

Marco y Portafolio: *Porta Linguarum* para los europeos

FÁTIMA GARCÍA DOVAL, CARMEN GUILLÉN, MANUEL GONZÁLEZ PIÑEIRO

JAVIER GIONZÁLEZ PORTO, ISABEL SERNA, JOSÉ MANUEL VEZ

Observatorio 'Juana Linguarum' para las LEs

ICE de la Universidad de Santiago de Compostela

Recibido: 26 abril, 2004 / Versión final: 27 mayo, 2004

ABSTRACT: This paper is our small contribution to the dissemination of the work of the Council of Europe's Language Policy Division in developing planning tools which provide reference points and common objectives as the basis for a coherent and transparent structure for effective language teaching, learning and assessment relevant to the needs of learners as well as society, and that can facilitate personal mobility in Europe.

Key words: Common European Framework of Reference for Languages, learning, teaching, assessment.

RESUMEN: Este artículo trata de contribuir a la divulgación de los trabajos desarrollados por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y que se han centrado en la construcción de potentes herramientas de planificación del ámbito idiomático bajo referenciales y objetivos comunes desde la filosofía de una estructura coherente y transparente encaminada a una enseñanza, aprendizaje y evaluación eficaces de las lenguas que resulten pertinentes a las necesidades personales y sociales de los ciudadanos europeos y, al tiempo, sirvan para facilitar una movilidad de mayor calidad en la UE.

Palabras clave: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación; Portafolio Europeo de Lenguas; transparencia y homologación en acreditaciones idiomáticas; competencia y competencias; material curricular y evaluación.

INTRODUCCIÓN

Con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ (en lo sucesivo, *MCERL*), junto al *Portafolio Europeo de Lenguas* (en adelante, *PEL*) como instrumento de desarrollo efectivo de sus principios, el Consejo de Europa ha visto cumplido un importante objetivo de su línea de acción en el ámbito

¹ La edición original en inglés fue publicada en 2001 por Cambridge University Press, con el título *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. El Instituto Cervantes se encargó de la traducción y adaptación de este texto al español y lo publicó en su página de Internet en marzo de 2002. En junio de este mismo año, en coedición con el MECD y el grupo Anaya, publica una edición revisada.

de superación de una de sus medidas pendientes para una plena construcción de la Unión: superar las barreras lingüísticas mediante *una base común para la elaboración de programas, directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales, materiales didácticos, acreditaciones idiomáticas, etc., en toda Europa*.

En 1991, los representantes de los Estados miembros en el Simposio de Rüsclikon (*Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación*) asumían su compromiso inicial de alcanzar este objetivo mediante la elaboración de un documento que sirviera de *marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles*. El resultado del esfuerzo de un gran equipo de trabajo a nivel transnacional se ha materializado, a lo largo de una larga década, en una serie de productos que, desde el *MCERL* al *Manual*² (que ayuda a poner en relación cualquier tipo de examen y certificación idiomática en los países miembros de la Unión Europea con los principios que emanan del *Marco*) propician y facilitan la cooperación entre las instituciones educativas europeas, proporcionan una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas; ayudan a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los administradores educativos a coordinar sus esfuerzos; y sirven de referente a empleadores y trabajadores, en el mercado laboral, para las acreditaciones idiomáticas. Estas líneas de acción se han desarrollado bajo el compromiso de *garantizar la transparencia y la coherencia* en todo aquello referente al ámbito del desarrollo lingüístico y cultural de los europeos: una *Porta Linguarum* para todos nosotros.

1. ACCIONES DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA DEL CONSEJO DE EUROPA

Para alcanzar sus objetivos en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas el Consejo de Europa, a través del Departamento de Política Lingüística con sede en Estrasburgo, ha promovido distintos tipos de iniciativas que desembocan en una serie de proyectos transnacionales³: a medio y largo plazo seguidos de un amplio nivel de transparencia, discusión y consenso en el marco de conferencias intergubernamentales que establecen conclusiones a modo de *recomendaciones* a los gobiernos de los Estados miembros en materia de desarrollo idiomático. Sin duda, la decisión de establecer un sistema de *niveles comunes de referencia* y la distinción entre el ámbito de *competencias generales y competencias comunicativas* de los usuarios de una lengua, al tiempo que la elaboración de un *Manual* (en este momento en su primer nivel de pilotaje) que sirva de referencial para las acreditaciones idiomáticas en toda la Unión Europea, supone el mayor logro efectivo en el avance a favor de una *porta linguarum* para toda la ciudadanía europea bajo el espíritu de *solidaridad plurilingüe e intercultural* que Comenius había imaginado en el siglo XVII.

Claro que, en realidad, no debemos olvidar el hecho de que las políticas del Consejo desde finales de los años sesenta⁴ hasta hoy en día, no son otra cosa que *acciones de tipo*

² En octubre de 2003 salía a la luz una versión del primer estudio piloto de este *Manual* al tiempo que una invitación a su puesta en práctica. Véase www.coe.int/lang

³ Los más relevantes son: *Language Learning for European Citizenship* (1990-1996) y *Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe* (1997-2000).

⁴ Si bien utilizamos los años sesenta (finales) como referente, es de todos sabido que no es hasta comienzos de los setenta que empieza una auténtica divulgación de las acciones a que aquí hacemos referencia.

técnico, de naturaleza *recomendaticia*, poco comprometidas con soluciones *directivas* de cumplimiento estricto, y en plazo, por parte de los socios europeos; es decir los gobiernos de los Estados miembros. Este tipo de acciones de carácter técnico, muy recomendatorias y poco impositivas⁵ (si bien altamente *consensuadas*), responde a dos fases en las que los protagonistas ni siempre han sido los mismos ni el peso equilibrado de unos y otros se ha mantenido de igual manera en el fiel de la balanza. Tras las acciones, como casi detrás de todo, hay poder. Y el poder cambia de platillo en función de las propias dinámicas de estas acciones políticas.

La intención aquí, con la imprecisa determinación (no puede ser de otro modo...) de estas dos *fases*, es sólo la de distinguir entre:

- un primer momento, largo en el tiempo, que ocupa el espacio que va desde las primeras tentativas (allá por mediados de los años cincuenta) hasta el letargo (¿la crisis?) de este tipo de acciones en torno a 1985;
- un segundo momento de impulso definitivo y creciente divulgación de los nuevos instrumentos que resultan de las investigaciones encargadas en esta época, en especial el *MCERL* y el *PEL*.

En lo que se refiere a la primera fase o momento, cabe decir algo que es poco o nada conocido: *Todo había comenzado ya en 1954, antes de la creación del propio Consejo, que no ocurrió hasta 1962*. Aquel año tuvo lugar una Convención Cultural Europea en la que los Estados participantes declaran, en el artículo 2 del documento que firman, lo siguiente:

- Cada parte contratante, en la medida de lo posible,
 - a) Impulsará entre los sujetos miembros de sus naciones el estudio de las lenguas, de la historia y de la civilización de las otras Partes Contratantes y ofrecerá a estas últimas en su propio territorio facilidades para desarrollar tales estudios.
 - b) Se esforzará en desarrollar el estudio de su lengua o de sus lenguas, de su historia y de su civilización sobre el territorio de las otras Partes Contratantes y en ofrecer a los sujetos procedentes de estas últimas la posibilidad de seguir semejantes estudios en su territorio.

Y en 1969, siete años después de la creación del Consejo, la Resolución (69) 2 de su Comité de Ministros declara:

- que para llegar a una verdadera unidad de planteamientos entre los países de Europa hay que suprimir las barreras lingüísticas que les separan;
- que la diversidad lingüística forma parte del patrimonio cultural europeo y que, lejos de ser un obstáculo a la unidad debe llegar a ser, gracias al estudio de las lenguas vivas, una fuente de enriquecimiento intelectual;
- que sólo mediante una generalización del estudio de las lenguas vivas europeas se harán posibles la comprensión mutua y la cooperación en Europa.

Dos años más tarde, en 1971, el Consejo de Europa contrata y pone en funcionamiento un grupo de expertos con el objetivo de desarrollar un Proyecto de Lenguas Modernas, cuya

⁵ El Dr. José Luis Atienza discrepa de esta visión cuando juzga el discurso del *MCERL* como un documento que se mueve “entre el consenso y la imposición”. Cf. Atienza (2002: 17).

“opción pedagógica e ideológica fundamental” es “la voluntad de centrar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas sobre el aprendizaje” (p. 9 del Proyecto). Al tiempo, el Proyecto se propone también crear un *Sistema Europeo de Unidades Capitalizables*.

Los dos primeros productos de este grupo son el *Threshold Level*, nivel umbral para el inglés, del que es responsable J. A. Van Ek, en 1972, y el *Modelo para la definición de necesidades de lenguaje de los adultos*, a cargo de René Richterich. Tras ello, aparecerá una segunda versión del *Threshold Level* en 1975, y en 1976, *Un Niveau-Seuil* para el francés, bajo la responsabilidad de Daniel Coste. Le seguirán, sucesivamente, otros niveles umbrales para las distintas lenguas, entre ellas el español, el italiano, el catalán, el gallego, etc. En 1976, Van Ek, una vez más, lidera la publicación de una adaptación del *Threshold Level* para los niveles escolares (con un apéndice metodológico de un diseñador británico de cursos de Inglés, L. G. Alexander) y Louis Porcher, en 1980, dirigirá una adaptación de *Un Niveau-Seuil* también para su empleo en los contextos escolares.

En 1981 se publica el primer balance del Proyecto de Lenguas Modernas, que podríamos considerar una evaluación de progreso de lo que fue la primera etapa de acciones de política lingüística del Consejo. A partir de aquí cabe considerar, en términos informales, que comienza la *segunda etapa* de este magno y cíclico Proyecto, que concluye, provisionalmente, con el MCERL y el PEL. Las acciones citadas en el MCERL y el PEL, que hoy casi todo el mundo conoce, no son otra cosa que una prolongación exquisita de todo este conjunto de precedentes.

- Los productos resultantes de las acciones de la *primera etapa*, casi todos alrededor de los niveles umbrales, el análisis de necesidades, etc., en donde se observa un liderazgo de las tesis argumentales y de los trabajos de Van Ek, son determinantes para la instalación en Europa (e incluso fuera del ámbito europeo) del concepto de *competencia comunicativa* (y, sobre todo, oral). La labor de diseminación que se genera a partir de las acciones políticas del Consejo en estas décadas es de tal intensidad que no cabe otra cosa que decir que: *nunca antes se habían publicado en Europa (y en otros países) tantos libros científicos, libros comerciales de cursos de idiomas, capítulos en libros y artículos en revistas especializadas sobre la competencia comunicativa en idiomas*.
- La *segunda etapa*, a partir de la evaluación del Proyecto en 1981, nace en realidad tras un breve paréntesis en las acciones donde es posible establecer variadas conjeturas no ajustadas al caso que aquí nos concierne. Si la primera etapa lo que consigue, de hecho, es una gran *diseminación del Inglés* como lingua franca también en Europa (además de serlo ya en todo el mundo)⁶, la segunda —en la que ahora nos encontramos— corrige esa tendencia (al menos en el papel) y tiende a dirigirse hacia políticas favorecedoras de conceptos como el de *pluralidad lingüística europea, interculturalidad, comprensión mutua y cooperación europea*, etc.

Esta *segunda etapa*, en la que J. L. M. Trim ocupa un nuevo y decidido liderazgo, despegando en su línea de producción de *conciencia lingüística europea* con trabajos de línea

⁶ Pensemos, por ejemplo, que frente a la interesante producción especializada en torno a la competencia comunicativa por parte de expertos franceses, alemanes, etc., los trabajos más ingentes, mejor divulgados y más referenciados en la literatura al uso son los de Widdowson, Sheils, Candlin, Brumfit, Johnson, etc.

crítica: *Transparency and coherence in language learning in Europe*, en 1992, y el propio análisis crítico que Van Ek y Trim publican en 1993 del Nivel Umbral. A partir de aquí un impulso a las acciones del Consejo bajo la batuta de Trim: un estudio de los *Action Programs 1990-95*, publicado en 1993, una recogida de datos sobre *Recent developments on a Common European Framework of Reference for Modern Language Learning and Teaching*, que ve la luz en 1995, y dos años más tarde, toda la 'última gama' de productos que hoy son bien conocidos y no merecen mayor atención para el propósito de este trabajo. Nos referimos a las progresivas versiones del MCERL, de sus útiles y tan bien acogidas *Guías de uso*⁷, y del *Portafolio Europeo de Lenguas* incluyendo instrumentos tan poderosos (al menos potencialmente) como son el *Pasaporte*, la *Biografía*, el *Dossier* y la *Guía de Uso* de D. Little y R. Perclova.⁸

A partir de octubre de 2003, ha salido a la luz –con el fin de comenzar su primera parte de pilotaje entre los diversos agentes del mundo de las lenguas en la educación y *en el mundo laboral*– un nuevo tipo de desarrollo instrumental que resulta de enorme interés: el *Manual* que establece relaciones directas entre los principios y enfoques adoptados en el MCERL y las maneras de examinar y acreditar certificaciones y diplomas en las diferentes lenguas de los países de la Unión.

Al margen de este tipo de documentación, de utilización directa por parte de los expertos y profesionales docentes del mundo de los idiomas, existe una amplia gama de acciones que, más en el dominio de la *literatura gris*, forman parte del tono *político* que va adoptando el Consejo de Europa en esta época. Así:

- La Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa establece:
 - * Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.
 - * Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.
 - * Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas⁹.
- La Solicitud F14 y F17 del Comité de Ministros a los Gobiernos de los Estados Miembros inciden, respectivamente, en:

⁷ Hacemos explícita mención de la Guía para uso del profesorado de B. Page y de la Guía para uso de los formadores del profesorado de Primaria de R. Balbi.

⁸ Todos estos productos, en diferentes lenguas, son de fácil acceso desde la página Web del Consejo de Europa (<http://www.coe.int/portailT.asp> o bien <http://culture.coe.int/portfolio>).

⁹ Para mayor información sobre las Recomendaciones y Solicitudes, cfr. Consejo de Europa (1982).

- * Que fomenten la colaboración nacional e internacional de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se dediquen al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo del aprendizaje de lenguas modernas y a la producción y el uso de materiales, incluyendo las instituciones que se dedican a la producción y al uso de materiales multimedia.
- * Que tomen las medidas necesarias para completar el establecimiento de un sistema eficaz de intercambio de información a nivel europeo que comprenda todos los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la investigación en el ámbito de las lenguas, y que faciliten el pleno uso de la tecnología de la información.
- El Anexo a la Recomendación R (82) 18, sobre Medidas Generales, apunta en una dirección muy interesante:

En primer lugar...

- * Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas y, en concreto:
 - 1.1. Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país.
 - 1.2. Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos.
 - 1.3. Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.

En segundo lugar...

- * Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas (tal y como se desarrollan progresivamente en el programa de «*Lenguas Modernas*» del Consejo de Europa):
 - 2.1. Fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos.
 - 2.2. Definiendo objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posible.
 - 2.3. Desarrollando métodos y materiales apropiados.
 - 2.4. Elaborando formas e instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje.

En tercer lugar...

- * Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas.

- Pero, sin duda, los objetivos políticos de las acciones del Consejo en el ámbito de las Lenguas Modernas, encuentran su mayor nivel de concreción en el *Preámbulo a la R (98) 6* donde se recogen metas de amplia envergadura. Así:
 - * Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.
 - * Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
 - * Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.
 - * Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.
 - * Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

Cabe tener en cuenta que, a la luz de estos objetivos, el Comité de Ministros enfatizó:

...la importancia política que tiene, en el presente y en el futuro, el desarrollo de campos específicos de acción como, por ejemplo, las estrategias para diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo...

y dirigió la atención al valor de...

...promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Todo ello, de manera global y de forma individual, configura un importante conjunto de referentes conceptuales e instrumentales a la hora de poner una especial atención en la necesidad de *integración de las competencias idiomáticas entre las diversas formas de adquisición y desarrollo de competencias educativas, culturales y profesionales*.

2. INTERROGANTES DEL MCERL: QUÉ, POR QUÉ, PARA QUIÉN, CÓMO

Su denominación indica que nos encontramos ante un instrumento de referencia común reconocido a nivel europeo desde su lanzamiento definitivo, junto al *PEL*, en el año 2001 declarado Año Europeo de las Lenguas. Contiene una base común de descripción¹⁰ de com-

¹⁰ Los responsables de su elaboración precisan que no es prescriptivo, ni totalmente exhaustivo, ni selectivo, ni dogmático.

petencias comunicativas, transversales a todas las lenguas, haciendo explícitos objetivos, contenidos y métodos y definiendo los niveles de competencia idiomática eficaz que permiten apreciar los progresos de los que aprenden, en cada etapa de su aprendizaje y a lo largo de toda la vida. Descripción que engloba también el contexto cultural de la lengua objeto de aprendizaje.

Con él se trata de concurrir a la doble finalidad que subyace a las acciones del Consejo de Europa: por una parte, salvaguardar el patrimonio lingüístico y cultural¹¹ de los Estados miembros de la Unión Europea y, por otra parte, favorecer la comprensión mutua y la tolerancia. Lo cual, en materia de lenguas, se traduce en el hecho de promover la formación de ciudadanos europeos plurilingües y pluriculturales, aptos para la movilidad, los intercambios y la colaboración con los otros ciudadanos europeos¹².

En este orden de cosas, dicho documento concierne a todas las políticas educativas y, consecuentemente, está destinado a todos aquellos profesionales implicados de una u otra forma en la enseñanza de lenguas y en la evaluación de los aprendizajes: formadores de profesores, profesorado, responsables de la Administración, diseñadores de programas y currícula, autores y editores de manuales y otros materiales pedagógicos periféricos; es decir, está al servicio de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas.

Su configuración nos permite considerarlo un *material curricular* conforme a las concepciones recogidas, recientemente, en nuestro contexto por Rodríguez Rodríguez (2004) y, en particular, conforme a las referidas al ámbito de la enseñanza de lenguas por Atienza (1994) y Vez (2002) entre otros. Concepciones que diluyen la univocidad del término "*material curricular*" con el manual o libro de texto¹³ al considerar como materiales curriculares a aquellos instrumentos o medios concebidos según una *lógica técnico-racional* y una *lógica práctica*.

1. Una lógica técnico-racional que implica:

- A) Su elaboración por expertos desde fuera de los contextos de aplicación y un proceso previo de experimentación.

El MCERL, tal y como se expresa en la Nota preliminar de las versiones en diferentes lenguas¹⁴, representa el último estadio de un proceso activamente desarrollado desde 1971, coordinado por la Sección de Lenguas vivas de la Dirección de la Enseñanza, la Cultura y el Deporte, bajo la égida del Comité de Educación en Estrasburgo. Ha sido posible gracias a la colaboración de expertos de renombre

¹¹ En la promoción del aprendizaje de lenguas se atiende a la diversidad lingüística y cultural de Europa en la que se cuenta con unas 70 lenguas; diversidad con atención a la riqueza regional y dialectal.

¹² Se trata de contemplar el enriquecimiento interpersonal más allá de la simple comunicación y a lo largo de toda la vida. En ese sentido, la Comisión europea ha adoptado al respecto el *Plan de acción sobre el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística* (julio de 2003).

¹³ En este punto, resulta de interés la "Entrevista con José Manuel Vez" en torno al concepto *material curricular* publicada en 1999, en la revista *Cultura y Educación*, 14/15: 49-57.

¹⁴ Todas las referencias al documento que nos ocupa se contextualizan en la primera edición española de 2002, titulada *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, coeditada por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, la Secretaría Técnica del MECD, el Instituto Cervantes y el Grupo Anaya, S. A.

de los diferentes estados miembros de la Unión Europea y a las aportaciones emanadas de una amplia consulta y revisiones sucesivas¹⁵.

- B) Fundamentos y rigor científico.

El *MCERL* responde a algunos principios básicos que se desprenden de los criterios expuestos en el Capítulo 1. Cabe destacar:

- * todo acto de comunicación afecta al individuo en todas sus dimensiones, de forma que su discurso refleja su saber, saber hacer, saber ser/estar con los otros y saber aprender;
- * lengua y cultura son inseparables, no se enseña una sin la otra; siendo necesario desarrollar una disposición a acoger a los otros en sus diferencias;
- * todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en la comunicación, lo que implica la consideración del alumno –usuario de una lengua– como actor social, lo que requiere tener en cuenta sus necesidades, motivaciones, características y recursos.
- * La gramática es una gramática de la enunciación.

El *MCERL* define la terminología empleada, justifica y elucida las nociones y conceptos clave que va destacando (en **negrita** o *cursiva*) a lo largo de los diferentes capítulos.

- C) Un carácter multicomponencial.

El *MCERL* contiene propuestas relativas a la enseñanza de las lenguas-culturas y pautas y criterios para la toma de decisiones tanto en la planificación como en la intervención y la evaluación, que se articulan en los siguientes componentes:

- * Características, parámetros y categorías descriptivas del uso de una lengua: aspectos del contexto del uso de la lengua, temas de comunicación, tareas y propósitos comunicativos, actividades comunicativas de la lengua¹⁶ y estrategias (Capítulo 4) que nos remiten al Capítulo 2, en donde se explica el enfoque adoptado y se definen las competencias requeridas para una comunicación eficaz, en coherencia con el Capítulo 5.
- * Repertorio y clasificación de las competencias: competencias generales individuales y competencias de comunicación (Capítulo 5).
- * Niveles comunes de referencia calificados como “serie flexible de niveles de logro”¹⁷ (dimensión vertical del Marco), mediante “descriptores ilustrativos” de lo que “puede hacer” (dimensión horizontal) referidos a tres metacategorías del

¹⁵ Difundido desde 1995, el texto (1000 copias) fue sometido a consulta institucional e incluso nacional a través de cuestionarios, cuyas respuestas (200 casos) debidamente estudiadas permitieron la redacción del documento que, aprobado en 1997, sería propuesto para su experimentación en un buen número de contextos educativos de diferentes Estados miembros de la Unión Europea.

¹⁶ Asistimos al cambio en la presentación tradicional de las actividades de escuchar, hablar, leer y escribir, clasificadas ahora como: actividades de comprensión (oral y escrita); expresión (oral y escrita), interacción y mediación.

¹⁷ Se parte de la consideración inicial de tres niveles suficientemente amplios: A: Usuario básico; B: Usuario independiente; C: Usuario competente, que permiten una ramificación “arborescente”: A1; A2; A1.1; A1.2; A2.1; A2.2.; B1; B2; etc. Ver páginas 34 y 35 del *MCERL*.

esquema descriptivo (actividades y competencias comunicativas y estrategias). (Capítulo 3).

- * Finalidades de la evaluación y tipos. (Capítulo 9).
- * Cuestiones y opciones metodológicas (Capítulo 6), en particular el papel de las tareas (Capítulo 7).
- * Ejemplos que pueden responder a las necesidades específicas del empleo de la lengua y permiten abordar diferentes tipos de enseñanza (Capítulo 8).

2. Una lógica práctica por:

- A) Su carácter multifuncional, que reside en:
 - * Informar y orientar en la toma de decisiones de los profesionales implicados en la enseñanza de lenguas en cuanto a la planificación, desarrollo y evaluación de la lengua objeto de aprendizaje.
 - * Estimular la reflexión crítica sobre los objetivos y los métodos (desde los cuadros y las preguntas que se insertan a partir del Capítulo 2).
 - * Organizar certificaciones en lenguas a partir de pruebas definidas en términos de contenidos y criterios de evaluación formulados en términos positivos: lo que un alumno puede / es capaz de hacer.
 - * Situar un aprendizaje autodirigido, desarrollando en el alumno la conciencia de sus conocimientos y saber hacer, habituándole a fijar su propios objetivos y entrenarle en la autoevaluación respecto a los niveles comunes de referencia.
 - * Promover el diálogo entre los profesionales implicados en la enseñanza de lenguas para asegurar y controlar la calidad de las decisiones curriculares, la definición de los objetivos, la evaluación, en términos unánimemente aceptados y comparables entre los diferentes países.
 - * Favorecer y guiar un desarrollo profesional de calidad.
- B) La utilidad, ya que, por todo lo expuesto aquí, se nos ofrece un enfoque nuevo y detallado de la descripción y niveles de competencia de la lengua, así como de los diferentes tipos de conocimientos y competencias que requiere una comunicación eficaz. Como ya ocurrió con la introducción de los "Niveles Umbrales" (1971, 1976), el Marco se constituye en una de las más importantes contribuciones para la Didáctica de las Lenguas-Culturas, especialmente para los contextos escolares, en donde no puede ser considerado un elemento ajeno al conjunto de los componentes del currículo de lenguas.

El MECRL ha dado prueba de su concepción según una *lógica técnico-racional* y una *lógica práctica*, ante el primer instrumento pedagógico oficial para la *lengua de signos francesa (LSF)*, elaborado mediante un trabajo de adaptación de las especificaciones que el *Marco* contiene¹⁸.

¹⁸ El grupo de trabajo ha estado constituido por Christiane Fournier, professeur au Centre National d'Études et de Formation pour l'enfance inadaptée y Bernard Cerquiglini, président de L'Observatoire de la lecture et viceprésident du Conseil Supérieur de la Langue Française. En el CIEP de Sèvres y con la colaboración de Christine Tagliante, ha tenido lugar la inserción de la LSF en el *PEL*.

Este instrumento oficial para la LSF fue presentado por Jack Lang, Ministro de la Educación Nacional francesa, en su discurso pronunciado el 13 de febrero de 2002, indicando que sería experimentado con mil alumnos sordos para verificar que responde a las necesidades pedagógicas de la enseñanza de la lengua de signos.

Dicho trabajo ha contribuido a dotar a la LSF de:

- una legitimidad educativa, pues, hay que dar respuesta a las necesidades de comunicación de los individuos sordos, especialmente de los niños sordos escolarizados;
- una legitimidad pedagógica, pues, se hace necesario organizar una enseñanza en lengua de signos a lo largo de la escolaridad; y
- un estatus análogo al de las otras 43 lenguas europeas.

Se ha planteado que, adoptar este instrumento, dará lugar a:

- que la LSF pueda ser considerada objeto de aprendizaje como cualquier otra lengua; es decir que no sea una lengua que sólo la aprendan los sordos;
- que permita crear diplomas y certificaciones de competencias en LSF, de la misma manera que para las lenguas vivas.

El *MECRL*, cuyo repertorio y clasificación de las competencias para comunicar son a la vez transversales a todas las lenguas y universales, ha permitido que la LSF pudiera integrarse en este marco, si bien por sus especificidades –al estar destinada a los sordos no es una lengua vocal sino visual (gestual) y no tiene escritura– ha requerido la formulación de las competencias descritas transponiendo el registro de una lengua audio-vocal al registro de una lengua *visio-gestual*.

Igualmente, se proponen escalas para ilustrar la producción gestual, así como actividades de, por ejemplo:

- Comprensión: escuchar visualmente y visionar, que proceden de la transposición de las de comprensión oral y escrita;
- Expresión en lengua de signos (*signer*): tomar parte en una conversación y expresarse de seguido, que proceden de la transposición de las de expresión oral y escrita;
- expresión en lengua de signos en diferido (*signer en diféré*), etc.

3. LA TRANSPARENCIA DE LOS CERTIFICADOS EN EUROPA

Uno de los principios comunitarios fundamentales es el derecho de los ciudadanos de la UE a establecerse o a prestar servicios en cualquiera de sus países miembros. No obstante, la diversidad de titulaciones existentes y los cambios constantes en los sistemas de titulación y estructuras educativas y de formación derivados de los rápidos cambios económicos, políticos y tecnológicos representan un serio obstáculo para el ejercicio de este derecho. Por ello, la Comisión Europea ha propuesto en sucesivos Consejos la elaboración y puesta en marcha de instrumentos que faciliten el reconocimiento de las cualificaciones y las competencias adquiridas en cualquiera de los países de la Unión, que hagan éstas legibles y transparentes a efectos académicos y profesionales, y que sustenten las bases de una confianza mutua en los certificados y diplomas expedidos por cualquiera de los países miembros.

La *transparencia* de los títulos y diplomas, es decir, de las competencias y las cualificaciones que certifican, constituye una vía esencial para garantizar la movilidad de los ciudadanos comunitarios, movilidad que nos permitirá no sólo trabajar y/o formarnos en otro país de la UE, sino también cambiar de un sector a otro del mercado laboral.

Un paso esencial para el logro de la transparencia de las titulaciones y cualificaciones fue el dado por la Declaración de Bolonia, en junio de 1999, documento clave que ha marcado un punto de inflexión en el proceso de mejora de la movilidad en Europa al dotar los títulos de un marco de referencia que los haga legibles y comparables entre sí.

Así, en un proceso iniciado en 1999 con sucesivos hitos como el Consejo de Lisboa de 2000, el de Estocolmo de 2001 y el de Barcelona de 2002, se han ido introduciendo instrumentos para mejorar la transparencia de los diplomas y de las cualificaciones que, en su caso, han sido adaptados al ámbito de la formación profesional. Estos instrumentos son útiles tanto a efectos académicos como profesionales y, puesto que la frontera entre ambos campos es difusa, los abordaremos en su conjunto:

- La red de centros nacionales de información sobre reconocimiento académico (*NARIC*) cuya información está disponible en www.enic-naric.net.
- El suplemento del título, que contempla una descripción exacta de los estudios superiores cursados y de las competencias adquiridas durante el período de estudios. Se puede encontrar más información en http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_es.html
- El suplemento del certificado para las cualificaciones profesionales, paralelo al suplemento del título de estudios superiores. Se puede acceder a un ejemplo en: www.mecd.es/instcual/SUPLEMENTOS/Certificados_Profesionalidad/adm_contable.pdf
- El formato europeo de curriculum vitae, destinado a presentar de manera sencilla y eficaz las cualificaciones y competencias individuales, disponible en 13 idiomas en <http://www.cedefop.eu.int/transparency/cv.asp>.
- Los Puntos Nacionales de Referencia para las cualificaciones profesionales, cuya función es facilitar información a los empresarios o a las autoridades educativas y laborales, nacionales o extranjeras sobre el sistema de formación profesional, las cualificaciones, los títulos y los certificados y los correspondientes suplementos cuando hayan sido elaborados, traducidos y estén disponibles. http://www.mec.es/instcual/NRPO_ESP.htm
- *EUROPASS Formación*, documento unificado de información comunitaria, para acreditar cualquier itinerario europeo de formación y para dotar de mayor transparencia y visibilidad a estos períodos de formación en el extranjero. Sólo los Puntos nacionales de contacto están habilitados para distribuir el «*EUROPASS Formación*» a las organizaciones de su país que envíen personas al extranjero en el marco de los itinerarios europeos.
- El *MCERL*, documento al que se puede acceder en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm> y cuyo fin es facilitar la comunicación entre profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación.

En definitiva, todos estos instrumentos contribuyen a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional y están destinados a mejorar la comprensión de las

cualificaciones profesionales obtenidas por un ciudadano. Pretenden ayudar a quienes posean titulaciones y certificados a explicar sus competencias ante un eventual empresario, apoyar la movilidad sectorial o geográfica de los trabajadores e incrementar, en los ámbitos académicos y profesionales, la visibilidad de los nuevos certificados expedidos por los sistemas nacionales de educación y formación.

4. LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS PARCIALES

En el mundo de la didáctica de lenguas, particularmente extranjeras, empieza a valorarse el dominio de *competencias parciales*, partiendo de un cambio de mentalidad profundo que viene cuajando en organismos internacionales, y particularmente el Consejo de Europa, desde hace más de una década.

La apuesta fuerte y decidida por el multilingüismo frente al plurilingüismo abre grandes posibilidades, pero plantea infinidad de retos:

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (MCERL, p. 4)

Plantados frente a esta tesitura, los teóricos y prácticos de la enseñanza de lenguas debemos adaptar nuestros esquemas mentales a un nuevo piélago de demandas por parte de una sociedad a la que ya no le resulta suficiente con una sola L2 (predominantemente el Inglés). Asistimos con bastante impotencia a un proceso de desencanto general con respecto a una enseñanza de lenguas extranjeras que no logra desarrollar unos niveles mínimos de competencia comunicativa; a pesar incluso, de grandes conocimientos semántico-gramaticales. Desde esta perspectiva, los profesores pueden encontrar difícil el enfrentarse a la enseñanza de más de una lengua. El desánimo es un fruto demasiado habitual del desencanto.

Sin lugar a dudas, lo que se espera de la enseñanza de lenguas no es mayor perfección morfosintáctica (aunque tampoco es, en sí misma, rechazable), ni tampoco conocimientos gramaticales de más idiomas. Lo que se espera de las enseñanzas de lenguas es un golpe de timón que ponga proa a la competencia comunicativa en varias lenguas desde la formación de base y a lo largo de toda la vida. Continuando con el símil marítimo, la sociedad no quiere que los alumnos construyan un gran buque trasatlántico, quieren tener embarcaciones modestas pero funcionales que, por su variedad permitan navegar en diferentes aguas. Esto es así porque entornos diferentes requieren naves diferentes. No podemos llevar un barco de crucero río arriba, o si podemos no será en condiciones óptimas.

La competencia comunicativa se desarrolla en el uso real en entornos significativos de producciones relevantes. Como hemos visto antes, esto supone una fuerte implicación sociocultural, un conocimiento no sólo declarativo sino también pragmático y de *know-how*. Nuestra competencia comunicativa y nuestra capacidad para aprender nuevas lenguas crecen exponencialmente en función de las habilidades y destrezas lingüísticas, sociales y culturales añadidas a nuestro repertorio. De este modo, en la medida en que somos capaces de comunicar en una nueva lengua, enriquecemos nuestra capacidad de comunicación a nivel global. Un buen marino es aquel que ha navegado en muchos barcos diferentes, desde la balsa de *totorá* hasta un superpetrolero.

En el caso de la educación obligatoria cabe pensar acerca del siguiente interrogante:

¿Es más rentable en términos de comunicación el profundizar en una única lengua pasarela, o compensa funcionar lo antes posible en varias lenguas (aunque sin gran dominio ni profundidad) que se irán desarrollando a lo largo de la vida en función de las necesidades vitales de los alumnos?

Tampoco podemos olvidar que en el ámbito profesional, diversos colectivos tienen necesidades muy concretas como pueden ser: la lectura de artículos científicos en un campo determinado, la comprensión de manuales de instrucciones... Esto es así porque un químico puede encargar a un traductor profesional la traducción de un artículo que va a publicar en una revista extranjera, pero no es económicamente viable pedirle la traducción de toda la bibliografía manejada para dicho artículo.

Este tipo de competencias parciales se aprende mayoritariamente en contextos *no formales*, de modo que no eran validadas y por lo tanto valoradas. En el mejor de los casos se puede obtener un certificado que por toda referencia incluye el número de horas cursadas. Pero

¿Qué significa lingüísticamente "20 horas-Francés Iniciación"?

¿Qué capacidad comunicativa se supone que se genera en 20 horas? ¿Es siempre la misma?

El *MCERL* trata de poner orden en este caos. Con una referencia común y el uso del *PEL*, es posible la transparencia y valoración en su justa medida de los conocimientos y capacidades.

Finalmente, en el caso de las lenguas minoritarias, dar a la adquisición de competencias parciales el valor que se merecen puede suponer un balón de oxígeno en el cómputo de personas que acceden a ellas, con un efecto claramente enriquecedor.

5. EL *PEL* Y LA TRANSPARENCIA

En el contexto europeo de aprendizaje de lenguas, la cooperación entre las instituciones educativas necesita una base común, una norma coherente, ampliamente reconocida por todos los implicados en los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación de las lenguas.

El *MCERL* y el *PEL* configuran, en este sentido, un sistema de referencia global de aplicación a todas las lenguas, que permite la incorporación de una mayor transparencia y coherencia entre las distintas instituciones y sectores educativos, y proporciona modelos operativos de lo que los usuarios de una lengua deberían ser capaces de hacer mediante su uso en la vida cotidiana. Ambos referentes nos permiten hoy, y más aún mañana: hacer visible y comparable la certificación de las competencias del usuario de una lengua dentro de la UE.

5.1. El Portafolio Europeo de las Lenguas

En este contexto el *PEL* realiza la función clave de divulgar entre todos los usuarios las ideas y los niveles reflejados en el *MCERL*, convirtiéndose, al mismo tiempo, en su aplicación práctica. El *PEL*, por un lado, tiene en cuenta no sólo las destrezas lingüísticas del alumno o usuario de la lengua sino también su experiencia personal, sus trabajos y las relaciones con otras comunidades lingüísticas en las que haya participado. Por otro, permite que se vayan anotando, de manera comprensible, exhaustiva y, por tanto, comparable, las actividades de aprendizaje de lenguas realizadas a lo largo de toda la vida, no sólo lo aprendido en situaciones formales sino también en relación con contactos y experiencias profesionales tanto en su país de origen como en otros países de la UE. El *PEL* es, en consecuencia, un documento personal que cumple la doble función de informar y orientar pedagógicamente a los alumnos y usuarios de la lengua.

Existen diferentes versiones que contemplan los distintos niveles y contextos educativos (infantil, primaria, secundaria y formación de adultos). Con independencia de esas diferencias, todas las versiones tienen los mismos objetivos e idéntica estructura. El *PEL* se divide en tres partes: el *Pasaporte lingüístico*, la *Biografía lingüística* y el *Dossier*:

- El *Pasaporte* permite, para cada lengua, especificar, a partir de la autoevaluación, los niveles de competencia en cada una de las habilidades lingüísticas (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita, interacción oral).
- La *Biografía* permite indicar lo que uno puede hacer en cada lengua e incorporar información sobre experiencias lingüísticas y culturales.
- El *Dossier* le da al usuario la oportunidad de seleccionar los materiales que sirvan para documentar e ilustrar los logros o las experiencias anotadas en el pasaporte y en la biografía.

Por todo ello, el *PEL* posibilita que los alumnos documenten su progreso en la competencia plurilingüe mediante la anotación de experiencias de aprendizaje de todo tipo con respecto a una amplia gama de lenguas, ya que, de otro modo, gran parte de estas experiencias no quedaría reconocida. Se pretende, por tanto, que el *PEL* anime a los alumnos a que, con regularidad, responsabilidad y transparencia, actualicen la información sobre su grado de dominio de cada lengua, a partir de la autoevaluación.

5.2. La transparencia

Hasta la aparición del *MCERL* y, por ende, del *PEL*, resultaba bastante difícil, por no decir imposible, la descripción y la medición de los niveles de competencia de los alumnos debido a la utilización habitual de menciones opacas y mal definidas en documentos acreditativos como los *curriculum vitae* (“excelente”, “bien”, “regular” en relación con las actividades de “leer”, “escribir”, “hablar”) o las certificaciones académicas (“sobresaliente”, “notable”, “aprobado”), sin la menor referencia a los contenidos y objetivos del curso ni a los criterios de evaluación de las pruebas realizadas. Éstas y otras incoherencias impedían las comparaciones de los resultados entre alumnos, certificaciones, instituciones o países.

La implantación de los descriptores de niveles comunes de referencia, uno de los aspectos (como ya hemos dicho anteriormente) más revolucionarios que aporta el *MCERL*, da al

traste con tal incoherencia e introduce, en simultáneo, el criterio de la transparencia que significa, según el propio MCERL (MECD, 2002:7), que *“la información tiene que ser formulada explícitamente y con claridad, de modo que sea asequible y fácil de entender por los usuarios”*. Es decir, se trata de que en documentos, como el PEL, se reemplacen los criterios opacos por criterios más transparentes. Su aplicación garantiza la transparencia de la certificación de los conocimientos lingüísticos.

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los niveles de competencia, el PEL favorece la transparencia y la comparación de los niveles, fomentando de esta forma la cooperación paneuropea en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. La presentación de criterios objetivos que describen el dominio de una lengua permite el reconocimiento mutuo de los certificados obtenidos en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a una movilidad de mayor calidad en Europa.

Además, tanto el MCERL como el PEL ofrecen a todos los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa una terminología compartida, una base común para la definición de objetivos y establecimiento de los contenidos necesarios con lo que se logrará una mayor transparencia en los programas de lenguas. Con el PEL la transparencia está garantizada, precisamente, porque los niveles de competencia están formulados en términos de descriptores que identifican lo que el usuario/alumno es capaz de hacer con las lenguas.

6. El PEL como instrumento didáctico

Además de la innegable aportación en materia de transparencia y movilidad, el PEL ofrece grandes posibilidades a nivel didáctico y de evaluación tanto en planos formales como no formales e informales.

Durante los últimos cinco años el uso de portafolios en entornos educativos se ha visto notablemente incrementado, dejando así de ser patrimonio casi exclusivo de las artes. Los portafolios son, en este contexto, recopilaciones del trabajo de cada alumno; trabajo que es considerado como particularmente bueno o representativo de ciertas capacidades de realización. Una primera cuestión a plantear sería a quién corresponde la responsabilidad sobre el portafolio. Parece claro que estará en función de la edad del alumno. En el caso de la Educación Infantil y Primaria la responsabilidad recaerá en mayor medida en el profesor que en la Educación Secundaria. Esto no quiere decir que los niños y niñas de Infantil y Primaria no tengan un papel relevante en lo tocante a la selección y por lo tanto construcción de su PEL, sino que necesitarán una mayor guía en el proceso. Por lo tanto la responsabilidad sobre el portafolio se sitúa sobre un continuo en cuyos extremos están profesor y alumno.

Esta potestad guiada proporciona a ambos una valiosa información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (qué, cómo, cuándo, dónde, y por qué se aprende). Cuando el alumno elige un texto para ser incluido en su portafolio se le anima a que explicita los motivos que le han llevado a tal decisión (*“He elegido... porque...”*) dando relevancia así a la carga emotiva del aprendizaje. Esto, además de proporcionar al profesor datos sobre la motivación de sus alumnos, sus intereses y metas, se convierte para el alumno en un poderoso *instrumento de reflexión*, que le obliga a analizar desde una doble vertiente, objetiva y subjetiva, sus diferentes realizaciones. Se trata, en definitiva, de ejercitar y fomentar la autonomía en el aprendizaje por parte del alumno, y la individualización de la enseñanza y atención a la diversidad, por parte del profesor.

El objetivo del aprendizaje de una lengua es el desarrollo de una competencia comunicativa suficiente; es un camino que cada cual recorre a su manera, pero que cada alumno debe recorrer. El profesor es un facilitador, un acompañante que nos muestra la dirección y nos ayuda a encontrar senderos alejados del pedregal. El aprendizaje activo y centrado en el alumno es el único que permite que se alcance la competencia comunicativa; y, en este sentido, el *PEL* permite que cada alumno encuentre su ruta y refleje en él su camino y su meta. El uso de portafolios nos brinda la posibilidad de huir de la enseñanza lineal y secuencial, pasando a una enseñanza abierta en la que se pide al alumnado una implicación reflexiva. Esta reflexión no abarca sólo la selección de materiales sino también la organización de los mismos, ya que aunque todos los *PEL* deban reunir unos requisitos comunes, por motivos de homologación y transparencia, un cierto margen de libertad es deseable (cada portafolio refleja un viaje personal). Los portafolios no pueden ni deben ser iguales.

Dado que el aprendizaje de lenguas es un proceso que se extiende a lo largo de la vida (bien porque profundizamos en las que ya conocemos, bien porque añadimos nuevas lenguas a nuestro repertorio), la enseñanza de las mismas debe dotar al alumno de instrumentos que le permitan, más que aprender una determinada lengua, aprender a aprender lenguas. La reflexión sobre el propio aprendizaje, la autocrítica y el análisis del proceso y del producto, son los pilares básicos de la metacognición (qué sabemos de lo que sabemos y qué sabemos de cómo llegar a saber más) y configuran un capital intelectual de alta rentabilidad en una sociedad con demandas cambiantes.

En la actualidad es una tendencia creciente en el ámbito de acción de los departamentos de recursos humanos el buscar, a través de sus criterios de selección, a personal altamente flexible, que sea capaz de responder con presteza a las nuevas exigencias que a diario se plantean en el mundo de las profesiones. Se valora más a aquellos aspirantes que teniendo un dominio discreto de los conocimientos y destrezas requeridos, se muestran capaces de aprender cosas nuevas, que a aquellos que muestran un alto grado de dominio en un campo pero incapaces de buscar nuevos horizontes. El concepto de reciclaje está cayendo en desuso en un mundo empresarial en el que la *adaptación constante* es la nueva consigna.

El *PEL* participa de esta filosofía al valorar el aprendizaje no sólo como producto sino como proceso, ofreciendo información sobre él mismo. No es descabellado entonces vaticinar un próspero y provechoso futuro al *PEL* en el mundo de las cualificaciones profesionales. De una parte, en el proceso de selección de candidatos a un puesto de trabajo, valorando su repertorio de estrategias en el aprendizaje de idiomas más que el dominio en un momento puntual de una o varias lenguas; de otra, en la formación continua en centros de trabajo, sirviendo como instrumento de desarrollo de la metacognición lingüística, dotando a los trabajadores de recursos efectivos para la adquisición de competencia comunicativa apropiada y suficiente en la L2 que en cada momento se precise.

Por su doble condición de docentes y discentes, los futuros profesores de lenguas en los distintos niveles y entornos, son también beneficiarios de las posibilidades que, a nivel didáctico, nos ofrece el *PEL*. La reflexión sobre la propia práctica, sobre el proceso inherente al desarrollo de la competencia comunicativa, etc. se ven facilitados mediante su uso. Familiarizando a los profesores con este instrumento y sus bondades cabe esperar un uso más generalizado y un mejor aprovechamiento del mismo. En este sentido se han llevado a cabo, sobre todo en el ámbito anglosajón, exitosas experiencias tanto en la formación de formadores como en la evaluación de la calidad docente, que avalan nuestras propuestas.

En el contexto de la Universidad de Santiago de Compostela, se han llevado a cabo dos experiencias de uso de portafolios en formación de formadores: a) *DIME* (curso de Postgrado dirigido al diseño de materiales multimedia educativos) y, b) uso de portafolios como hilo conductor en dos materias de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía. Si bien ninguna de ellas corresponde específicamente a las lenguas, sus resultados son fácilmente extrapolables (no sólo a formación de formadores sino a la formación en general).

Para los estudiantes, habituados con frecuencia a un aprendizaje receptivo, en el que su protagonismo es más bien escaso pero en el que, en simultáneo, se sienten compensados por la tranquilidad que producen las rutinas, enfrentarse a otras maneras de aprender y de evaluar, suele producir una mezcla de escepticismo (...) y entrega resignada. (Agra, Gewerc y Montero, 2003:7).

Claro que el *PEL* como instrumento didáctico trasciende el ámbito educativo. Permite que el entorno próximo del alumno (en el caso de niños y adolescentes, sus padres, por ejemplo) se vea involucrado en el proceso de adquisición. Aprovechar todas sus posibilidades permite integrar el trabajo de los diferentes profesionales de la enseñanza de lenguas (particularmente extranjeras) con las aportaciones del alumno y su entorno (estancias en el extranjero, familiares que dominen la L2, etc.).

Finalmente merecen una referencia aparte, por el mundo de posibilidades que abren, los *portafolios digitales*. La inclusión de materiales multimedia, el hipertexto y en general la tan anhelada integración de las TICs en el mundo educativo. La utilización de portafolios digitales, junto al uso de *weblogs* como contrapunto perfecto, nos adentran de lleno en un nuevo siglo, en un nuevo modo de hacer y aprender más abierto, flexible, personal y reflexivo.

Para que todo esto sea posible, es importante concebir el *PEL* como un recurso cuya potestad última ostenta el alumno. El profesor es un guía, pero será el alumno el que se apropie no sólo de la meta, sino también del camino.

7. EL *PEL* COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Como ya hemos mencionado, el capítulo nueve del *MCERL* se centra en la evaluación de las capacidades del alumno, no en la evaluación del proceso, de los materiales o de los propios profesores. En palabras del propio documento, éste busca ser un punto de referencia, no una herramienta de evaluación. Desde esta premisa hace un análisis que no pretende ser exhausto sino más bien descriptivo del *state-of-the-art* en materia de valoración, basándose en pares dicotómicos que guían a todos aquellos profesionales relacionados en un necesario proceso de toma de decisiones, sopesando las implicaciones de cada una de las alternativas y teniendo en cuenta que estos pares no son mutuamente excluyentes y que, en general, no siempre las cosas son blancas o negras, sino que se disponen a lo largo de una escala de grises.

Como es bien conocido, el *MCERL* pone especial énfasis en tres aspectos:

- Por un lado, la objetividad de los sistemas de evaluación. Es imprescindible otorgar un grado de rigor máximo a la vertiente valorativa dentro de un modelo adoptado por diferentes administraciones con el objeto de unificar criterios y conferir una convalidación fiable. Para esto se hace un llamamiento a la definición precisa de los

descriptores con el objeto de evaluar “objetivamente”. Los descriptores, pretenden definir con precisión los niveles en los que el hablante es capaz de afrontar la tarea comunicativa y a partir de esta capacidad demostrable se establecerá su nivel de competencia.

- En segundo lugar, emerge la toma de conciencia del hablante de su propia competencia. Este aspecto tiene gran interés dentro del nuevo paradigma puesto que uno de los documentos que certifican la competencia comunicativa de los hablantes es la *Biografía lingüística*, la cual será elaborada por el sujeto mismo. En ella el hablante hace un balance de sus capacidades, destrezas, y habilidades comunicativas.
- En tercer lugar, se pretende dar importancia a las competencias que, sin ser estrictamente lingüísticas, sí son relevantes en las diversas situaciones de comunicación, esto es: la interacción, la retroalimentación, la negociación, la mediación... las cuales, por sus características, tienen una dificultad añadida a la hora de planificar una evaluación de las mismas desde el terreno de la objetividad. Sin embargo, no hay duda de que sin una evaluación de estas competencias de comportamiento socio-comunicativo, el proceso valorativo se vería reducido al de una comunicación planificada, carente de espontaneidad y desprovista de la emoción del acto comunicativo vivo y real.

Claro que no es voluntad del *MCERL* ser -en exclusiva- un instrumento de evaluación. En este sentido, cabe entonces centrarse en las posibilidades que su principal herramienta, el *PEL*, nos ofrece en este aspecto.

Ya hemos comentado que el *PEL* trasciende, por su naturaleza, al entorno educativo y al propio proceso de adquisición de lenguas. Afecta, por lo tanto, a los alumnos, profesores, a la sociedad entendida en sentido amplio; y en sentido restringido, a las autoridades educativas y, también (lo que a menudo no se tiene suficientemente en cuenta) al mundo laboral.

7.1. El alumnado

El *PEL* ofrece a los docentes la posibilidad de contar con un instrumento de evaluación continua que muestra el resultado del proceso y del producto. A lo largo del curso, un chequeo continuo del portafolio de los alumnos permite darles un *feedback* ajustado al progreso de cada uno, y que les permita avanzar y/o reconducir sus esfuerzos. Puede ser, así mismo, una herramienta de evaluación final o sumativa, si los criterios de valoración han sido claramente establecidos al comenzar el curso. Supondrían, así, el natural desarrollo de los proyectos tradicionales.

Si se opta por la autoevaluación -muy coherente, por otra parte, con los criterios del *MECRL*- los alumnos disponen ya de una colección de trabajos seleccionados por su relevancia o representatividad. Gracias a esto es posible el meta análisis y las conclusiones que de ello se deriven redundarán en beneficio, no sólo del aprendizaje declarativo, de la competencia discursiva, etc. sino también de la mejora del portafolio en curso o en la creación de nuevos portafolios.

7.2. El profesor

A la vista de que los portafolios son cada vez más utilizados en la evaluación de la calidad de la docencia, el *PEL* puede suponer un excelente soporte en el que plasmar el

desarrollo profesional de los docentes de lenguas. Tengamos en cuenta que el *PEL* no está concebido como un instrumento válido únicamente en entornos formales (escuela, cursos de formación continua, etc.) sino que puede ser llevado a nivel personal y, siempre que contemos con un modelo validado, al margen de instituciones formativas concretas. En la medida en que cada profesor se perfecciona por el ejercicio de su práctica, tanto en conocimiento lingüístico como en habilidades didácticas, el *PEL* le permite controlar esa evolución evidenciando puntos fuertes y puntos a mejorar, aumentando la motivación por el progreso continuo y sirviendo como base para la investigación-acción.

7.3. Entorno social

Examinaremos dos entornos:

- La Educación básica y superior: La formación en lenguas, particularmente extranjeras, es un tema de candente actualidad y motivo de preocupación en nuestra sociedad; una sociedad que busca complementos y sustitutivos, habida cuenta del fracaso a nivel comunicativo de la enseñanza obligatoria. El *PEL* puede y debe ir más allá del ámbito exclusivamente educativo. En este sentido puede suponer un puente entre lo que ocurre en los centros y la formación obtenida al margen de los mismos. Además de su papel integrador hay que destacar su capacidad de información. Mantener al entorno informado contribuye, en buena medida, a ese salto tan deseado entre la asignatura y el conocimiento vital. Lo que ocurre dentro del aula incumbe a todos los agentes implicados en el proceso educativo, y esto debe traducirse en una información completa, veraz, puntual y relevante. El reflejo que esto produzca en el nivel de satisfacción en la sociedad, será un indicador de capital importancia para las autoridades educativas. La valoración por parte de los ciudadanos debe centrarse en una mayor capacidad de compromiso a la hora de tomar el pulso a una formación tan necesaria en nuestros días.
- La Formación Permanente: Como principio de formación a lo largo de la vida, se convierte en un objetivo prioritario hasta el punto que la propia UNESCO lo convierte en su objetivo central en las más recientes recomendaciones. Dentro de esta Formación Permanente destaca el nivel de demanda en el ámbito de las lenguas extranjeras en nuestro país. El *PEL* permite que los alumnos, o aprendices autodidactas de lenguas extranjeras, sean sujetos agentes -y no pacientes- de su propio aprendizaje, en materia de evaluación y valoración de sus progresos, tomando así las riendas de la evaluación de su progreso y facilitando la toma de decisiones responsables que permitan el desarrollo personal y profesional.

7.4. El mundo laboral

El desarrollo y las cualificaciones profesionales no interesan únicamente a los individuos sino que sus empleadores, por cuanto su beneficio es directa o indirectamente dependiente de la funcionalidad de su plantilla; son también grandes interesados en una evaluación (entendida fundamentalmente como valoración y acreditación) de los niveles de rendimiento de sus empleados. Actualmente hay una tendencia al alza en el uso de portafolios en esta

valoración, particularmente en empresas relacionadas con los sectores de la educación. En un mundo en constante competición y con demandas cambiantes se precisa de instrumentos que valoren no sólo la funcionalidad puntual sino también la evolución de la misma. El mundo no se detiene, y no avanzar supone en realidad retroceder. Toda vez que se espera un uso generalizado del *PEL*, este supondrá la herramienta encargada de la vertiente lingüística y comunicativa.

En suma el uso de cualquier tipo de portafolio, y en particular del *PEL*, nos obliga a hacer un ejercicio de reflexión constante sobre nuestros conocimientos, destrezas y capacidades, no sólo como alumnos, sino también como integrantes de una sociedad comprometida con el mutuo respeto y entendimiento, por crecer culturalmente y por buscar las más altas cotas de desarrollo personal y profesional.

7.5. Prospectiva

A partir del Simposio intergubernamental de Rüschlikon en 1991, en el que se abrió la *porta linguarum* para la ciudadanía europea, han surgido un elevado número de adhesiones personales e institucionales con claras demandas de una mayor coherencia y transparencia en las certificaciones idiomáticas por parte de los Estados miembros. El *MCERL* y el *PEL* han sido los pilares fundamentales en esta dirección. El *MCERL* está traducido, a día de hoy, a 16 lenguas europeas a las que pronto se sumarán nuevas versiones. La casi totalidad de los Estados miembros –y en el caso de España las propias Comunidades autónomas con plenas competencias en materia educativa– se han sumado a la experimentación y desarrollo del *PEL*.

Por otra parte, la Unión Europea ha invitado a sus miembros a poner en marcha sistemas de acreditación idiomática que adopten como referencial los principios que emanan del *MCERL*. Cabe tener en cuenta que el proyecto *DIALANG* ya adoptó, hace un tiempo, el referencial del *MCERL* como punto de partida para su propia adecuación al espacio europeo de las lenguas. La Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa (*ALTE*) ha adoptado, igualmente, las seis escalas de los niveles comunes de referencia.

En este mismo camino hacia un mejor reconocimiento mutuo de las acreditaciones idiomáticas, Francia ha desarrollado dos acciones de interés:

- En primer lugar, la creación del Certificado de competencia en lenguas para la enseñanza superior (*CLES*) (Resolución del 22 de mayo de 2000 –Journal Officiel del 15 de junio de 2000–. El *CLES* certifica las competencias adquiridas en una o varias lenguas por los estudiantes de la enseñanza superior, independientemente del diploma o de los diplomas de la especialidad, de forma que al término de sus estudios cada estudiante pueda hacer valer en el mundo profesional la naturaleza exacta de sus competencias en lenguas y para favorecer la movilidad internacional. Los centros públicos de enseñanza superior que lo soliciten, y que cumplan las condiciones favorables, pondrán a disposición de los candidatos los dispositivos pedagógicos apropiados, recurriendo a las nuevas tecnologías para una autoformación guiada. Se rige por 10 Artículos y dos Anexos. El *Anexo I* define los tres niveles de cualificación en relación con los niveles B1, B2 y C1 del *MCERL*.
- En segundo lugar, desde el impulso de los agentes sociales (Mertens, 1999) Francia

ha desarrollado el Diploma de Competencia en Lenguas (*DCL*)¹⁹. Es un diploma de la Educación Nacional, creado por Resolución / Decreto del 13 de octubre de 1995. Este proyecto ha nacido de una necesidad expresada ante los *GRETA* (*GRoupement d'ÉTABlissements publics locaux d'enseignement*) y los Centros de Formación de las Universidades por parte de las empresas que buscan un instrumento fiable que garantice una competencia operativa en un nivel dado. El *DCL* certifica o valida para los adultos una competencia de comunicación operativa en lengua extranjera, es decir la capacidad de utilizar un idioma en situación profesional y busca valorar la experiencia personal y profesional del candidato en una perspectiva de movilidad europea. Los sondeos en las empresas han permitido definir la noción de "lengua de comunicación para uso profesional", transversal a todos los sectores de actividades y a todas las funciones. Se expide para el Inglés desde 1997, y desde el 2000 para el español, el alemán, el italiano. A partir de 2003 (desde noviembre de 2002 para el alemán) el *DCL* está abierto a todo tipo de público, cualquiera que sea su situación, sin condición de actividad profesional previa: empleados, estudiantes, etc.

Con relación a las acciones de nuestro país, cabe mencionar el hecho de que las Escuelas Oficiales de Idiomas han iniciado, o están iniciando, la adaptación de sus niveles a los nuevos referentes que emanan del *MCERL* y, como ya hemos mencionado, existe en buena parte de nuestras comunidades autónomas una buena sintonía del profesorado de LEs con la experimentación de los *PEL* que, en este momento, están pendientes de sus respectivas versiones definitivas para ser elevados a la categoría de "portafolios homologados" por parte del Consejo de Europa.

Finalmente, hacemos constar que el Observatorio '*Janua Linguarum*' para las LEs, ubicado como grupo de investigación en el ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, ha elaborado en 2004 dos Informes de Investigación para el MECD sobre las competencias idiomáticas para los diferentes sectores productivos. Se incluye en ellos una propuesta concreta para la certificación oficial en España de este tipo de competencia por medio de un *CCI* (Certificado de Competencias en Idiomas) orientado a las características del mundo laboral. Claro que se trata de un contenido que merece, en sí mismo, otra publicación específica que en su momento haremos pública.

BIBLIOGRAFÍA

- Agra, M^a J.; Gewerc, A.; Montero, L. (2003). *El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales*. <http://web.udg.es/tiec/oñals/c45.pdf>
- Atienza, J. L. (1994). "Materiales curriculares ¿para qué?", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11: 12-21.
- Atienza, J. L. (2002). "La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación: Referencia e implicaciones actuales. (Una presentación crítica del Marco Europeo Común de Referencia y del Portafolio)". En C. Guillén (Coord. Ed.), *Lenguas para abrir camino*. Madrid: MECD-ISFP; 13-40.

¹⁹ Véase: <http://d-c-l.net>

- Cassany, D. (2002). «El portafolio europeo de lenguas», en *Aula de Innovación Educativa*, 117: 13-17.
- Comenius, J. A. (1631). *Janua Linguarum Researata Aurea*. Amstelodami. [Hay versión al español, *La excelente puerta de las lenguas*, Leipzig, 1794].
- Conseil de l'Europe (1984). *Apprentissage et Enseignement des Langues Vivantes Aux Fins de Communication, Projet n° 12*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Paris, Conseil de L'Europe / Editions Didier.
- Consejo de Europa (1982). *Recommendation n.º R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, en Anejo A de Girard, D. y Trim, J. L. M. (eds.) (1988).
- Consejo de Europa (1992). *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, (informe editado por B. North basado en el simposio celebrado en Rüschlikon en 1991). Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (1997). *European language portfolio: proposals for development*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (1997). *Language learning for European citizenship: Final Report of the Project*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (1998). *Recommendation n.º R (98) 6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Council of Europe (1971). *Modern Language Learning in Adult Education: Linguistic Content, Means of Evaluation and their Interaction in the Teaching of and Learning of Modern Languages in Adult Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1973). *Systems Development in Adult Language Learning: A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
- Council of Europe (1978). *A European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1981). *Modern Languages (1971-1981)*. Report presented by CDCC Project Group 4. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- Crispín, Mª L. y Caudillo, L. (1998). *El uso del portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia*. <http://www.uia.mx/ibero/vice/cont/por%20si/docs4/port.pdf>
- Ek, J. A. Van (1977). *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Londres: Longman.
- Ek, J. A. Van (1985-86). *Objectives for foreign language learning*: Vol. I: Scope. Vol. II: Levels. Cambridge: CUP.
- Ek, J. A. Van y Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge: CUP.
- Ek, J. A. Van y Trim, J. L. M. (1991). *Waystage 1990*. Cambridge: CUP.
- Ek, J. A. Van y Trim, J. L. M. (1997). *Vantage Level*. Estrasburgo: Consejo de Europa. (También en CUP, 2000). Estrasburgo: Consejo de Europa.
- González Piñeiro, M. (1999). «Unha diversidade cultural a través de once linguas», en Pardellas de Blas, X. (Coord.), *A integración europea. Un enfoque interdisciplinar*. Vigo: Edicións Xerais; 179-218.
- Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P. (1998). *Manual de autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera*. Madrid: La Muralla.
- MECD (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

- Mertens, L. (1999). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Cintefor/OIT. Disponible en: www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cintefor/publ/mertens
- Ministry of Education (Netherlands) (2001). *Language(s) teaching and learning strategies for understanding and communication*. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46english/46ws4e.htm>
- Nihlen, C. (2002). *What Goes into a Portfolio and Why?* http://www.lvsa.lv/portfelis_eng.html
- North, B. (2000). *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. Nueva York: Peter Lang.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2004). "Materiales curriculares", en F. Salvador Mata; J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 215-224.
- Trim, J. L. M., Holec, H., Coste, D. y Porcher, L. (Eds.) (1984). *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives*. Vol.I: Analytical summaries of the preliminary studies. Vol.II: Preliminary studies, (contribuciones en inglés y francés). Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Trim, J. L. M., Richterich, R., Van Ek, J. A. y Wilkins, D. A. (1980). *Systems development in adult language learning*, Oxford: Pergamon.
- Van Ek, J. y J. L. M. Trim (1991). *Threshold level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Vez, J. M. (1999). "As aprendizaxes de linguas estranxeiras. Avances da investigación no marco dunha dimensión europea", en *Revista Galega do Ensino (Xunta de Galicia)*, 23: 115-145.
- Vez, J. M. (2002). "El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura", en *Aula de Innovación Educativa*, 117: 6-12.
- Vez, J. M. (Ed.); Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Vez, J. M.; Fernández, Mª D. y Pérez, S. (Coords.) (2002). *Políticas Educativas na Dimensión Europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio. Foro Europeo Terceiro Milenio*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC.