



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera  
ISSN: 1885-2211  
redaccionmarcoele@gmail.com  
MarcoELE  
España

García Sanz, Emma

**Reseña: Common European Framework of Reference For Languages:  
Learning, Teaching, Assessment. Companion Volumew With New Descriptors**  
marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 26, 2018, Enero-Junio

MarcoELE  
España

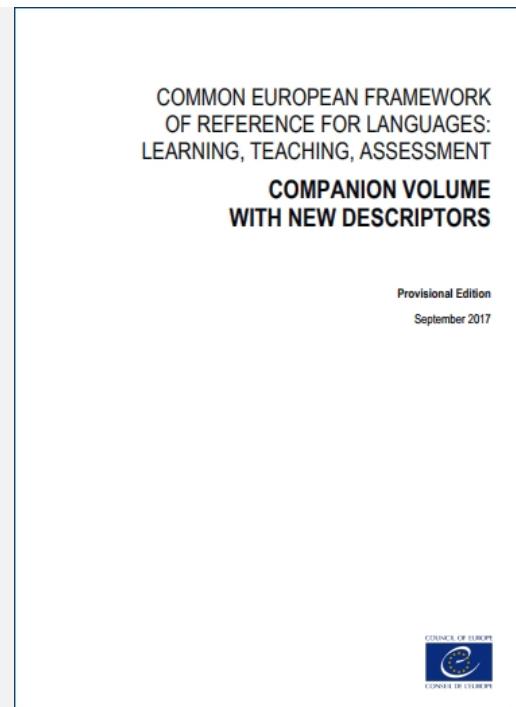
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92155180008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

EMMA GARCÍA SANZ

UNIVERSIDAD DE DUISBURGO-ESSEN, ALEMANIA

RESEÑA: *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS*



Consejo de Europa (2017)

*Common European Framework of Reference for Languages:  
Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*

Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Disponible en:

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>

230 páginas

**F**irman este volumen complementario al MCER<sup>1</sup> Brian North, Tim Goodier y Enrica Piccardo, con la colaboración de Marisa Cavalli, Mirjam Egli Cuenat, Neus Figueras, Francis Goullier, David Little, Günther Schneider y Joseph Sheils y numerosas instituciones, a las cuales se expresa el agradecimiento en el prefacio. En el prólogo se recuerda la historia de la creación del MCER, ofreciendo, además, un listado de documentos elaborados gracias al programa de política lingüística del Consejo de Europa. Este volumen complementario nace de las peticiones hechas al Consejo de seguir desarrollando los descriptores ilustrativos presentes en el MCER y crear aquellos pertenecientes a la mediación.

La introducción presenta los objetivos y los principios del MCER con el fin de aumentar la conciencia de sus propuestas y expone algunas de las novedades presentes en el volumen complementario. No obstante, para obtener una visión completa del proyecto desde el principio, el lector echa de menos una enumeración completa de los cambios, la cual no aparece hasta el segundo capítulo en el cuadro 5 (Consejo de Europa, 2017: 50-51): 1) el nivel Pre-A1; 2) los cambios a los descriptores de 2001; 3) la mayoría de los cambios a los descriptores del nivel C2; 4) una minoría de cambios a los descriptores de los niveles A1-C1; 5) el refuerzo de los niveles "de signo más"; 6) la escala fonológica, vuelta a desarrollar y centrada en la articulación y en los rasgos prosódicos; 7) la mediación; 8) el pluriculturalismo mediante la escala del desarrollo del repertorio pluricultural; 9) el plurilingüismo mediante la escala del desarrollo del repertorio plurilingüe; 10) la especificación de las lenguas implicadas; 11) la literatura mediante nuevas escalas de descriptores;

12) la interacción online, mediante las escalas de conversación y discusión online y las transacciones y colaboraciones online orientadas a objetivos específicos; 13) otras escalas nuevas de descriptores: uso de las telecomunicaciones y facilitación de información; 14) la validación formal y el ajuste de los nuevos descriptores a los niveles del MCER; 15) la adaptación de las escalas al lenguaje de signos; y 16) el proyecto paralelo de la compilación de descriptores para jóvenes usuarios, los cuales se pueden consultar en la página web del Consejo de Europa *Bank of Supplementary Descriptors* (Consejo de Europa, 2017: 22).

A continuación, el volumen se divide en dos capítulos: los aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje y las escalas ilustrativas de descriptores. En el capítulo sobre los aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje, se enumeran, en primer lugar, el propósito y la naturaleza del MCER. Para ello, se señalan sus objetivos institucionales. Además, se alude a ideas clave como "aprendiente como agente social", "fomento del compromiso y autonomía de los alumnos", "enfoque orientado a la acción", "especificaciones 'Puede hacer'", "lo que el alumno puede hacer en la lengua" y "niveles comunes de referencia". Por último, se subraya que el MCER es "una herramienta para facilitar proyectos de reforma educativa y no una herramienta de estandarización" (Consejo de Europa, 2017: 26, traducción propia).

En segundo lugar, se exponen los principios básicos del enfoque orientado a la acción, ya redactados en la versión de 2001.

En tercer lugar, la definición de competencia plurilingüe y pluricultural es reformulada a partir de las nociones ofrecidas en el MCER, ofreciendo una visión más clara de la misma. Además, se recuerda la obra *A Framework of Reference for Pluralistic*

<sup>1</sup> Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, en sus siglas en español.

*Approaches* (CARAP/FREPA),<sup>2</sup> donde se exponen las implicaciones del plurilingüismo y la competencia pluricultural para la redacción de currículos relacionados con el MCER (Consejo de Europa, 2017: 31).

En cuarto lugar, se presenta el esquema descriptivo del MCER de una forma más legible que en la versión de 2001 y ayudándose de gráficos que dotan de claridad a la exposición. En este esquema descriptivo se desarrollan: 1) las competencias generales del individuo (los conocimientos, las destrezas y habilidades o saber hacer, la competencia existencial o saber ser y la capacidad de aprender o saber hacer), 2) la competencia comunicativa (competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática), 3) las actividades de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación) y 4) las estrategias comunicativas (de comprensión, expresión, interacción y mediación). Contrariamente a la versión de 2001, los ámbitos (público, personal, profesional y educativo), desarrollados en el MCER dentro del esquema descriptivo, no aparecen como parte del mismo, sino que se desarrollan en el noveno apartado de este capítulo. También falta el desarrollo de las tareas y los textos en este apartado.

Asimismo, se ofrece una lista de las ventajas que conlleva la evolución de las cuatro destrezas (compresión y expresión oral y escrita) hacia las actividades de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación). En el desarrollo de los descriptores de las estrategias comunicativas se aplicaron los principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación. Para las estrategias comunicativas de mediación se optó por desarrollar solamente las

correspondientes a la ejecución. El lector echa en falta la justificación de esta decisión.

En quinto lugar, se desarrolla el concepto de mediación, clave para la ampliación de las escalas ilustrativas de 2001 y principal razón de ser del volumen complementario. Dado que la interpretación que se ha hecho del concepto de mediación del MCER ha quedado reducida a la traducción y la interpretación, se llevó a cabo un proyecto de 2014 a 2017 para redactar los descriptores correspondientes.

En sexto lugar, en cuanto a los niveles comunes de referencia del MCER se hace hincapié en recordar el hecho de que el nivel C2 no es una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Se hace una llamada al apéndice 1, en el cual se describen los niveles más exhaustivamente. Como novedad ya mencionada, se desarrolla el nivel Pre-A1, dirigido a educación primaria y los primeros cursos de educación secundaria y siendo su utilidad en este ámbito indiscutible.

En séptimo lugar, se desarrollan los perfiles del MCER. Mientras que en el MCER solamente se explica que las escalas de descriptores permiten crear un perfil más detallado, en el volumen complementario se ejemplifican mediante varios gráficos proporcionando al lector una comprensión mejor del concepto. Estos gráficos pueden también aplicarse a perfiles plurilingües. Asimismo, esta técnica se presenta como útil a la hora de llevar a cabo análisis de necesidades en grupos particulares de aprendientes.

En octavo lugar, se insiste en que los descriptores ilustrativos del MCER son herramientas de referencia que tienen como fin presentar una base para desarrollar currículos, objetivos de módulos y parrillas de autoevaluación. Por su carácter abierto e incompleto no están

---

<sup>2</sup> *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (MAREP), en su versión en español.

pensados para ser utilizados en la evaluación, aunque pueden servir como fuente para la misma.

En noveno lugar, se resalta la función principal de los descriptores de alinear currículo, enseñanza y evaluación. Se hace especial hincapié en recordar la diferencia entre los descriptores de los aspectos del dominio de las competencias (para desarrollar criterios de evaluación para evaluar la calidad de una producción de lengua) y los descriptores de actividades comunicativas (lo que el usuario es capaz de hacer). Asimismo, se resumen y recuerdan los propósitos de los descriptores.

En décimo y último lugar, se ofrece una serie de fuentes bibliográficas para implementar el MCER.

En general, en esta primera parte se exponen a lo largo de 20 páginas los aspectos más importantes del MCER, recordando unos y ampliando o desarrollando otros. Este capítulo del volumen complementario está mejor estructurado y con ello la redacción es más legible que aquella del MCER. Obsérvese como ejemplo el caso de la competencia plurilingüe (*cf.* Consejo de Europa, 2017: 28 y Consejo de Europa, 2001: 4). Además, los gráficos y las tablas contribuyen a la mejor comprensión del texto. Este capítulo constituye una fuente de fuentes, es decir, hace referencia a numerosas fuentes bibliográficas que permiten al lector tener una mejor visión global de las publicaciones del Consejo de Europa en materia lingüística.

El segundo capítulo está dedicado al desarrollo de las escalas ilustrativas de descriptores, las cuales siguen la misma organización que en el MCER. En las escalas se presentan tres tipos de descriptores: 1) los originales, 2) los originales modificados, los

cuales han sido reformulados para evitar tomar como referencia al hablante nativo, y 3) los nuevos.

De gran utilidad en este capítulo son los cuadros 4 y 5. En el cuadro 4 (Consejo de Europa, 2017: 46) se presentan las actividades y las competencias descritas en el volumen complementario, permitiendo al lector ver qué descriptores formaban ya parte del esquema descriptivo de 2001, cuáles presentaban las escalas ilustrativas en el MCER, cuáles han sido actualizados y cuáles añadidos en esta edición. Este se complementa con el cuadro 5 (Consejo de Europa, 2017: 50), el cual resume, finalmente y como ya se ha mencionado, la materia abordada y su justificación.

Antes de adentrarse en la descripción de las escalas ilustrativas, el volumen complementario presenta una serie de cuestiones surgidas durante el desarrollo del proyecto. La respuesta prácticamente común a todas es la necesidad de adaptación del volumen complementario al usuario final.

En esta versión, las escalas de descriptores aparecen precedidas de una breve introducción, una justificación de las mismas y una enumeración de las palabras clave que las definen. Esto permite, como bien se justifica, cumplir con las principales funciones del MCER: 1) "proveer un metalenguaje para debatir sobre la complejidad de la competencia lingüística y para reflexionar y comunicar decisiones sobre los objetivos de aprendizaje y resultados que sean coherentes y transparentes" y 2) "proveer inspiración para el desarrollo curricular y la formación de profesores" (Consejo de Europa, 2017: 22, traducción propia).

Las escalas se presentan para las actividades comunicativas, las competencias comunicativas de la lengua y la competencia plurilingüe y pluricultural. Para aquellas escalas para las que existe

una escala en el lenguaje de signos, se presenta un enlace a la página web *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Language. Descriptors and approaches to assessment* (cf., entre otros, Consejo de Europa, 2017: 55).

Dentro de las actividades comunicativas, en primer lugar, se presentan las actividades de recepción (comprensión auditiva, comprensión lectora y comprensión audiovisual), seguidas de las estrategias de recepción. Todas las escalas ilustrativas de las actividades de comprensión auditiva han sido desarrolladas con respecto a la versión de 2001. Asimismo, las escalas ilustrativas de la comprensión lectora han sido ampliadas y se ha introducido una escala correspondiente a la lectura como actividad de ocio. La escala ilustrativa de la comprensión audiovisual y la escala ilustrativa de las estrategias de comprensión se presentan ambas amplificadas.

En segundo lugar, se presentan las actividades de producción (expresión oral, expresión escrita) junto a las estrategias de producción. En la escala de "expresión oral en general" se mantiene la versión de 2001. El resto de escalas de expresión oral aparecen ampliadas, al igual que las tres escalas de expresión escrita y las tres escalas de las estrategias de producción. Cabe destacar el mayor desarrollo de las estrategias de producción que las de recepción.

En tercer lugar, las escalas ilustrativas de la interacción se dividen en interacción oral, interacción escrita, interacción en línea y estrategias de interacción. Las actividades de interacción oral aparecen ilustradas en diez escalas, nueve de las cuales son las originales de 2001 ampliadas. Se añade una escala ilustrativa para las actividades desarrolladas en el marco de las telecomunicaciones. Las escalas ilustrativas correspondientes a la interacción escrita han sido también amplificadas. La interacción en línea presenta dos nuevas escalas ilustrativas ("Conversación y debate en línea" y

"Transacciones y colaboraciones en línea con un objetivo concreto"). Por último, las estrategias de interacción presentan tres escalas ilustrativas de descriptores. Cabe destacar que la escala "Turnos de palabra" aparece tanto como parte de las estrategias de interacción como de la competencia pragmática, presentándose así como la única escala repetida en todo el volumen.

En cuarto lugar, a lo largo de 30 páginas se presentan las escalas ilustrativas correspondientes a las actividades y a las estrategias de mediación. Tras una escala ilustrativa global, se desarrollan las escalas de las actividades de mediación organizadas en tres bloques: la mediación de un texto, la mediación de conceptos y la comunicación mediática. Primero, en el apartado "Mediación de un texto", a lo largo de once escalas se presentan las diferentes actividades de mediación, diferenciando entre el tipo de texto en lengua A y aquel en lengua B y proporcionando dos escalas ilustrativas para las actividades con y sobre textos creativos y literarios. Segundo, bajo el epígrafe "Mediación de conceptos" se diferencian en la escala "Colaboración en grupo" descriptores para "facilitar la colaboración interactiva" y "colaborar para construir significado"; y en la escala "Liderar trabajo en grupo" descriptores para "manejar la interacción" y "animar una conversación conceptual". Tercero, la "Comunicación mediática" presenta tres escalas descriptivas sobre los aspectos extralingüísticos de la mediación: "Facilitar el espacio pluricultural", "Actuar como intermediario en situaciones informales (con amigos y colegas)" y "Facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos". Y cuarto y último, las estrategias de mediación se dividen en "Estrategias para explicar un nuevo concepto" y "Estrategias para simplificar un texto".

El segundo capítulo continúa, en quinto lugar, con la presentación de las competencias comunicativas de la lengua: lingüística,

sociolingüística y pragmática. Dentro de la competencia lingüística, aparece la versión de 2001 de la mayoría de las escalas ilustrativas ampliada. Sin embargo, se ha modificado la clasificación, proporcionando una introducción a cada escala, la cual aparece a su vez bajo el epígrafe correspondiente. La mayor novedad es la sustitución de la escala de descriptores de la competencia fonológica de 2001 por una nuevamente desarrollada debido al rechazo de la idealización de la pronunciación del hablante nativo en esta versión. La escala correspondiente a la competencia sociolingüística aparece ampliada, al igual que la mayoría de las escalas pertenecientes a la competencia pragmática.

Para concluir el segundo capítulo, se presentan sucintamente las competencias plurilingüe y pluricultural en tres nuevas escalas: "Construcción de un repertorio pluricultural", "Comprensión plurilingüe" y "Construcción de un repertorio plurilingüe".

Para terminar, el volumen complementario presenta nueve apéndices en los que se abordan los siguientes temas: 1) el apartado 3.6 del MCER "La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia"; 2) el cuadro 2 del MCER: "Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación." ampliado con los descriptores correspondientes a la interacción online y la mediación; 3) el cuadro 3 del MCER: "Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos de la lengua hablada" ampliado con los descriptores correspondientes a la fonética; 4) el cuadro de autoevaluación de la lengua escrita; 5) el proceso de desarrollo y validación de los nuevos descriptores (véase más adelante); 6) ejemplos de uso de los descriptores de interacción online y mediación en diferentes ámbitos; 7) una lista con los 25 cambios específicos de los descriptores redactados en 2001 (el cambio predominante es la sustitución de "hablante nativo" por "hablante de la lengua meta" o "usuario competente"); 8) fuentes bibliográficas de consulta para

redactar nuevos descriptores; y 9) una serie de descriptores suplementarios para la mediación, también desarrollados, validados y adecuados a cada nivel, que bien por su redundancia, por la imposibilidad de su desarrollo para todos los niveles o por los comentarios obtenidos en la fase de consulta (los cuales no se especifican) no han sido incluidos en las escalas ilustrativas.

De gran interés para el lector es el apéndice 5, el cual se divide en dos grandes apartados: el enfoque conceptual de la mediación y la descripción de la metodología adoptada y las diferentes etapas del proyecto. Esta descripción detallada, la cual está acertadamente representada en la figura 11 (Consejo de Europa, 2017: 162), constituye una referencia para una asignatura de metodología de investigación.

Concluyendo, en las 230 páginas de la versión provisional del volumen complementario el lector no sólo encuentra escalas ilustrativas de descriptores, sino también fundamentos teóricos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. Como ya se ha mencionado, constituye una buena fuente de referencias bibliográficas, a las cuales se puede acceder mediante un enlace hipertexto. Estas referencias enriquecen a su vez el proyecto. Recomendable para hacer una lectura crítica, sobre todo del primer capítulo, es la consulta paralela de la versión de 2001 guiada por las referencias ofrecidas, pudiendo así ampliar y contrastar la información dada.

En cuanto a cuestiones formales, por una parte, el lector echa de menos una numeración de los capítulos, los epígrafes y las escalas ilustrativas de descriptores, tanto para obtener una visión más clara de la estructura, como para disponer de un método eficaz de cita. Por otra parte, los cuadros en general y en particular en el segundo capítulo los cuadros que presentan un esquema global de cada

bloque de actividades y estrategias (de recepción, de producción, de interacción y de mediación) brindan una gran ayuda al lector para estructurar los contenidos.

En general, el volumen complementario ofrece una descripción teórica de la práctica que muchos docentes llevan realizando en sus aulas en materia de mediación. Las escalas correspondientes al pluriculturalismo y al plurilingüismo desarrolladas completan el MAREP. Y la ampliación y el desarrollo de las escalas de la versión de 2001 facilitan su aplicación en el aula de lenguas extranjeras. Por todo ello, esta obra constituye así, y de nuevo, un marco de referencia en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de una lengua extranjera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MCED y Anaya.

FECHA DE ACEPTACIÓN: 17 DE ENERO DE 2018