: con independencia de la escala en la que aparecen. La finalidad de los descriptores es aportar información (*input*) para el diseño curricular.

Se muestran divididos en niveles para mayor comodidad. Se suele reunir varios descriptores para un mismo nivel en la elaboración de listas de verificación para los objetivos curriculares o de una asignatura, o en las plantillas de autoevaluación (como en el caso de los PEL). Sin embargo, no existe la obligación de asociar de manera exclusiva un descriptor con un nivel específico; estos aparecen en el nivel a partir del cual el/la usuario/a y/o aprendiente es capaz de realizar la tarea descrita, es decir, a partir del momento en que los descriptores resultan relevantes como objetivos o fines de aprendizaje y, por lo tanto, es razonable desarrollar las habilidades asociadas a esa tarea. En tales casos, el descriptor representaría un objetivo exigente, pero factible para los usuarios/aprendientes con un nivel de dominio inmediatamente inferior. De hecho, para determinados aprendientes con un talento especial, la oportunidad de adquirir experiencia y motivación en el área descrita podría constituir un objetivo adecuado, lo que pone de manifiesto la importancia de pensar en términos de perfiles y no solo de niveles (véanse las figuras 6-10). En este sentido, se recomienda la lectura de la sección 3.7 (Cómo leer las escalas de descriptores ilustrativos) y de la sección 3.8 (Cómo utilizar las escalas de descriptores del grado de dominio de la lengua) del MCER de 2001.

Las escalas de descriptores ilustrativos están constituidas por descriptores independientes y con entidad propia que no han sido concebidos específicamente para la evaluación. No se trata de escalas de evaluación como tales, pues no pretenden cubrir todos los aspectos relevantes en todos los niveles a la manera en que lo hacen normalmente las escalas que evalúan la actuación. Son escalas ilustrativas en tanto que constituyen ejemplos y no reglas inquebrantables, pero también porque solo ofrecen ilustraciones, en diferentes niveles, de la competencia en el área en cuestión. Por otro lado, se centran en aspectos novedosos y destacados sin ofrecer una descripción exhaustiva de todos los elementos relevantes; son escalas abiertas e incompletas.

El proyecto de investigación sobre los descriptores del MCER

Los descriptores ilustrativos publicados en el MCER de 2001 se basan en los resultados de un proyecto de investigación de la SNSF, que desarrolló y validó los descriptores para su incorporación al MCER y el PEL y que ofrecía una visión de los avances en el de dominio de la lengua al final de cada curso académico en el sistema educativo suizo. El proyecto descrito en este documento, cuyo objetivo fue desarrollar un conjunto ampliado de descriptores ilustrativos, replicó el enfoque adoptado en el proyecto suizo que tuvo lugar entre 1993 y 1997. En el anejo B del MCER de 2001 aparece un breve resumen de la metodología en tres fases empleada en el proyecto original:

Fase intuitiva: análisis detallado de las escalas de descriptores existentes y elaboración de nuevos descriptores.

Fase cualitativa: 32 talleres presenciales en los que participaron grupos de entre cuatro y doce profesores para (a) clasificar los descriptores en virtud de las categorías que describen, (b) evaluar los descriptores conforme a criterios de claridad, precisión y relevancia y (c) distribuir los descriptores en bandas de dominio de la lengua.

Fase cuantitativa: análisis de escala de Rasch sobre el modo en que 250 profesores interpretaron la dificultad de los descriptores sobre la base de diez aprendientes evaluados por cada profesor/a para conformar un ejemplo estructurado de dos de sus clases al final del curso escolar. Estas evaluaciones con descriptores se realizaron cuando los profesores (alrededor de un 80 % de secundaria) estaban estableciendo los niveles para el curso escolar.

Los descriptores ilustrativos son una base para el desarrollo de los estándares adecuados a cada contexto; no se presentan como estándares en sí mismos. Deben servir como punto de partida para la reflexión, el debate y la posterior toma de decisiones. La finalidad es crear nuevas posibilidades, no adelantarse a las decisiones. En el MCER, queda meridianamente claro que los descriptores se presentan como recomendaciones y no son, de ninguna manera, obligatorios.

> Al/la usuario/a, como tal, se le pide que utilice de forma crítica el sistema de clasificación por escalas y los descriptores asociados. La Sección de Lenguas Modernas del Consejo de Europa agradecerá que se le envíen informes sobre la experiencia de los usuarios a la hora de su puesta en práctica. Nótese también que las escalas se ofrecen no solo respecto al dominio global de una lengua, sino además respecto a muchos de los parámetros del dominio de la lengua que se detallan en los capítulos 4 y 5. Esto posibilita la especificación de perfiles diferenciados para aprendientes o grupos de aprendientes concretos (MCER de 2001, Notas para el usuario/a).

Las escalas de descriptores son, por lo tanto, herramientas de referencia. No pretenden ser instrumentos de evaluación, aunque pueden ser una base para el desarrollo de este tipo de instrumentos, que pueden adoptar la forma de una lista de control para un nivel dado o bien de parrilla con diferentes categorías y niveles. Los usuarios pueden consultar la Sección 9.2.2 del MCER de 2001, Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Cada una de las escalas de descriptores aparece ahora acompañada de una breve fundamentación teórica, en la que se resaltan los conceptos clave que representan los descriptores según se asciende en la escala. No siempre se ofrecen descriptores para todos los niveles. La ausencia de un descriptor no implica la imposibilidad de redactarlo. En el nivel C2, por ejemplo, a veces aparece: «No hay descriptor disponible; véase C1». En tales casos, se invita al/la usuario/a a que considere cómo podría formular un descriptor que represente un nivel de exigencia mayor al descrito para el nivel C1.

Tal y como se indica en la sección 3.4 del MCER de 2001, la validez de los descriptores ilustrativos encuentra su justificación en el hecho de que:

- se basan, en su formulación, en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el ámbito de la definición de niveles de dominio lingüístico;
- se han desarrollado conjuntamente con el esquema descriptivo presentado en los capítulos 4 y 5 del MCER de 2001 mediante una interacción entre (a) el trabajo teórico del grupo de autores, (b) el análisis de escalas existentes del dominio lingüístico y (c) los talleres prácticos con profesores;
- se han confrontado con la serie de niveles comunes de referencia A1, A2, B1, B2, C1 y C2;
- cumplen los criterios establecidos en el anejo A del MCER de 2001 para descriptores eficaces; es decir, que son breves, claros y transparentes, están formulados en términos positivos, describen algo específico y tienen una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación;
- han resultado ser transparentes, útiles y adecuados según la consideración de grupos de profesores nativos y no nativos procedentes de sectores educativos variados y con perfiles muy diferentes por su formación lingüística y su experiencia docente;
- son adecuados para la descripción del aprovechamiento real del/la aprendiente en los dos ciclos de enseñanza secundaria, en la formación profesional y en la educación de adultos, y por lo tanto podrían representar objetivos realistas;
- han sido «calibrados objetivamente» en una escala común. Esto significa que la posición de la amplia mayoría de los descriptores de la escala es resultado de cómo han sido interpretados para evaluar el aprovechamiento de los aprendientes, más que basarse exclusivamente en la opinión de los autores;
- proporcionan un banco de especificaciones de criterios respecto al contínuum del dominio de lenguas extranjeras que puede ser utilizado con flexibilidad para el desarrollo de la evaluación referida a un criterio, y se pueden equiparar con sistemas locales existentes, elaborados con experiencia local y utilizados para desarrollar nuevas series de objetivos.

En consecuencia, el conjunto de descriptores ilustrativos publicados en 2001 ha encontrado una amplia aceptación y se han traducido a cuarenta lenguas. Sin embargo, en el MCER de 2001 se hace alusión a los descriptores ilustrativos como un «banco de descriptores», puesto que la idea inicial era que, al igual que ocurre con un banco de ítems para pruebas, fueran susceptibles de ampliaciones y que los usuarios participasen en su desarrollo y validación, como ha ocurrido ahora con la presente revisión.

A través de los descriptores se pretende ofrecer un metalenguaje común para facilitar el trabajo colaborativo y el desarrollo de comunidades de práctica formadas por grupos de profesores. Se anima a los usuarios del MCER a que seleccionen los niveles y descriptores ilustrativos que consideren oportunos para responder a las

necesidades de sus aprendientes y a que adapten su formulación para adecuarlos al contexto específico de que se trate, así como a que los complementen con sus propios descriptores cuando sea necesario. Así fue como se adaptaron los descriptores a los PEL.

2.9. CÓMO USAR LOS DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER

La función principal de los descriptores consiste en ayudar a alinear el diseño curricular, la enseñanza y la evaluación. Los profesores gozan de libertad para elegir los descriptores del MCER atendiendo a su pertinencia en un contexto determinado y adaptándolos cuando sea preciso. De esta manera, los descriptores constituyen una fuente de referencia detallada y flexible a la hora de:

- establecer una relación entre los objetivos de aprendizaje y el uso real de la lengua, dotando siempre un marco de referencia al aprendizaje orientado a la acción;
- ofrecer un sistema transparente de «señalización» a aprendientes, padres y para la concesión de becas y ayudas;
- proponer un «menú» para negociar las prioridades con aprendientes adultos como parte de un proceso continuo de análisis de necesidades;
- sugerir tareas de clase a los profesores que incluirán actividades que se describen en varios descriptores;
- introducir una evaluación referida a un criterio, con criterios relacionados con un marco de referencia externo (en este caso, el MCER).

Definir los objetivos curriculares a partir de un perfil de necesidades

Primer paso: seleccionar las escalas de descriptores relevantes atendiendo a las necesidades del grupo de aprendientes en cuestión (véanse las figuras 6 y 7). Es desde luego preferible contar con la opinión de los implicados, incluidos los profesores y, en el caso de un grupo de adultos, los propios aprendientes. A otros interesados se les puede también preguntar qué otras actividades comunicativas consideran relevantes.

Segundo paso: determinar con los interesados, para cada escala de descriptores relevante, qué nivel deberían alcanzar los aprendientes.

Tercer paso: recopilar los descriptores, para los niveles meta identificados, a partir de todas las escalas que sean relevantes. De aquí sale ya un primer borrador de la lista de objetivos comunicativos.

Cuarto paso: pulir la lista, a ser posible en conversación con todos los interesados.

Modo de proceder alternativo:

Primer paso: determinar un nivel global meta del curso.

Segundo paso: recopilar todos los descriptores para tal nivel.

Tercer paso: identificar los descriptores que son relevantes, previa consulta con todos los interesados, y descartar el resto.

A menudo, se recurre a los descriptores del MCER para adaptar o explicitar los objetivos de un curso. En ese caso, los descriptores de diferentes escalas se seleccionan, se adaptan al contexto concreto y se incorporan al documento curricular.

No obstante, los descriptores del MCER también sirven para establecer los objetivos de aprendizaje desde cero. Sería deseable comenzar con la elaboración de un perfil de necesidades, como los que se muestran en las figuras 6 y 7. En la práctica, se acorta el proceso utilizando listas de verificación con descriptores adaptados del MCER disponibles para distintos niveles en la sección de «Biografía lingüística» de muchas versiones del PEL.

Con independencia del enfoque adoptado, las listas que resulten de este proceso se han de acortar eliminando repeticiones y obviando aspectos que no revistan importancia en un contexto dado hasta alcanzar una extensión razonable. Generalmente, al llegar a este punto, es cuando los descriptores se adaptan, reducen, simplifican y fusionan con los objetivos comunicativos prefijados y otros objetivos educativos complementarios. Qué se entiende por extensión «razonable» depende del propósito de la lista de descriptores; una lista puede resultar larga (por ejemplo, de 60 a 80 descriptores) de cara al diseño curricular para todo un nivel, pero la experiencia apunta a que cualquier lista empleada como herramienta de evaluación docente o de autoevaluación es más efectiva si es breve (por ejemplo, de 10 a 20 descriptores) y se centra en las actividades relevantes de una unidad o tema concretos en un curso.

Al usar los descriptores para elaborar una lista de objetivos, se debe tener en cuenta que los descriptores provenientes de diferentes escalas se complementan entre ellos. Tal vez sea deseable ampliar el alcance de un descriptor concreto conectándolo a descriptores de una o dos escalas complementarias que sean relevantes para la actividad de aprendizaje en cuestión. Por ejemplo, en el nivel B1, una opción podría ser redactar un objetivo educativo más amplio sobre cómo interactuar con un texto mediante la combinación de los siguientes descriptores provenientes de tres diferentes escalas:

- Sigue el argumento de historias, novelas sencillas y cómics con clara línea argumental y escritos en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente, siempre que pueda hacer un uso frecuente del diccionario («Leer por placer»);
- Explica brevemente los sentimientos y opiniones que le provoca una obra («Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)»);
- Analiza en términos sencillos sobre cómo determinadas cosas de otro contexto sociocultural le pueden parecer «extrañas» mientras que a las otras personas les pueden parecer «normales» («Aprovechamiento del repertorio pluricultural»).

Asimismo, los descriptores constituyen un buen punto de partida para ofrecer criterios de evaluación transparentes. En el capítulo 9 del MCER de 2001, se destacan las diferentes formas de evaluar y la manera en la que los descriptores pueden resultar útiles. Al abordar el empleo de los descriptores en la evaluación, en el MCER se explica que:

> Al analizar la utilización de descriptores, resulta esencial distinguir entre:
>
> 1. Descriptores de actividades comunicativas, que se encuentran en el capítulo 4.
> 2. Descriptores de aspectos del dominio de la lengua relacionados con competencias concretas, que se encuentran en el capítulo 5.
>
> Los primeros son muy apropiados para la evaluación que realiza el/la profesor/a o para la autoevaluación respecto a tareas de la vida real. Estos dos tipos de evaluación se realizan sobre la base de una representación muy pormenorizada de la capacidad lingüística del/la aprendiente desarrollada durante el curso en cuestión y son atractivos porque pueden ayudar tanto a aprendientes como a profesores a centrarse en un enfoque orientado a la acción (Sección 9.2.2 del MCER de 2001).

Los segundos, los descriptores de los diferentes aspectos de las competencias (capítulo 5 del MCER de 2001), son un recurso útil para desarrollar criterios de evaluación que determinen en qué medida el/la usuario/a y/o aprendiente es capaz de realizar una tarea concreta, para estimar la calidad de su producción, en contraposición con el qué, esto es, las actividades comunicativas que «puede hacer» (capítulo 4 del MCER de 2001). La relación entre los dos tipos de descriptores ilustrativos se muestra en el cuadro 5. Cada tipo (qué; en qué medida) adopta una forma simplificada para agentes «ajenos» y otra más compleja para las personas «implicadas» o «expertas» (normalmente, los profesores). A la hora de comunicar resultados a los usuarios/aprendientes y a otros interesados, se suele recurrir a la forma simplificada (dirigida al/la usuario/a); la versión más compleja para personas «expertas» (dirigida al/la diseñador/a) ayuda a los profesores y examinadores o certificadores a elaborar un programa con tareas específicas. Las versiones simplificadas de los descriptores del nivel de logro de un/a aprendiente en una lengua determinada se usan en parrillas de evaluación, que generalmente se limitan a cuatro o cinco criterios. Estas parrillas (dirigidas al/la evaluador/a) pueden compartirse con los usuarios/aprendientes para garantizar la transparencia. Las versiones más complejas, destinadas a los «expertos» y generalmente con una lista más extensa de aspectos relativos a la calidad (orientadas al diagnóstico), se pueden usar como lista de control para diagnosticar las fortalezas y los elementos susceptibles de mejora. Se remite a los usuarios interesados en este particular a las secciones 3.8 y 9.2.2 del MCER de 2001, donde se explican los diferentes enfoques.

Cuadro 5 – Diferentes usos de los descriptores

	QUÉ puede hacer el/la usuario/a y/o aprendiente (capítulo 4 del MCER de 2001)	EN QUÉ MEDIDA es capaz de hacer una tarea el/la usuario/a y/o aprendiente (capítulo 5 del MCER de 2001)	Relevante para
Descriptores complejos	Descriptores curriculares dirigidos a los diseñadores	Descriptores de evaluación orientados al diagnóstico	Responsables del diseño curricular Profesores
Descriptores simplificados	Objetivos y resultados de aprendizaje en forma de especificaciones «puede hacer» (*can do*) dirigidos a los usuarios	Descriptores de evaluación orientados a la autoevaluación	Aprendientes Padres/empresarios, etc.

Como ya se ha mencionado más arriba, la función principal de los descriptores consiste en facilitar la alineación del diseño curricular, la docencia y la evaluación, en especial la evaluación por parte de los profesores y sobre todo en aproximar «el mundo del aula de lenguas» al mundo real. Las necesidades del mundo real se ponen en relación con los principales ámbitos del uso de la lengua: el ámbito público, el personal, el profesional y el educativo (sección 4.1.1 y cuadro 5 del MCER de 2001). Estos ámbitos aparecen ilustrados en el anejo 5 con ejemplos para las nuevas escalas de actividades en línea y de mediación.

El ámbito educativo se inscribe en el mundo real como los otros tres mencionados. De hecho, los dos perfiles de necesidades mostrados en páginas precedentes conciernen al mundo educativo (figura 6 para AICLE; figura 7 para estudios universitarios). Es especialmente evidente en algunos casos, como en el de la lengua de escolarización para niños inmigrantes o en el enfoque AICLE, que la interacción profesor/a–aprendiente y la interacción colaborativa entre iguales incluyen funciones de mediación:

- las relativas a organizar el trabajo colectivo y las relaciones entre los participantes.
- las relativas a facilitar el acceso al conocimiento, así como su construcción.

Dado que la diversidad social y educativa se ha incrementado desde la publicación del MCER, se ha ido haciendo cada vez más importante la necesidad de dar cabida a una reflexión sobre esta diversidad. Esto requiere una visión de más amplio espectro sobre la mediación, tal como se plantea en el proyecto de 2014-17, junto con un enfoque positivo ante la diversidad de repertorios lingüísticos y culturales de los usuarios/aprendientes. Las aulas pueden erigirse en el escenario para tomar conciencia de ello y así desarrollar perfiles plurilingües/pluriculturales de los aprendientes. Albergamos la esperanza de que los descriptores del MCER referidos a la mediación de textos, de conceptos y de la comunicación, así como para la competencia plurilingüe/pluricultural, contribuyan a ampliar los tipos de tareas que se llevan a cabo en las aulas y a valorar todos los recursos lingüísticos que los usuarios/aprendientes traen consigo.

2.10. RECURSOS ÚTILES PARA LA APLICACIÓN DEL MCER

El sitio web del Consejo de Europa ofrece enlaces a muchos recursos y documentos relacionados con el MCER, incluidos un banco de descriptores adicionales, muestras del desempeño de usuarios (vídeos y guiones) y tareas de evaluación graduadas. Asimismo, se puede acceder a los materiales procedentes de proyectos relativos al MCER a través del sitio web del ECML. A continuación, se incluye una lista con algunos recursos en línea y libros más útiles para la aplicación del MCER en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas:

2.10.1. Recursos en línea

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – A Guide for Users.[34] Disponible en inglés y en francés.

From communicative to action-oriented: a research pathway.[35] Disponible en inglés y en francés.

34. TRIM, J. (ed.) (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – A Guide for Users*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en https://rm.coe.int/1680697848.
35. PICCARDO, E. (2014), *From communicative to action-oriented: a research pathway*. Disponible en https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf.

Instrumento de garantía de calidad para usar el MCER[36] (CEFR QualiMatrix). Disponible en inglés y en francés.

CEFTrain (Common European Framework of Reference for Languages in Teacher Training).[37]

Council of Europe tools for language teaching – Common European framework and portfolios.[38] Disponible en inglés y en francés.

Eaquals Practical resources for language teaching.[39]

Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (Beacco et al. 2016a). Disponible en inglés y en francés.

Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR (Piccardo et al. 2011). Disponible en inglés y en francés.

PRO-Sign: Promoting Excellence in Sign Language Instruction.[40]

2.10.2. Libros

BOURGUIGNON, C. (2010), *Pour enseigner les langues avec les CERCL – Clés et conseils*. París: Delagrave.

LIONS-OLIVIERI, M-L. y P. LIRIA (eds.) (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. París: Difusión-Maison des langues.

NORTH, B. (2014), *The CEFR in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

NORTH, B., M. ANGELOVA y R. ROSSNER (2018), *Language course planning*. Oxford: Oxford University Press.

PICCARDO, E. y B. NORTH (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.

ROSEN, É. y C. REIHNHART (eds.) (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. París: Clé international.

36. Disponible en www.ecml.at/CEFRqualitymatrix.
37. www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.php.35.html.
38. GOULLIER, F. (2007), *Council of Europe tools for language teaching – Common European framework and portfolios*. París/Estrasburgo: Les Editions Didier/Council of Europe. Disponible en https://rm.coe.int/168069ce6e.
39. Recursos prácticos para la enseñanza de lenguas de Eaquals. Disponibles en www.eaquals.org/our-expertise/cefr/our-work-practical-resources-for-language-teaching/.
40. www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/SignLanguageInstruction/tabid/1856/Default.aspx.