

A *ULAS*
DE
VERANO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

**EL DESARROLLO
DE COMPETENCIAS
EN LENGUAS
EXTRANJERAS:
TEXTOS Y OTRAS
ESTRATEGIAS**



EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: TEXTOS Y OTRAS ESTRATEGIAS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN

INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO

<http://publicaciones.administracion.es>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-07-213-2
I.S.B.N.: 978-84-369-4515-7
Depósito Legal: M-43591-2007

Imprime: Ediciones Gráficas Arial, S. L.

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Humanidades

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: TEXTOS Y OTRAS ESTRATEGIAS

El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias es una publicación concebida y destinada de forma global al profesorado de idiomas. Aunque los ejemplos que ofrece se centran mayoritariamente en la lengua inglesa y en el Bachillerato, los profesores de lengua extranjera de cualquier etapa educativa encontrarán en los capítulos de esta monografía propuestas sobre modelos lingüísticos, estrategias cognitivas y técnicas de enseñanza adecuadas para aplicar o adaptar a sus propios contextos docentes.

La adquisición de diversos tipos de competencia en un idioma es el hilo conductor de la obra. En los dos primeros capítulos se reflexiona sobre el perfil específico del profesorado de idiomas y su labor tanto en el paso hacia modelos de aprendizaje autónomos como en la adaptación a los objetivos comunes planteados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. A partir de estos presupuestos, se aborda en los capítulos restantes el papel de las distintas destrezas –y fundamentalmente de la expresión oral y escrita– junto con métodos de enseñanza y estrategias motivadoras para el aula, se plantean cuestiones en torno al léxico y técnicas para su aprendizaje, se discuten criterios de evaluación adaptados al trabajo del alumno, y se analizan algunos recursos que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación junto con ejemplos prácticos de su posible explotación pedagógica.

**Dirección editorial del volumen *El desarrollo de competencias en
Lenguas Extranjeras: texto y otras estrategias*: RAMÓN PLO
ASASTRUÉ**

Coordinación: *ISABEL DE ANDRÉS MONTE*

Autores:

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Alfredo
BOBB WOLFF, Leslie
BRAVO CARNICERO, Mercedes
DE ANDRÉS MONTE, Isabel
FERGUSON, Gibson
MARTÍN PESCADOR, Fernando
OLIVERA TEJEDOR, Miguel
PÉREZ-LLANTADA AURÍA, M^a Carmen
PLO ALASTRUÉ, Ramón
SPENCER, David

ÍNDICE

<i>La enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Marco Común Europeo de Referencia: implicaciones para el profesorado de Bachillerato</i>	9
Mercedes Bravo Carnicero	
<i>Teaching writing in a second language: an overview of principles and practice</i>	31
Gibson Ferguson	
<i>La producción escrita en inglés: una propuesta integradora en el paso del bachillerato a la universidad</i>	65
Ramón Plo Alastrué	
<i>Nuevos entornos y nuevos modelos pedagógicos para el aprendizaje de las destrezas orales</i>	99
M ^a Carmen Pérez-Llantada Auria	
<i>Enseñanza de las destrezas orales: estrategias motivadoras</i>	121
Fernando Martín Pescador	
<i>Enseñanza y reciclaje del léxico</i>	135
David Spencer	
<i>Evaluar la expresión oral sin morir en el intento: tipos y modelos de evaluación de las destrezas orales en la Educación Secundaria</i>	149
Leslie Bobb Wolff	
<i>Internet como fuente de recursos didácticos para el profesor de idiomas</i> . . .	173
Miguel Olivera Tejedor	
<i>Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza del inglés</i>	197
Isabel de Andrés Monte	
<i>Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza del francés</i>	225
Alfredo Álvarez Álvarez	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado	251

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA: IMPLICACIONES PARA EL PROFESORADO DE BACHILLERATO

Mercedes Bravo Carnicero
Asesora Técnico Docente

Instituto Superior de Formación del Profesorado. MEC

INTRODUCCIÓN: LAS COMPETENCIAS CLAVE DE LOS CIUDADANOS DE LA UNIÓN EUROPEA

1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL MCER

- 1.1. Qué no es y qué sí es el MCER
- 1.2. Para qué puede servir
- 1.3. Qué criterios cumple y cómo se caracteriza.
- 1.4. ¿A quién va dirigido?
- 1.5. ¿Cuáles son sus elementos más importantes?
 - 1.5.1. *El enfoque*
 - 1.5.2. *Las competencias*
 - 1.5.3. *Las actividades de la lengua*
 - 1.5.4. *Los niveles de referencia*
 - 1.5.5. *El contexto*
 - 1.5.6. *Los temas*
 - 1.5.7. *Las tareas y propósitos comunicativos*
 - 1.5.8. *Los textos*

1.6. Lo que tienen que aprender los alumnos

2. IMPLICACIONES PARA EL PROFESORADO DE BACHILLERATO

- 3.1. Las lenguas extranjeras en la etapa de Bachillerato
- 3.2. Ventajas de usar el MCER como referente
- 3.3. Implicaciones para el profesorado de Bachillerato

3. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN: LAS COMPETENCIAS CLAVE DE LOS CIUDADANOS DE LA UNIÓN EUROPEA

Si bien las autoridades educativas son en todo momento conscientes de la necesidad de actualizar al profesorado en los aspectos más prácticos de su ejercicio docente, también creemos que es necesario enmarcar dicha práctica en una estructura teórica que les dé sentido, coherencia y sobre todo proponga un origen ordenado a todo lo que, al final del proceso, se hace en el aula. Este sería el sentido de la presente contribución.

Nuestro propósito es avanzar de lo general a lo particular y, con la discusión de las competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida tal y como aparecen mencionadas en la Recomendación de la Comisión Europea como punto de partida, ir progresivamente centrándonos en el tema que da título a este capítulo, con el fin de destacar cuáles de sus aspectos pueden resultar más interesantes e inmediatos para el profesor. Por último, trataremos de vincular el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas a la actual ley de educación y reflexionar sobre las consecuencias que su uso como referente puede tener para el profesorado en general y para el de Bachillerato en particular.

Comenzaremos pues con una declaración que resultará familiar a todo el mundo.

El enfoque en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ha venido cambiando durante todo el siglo XX y ha ido claramente evolucionando desde presupuestos puramente teóricos, y desde un énfasis en los contenidos hacia la atención a las habilidades que permiten procesar y manipular dichos contenidos. Se ha pasado de contemplar las lenguas vivas y modernas de la misma manera como se miraba a las lenguas muertas, que se estudiaban, se leían y se escribían en un espectro muy limitado de contextos, pero no se hablaban; las primeras, en cambio, comenzaron a contemplarse como verdaderos instrumentos de comunicación a tiempo real, con usuarios reales, en una práctica que requería un aprendizaje y, como resultado, una enseñanza, diferentes: el método comunicativo representó uno de los picos de esta evolución que, sin embargo, no culminó con él.

Y ello porque el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras también se ha visto afectado por la misma corriente evolutiva que el resto de las materias y contenidos: en un mundo en que la información, los datos, son ingentes, y están al alcance de la mano gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (al menos en el primer mundo), la enseñanza de datos ha pasado a la historia por poco práctica. Lo que los ciudadanos

del futuro cercano, lo que todos necesitamos, es otra cosa. Parafraseando, entre otros, a Humberto Eco y a otros apóstoles de la racionalidad informativa en el ámbito de las nuevas tecnologías, podemos decir que lo que necesitamos en los tiempos que nos toca vivir es la capacidad de adquirir, conservar, procesar y usar la información de una manera adecuada en una creciente diversidad de contextos. A este tipo de capacidades se les denomina competencias, un término que se han convertido en uno de los más utilizados por las unidades relacionadas con la educación tanto del Consejo de Europa como de la Unión Europea.

Una primera definición del término aparece en la *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*¹:

“Competencia” se define como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas a una situación específica. “Competencias clave” por su parte aluden a aquellas que sostienen la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo.

El término educativo de moda en los últimos tiempos es, por lo tanto, competencia, cuya definición según la Comisión Europea acabamos de ofrecer, un concepto tripartito que se está empezando a utilizar para aludir a todo aquello que los ciudadanos de la Unión Europea, sea cual sea su rol, deben adquirir y desarrollar a lo largo de su vida laboral y aun personal. Es en este sentido como se integra y se entiende otro concepto de reciente cuño que de alguna manera también irá impregnando los diversos sistemas educativos de los países miembros de la Unión: la noción de aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta combinación de saberes, habilidades y actitudes no es una noción, por otra parte, completamente nueva. Tal vez una primera aproximación apareció en el llamado Informe Delors², en el que se mencionaba que el futuro de la educación residía en el fomento de cuatro tipos de “saberes” que se dio en llamar los “pilares de la educación”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. De esta primera definición se ha pasado al concepto de competencia, como un instrumento clave para que los ciudadanos del futuro cercano puedan adaptarse mejor al mundo cambiante en el que viven. Es de esta manera que el documento antes mencionado destaca la importancia de fomentar las competencias:

¹ Bruselas, 10.11.2005, COM (2005) 548 final, 2005/0221 (COD).

² “La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO” de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors.

El desarrollo de la sociedad del conocimiento no hace sino aumentar la demanda de competencias clave en las esferas personal, pública y profesional. El modo en el que las personas acceden a la información y los servicios está cambiando, al igual que la estructura y la composición de las sociedades. La preocupación suscitada por la cohesión social y el desarrollo de la ciudadanía democrática va en aumento, lo que exige que las personas estén informadas, se impliquen y participen. Como consecuencia de ello, los conocimientos, las capacidades y las actitudes que todos necesitan están cambiando.

Es este panorama cambiante lo que aconseja que los países miembros de la Unión Europea se replanteen muchas cosas desde el punto de vista educativo, y más aún con el horizonte de Lisboa 2010 cada vez más cercano.

En efecto, una gran parte de las revisiones y replanteamientos que se están aconsejando desde Europa, al respecto del empleo o la educación, entre otros ámbitos, están relacionados con el objetivo que los líderes políticos de los países de la Unión Europea se plantearon en Lisboa en 2000 y cuya articulación es ya conocida:

Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social³.

En este sentido se ha venido desarrollando el trabajo de diversas comisiones y grupos de especialistas, estando los relativos a los temas de educación bajo la égida del gran grupo denominado *Education and Training 2010*. Y es en este marco en que se han delimitado, con el rango de propuesta de recomendación las ocho competencias para potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida, a saber:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia en tecnologías de la información y comunicación.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales, interculturales, sociales y en ciudadanía.
7. Aprender a emprender.
8. Expresión cultural.

³ Extracto de las conclusiones de la presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000.

Todo este bagaje es el que se espera que los ciudadanos de la Unión Europea lleguen a alcanzar, para lo cual los países miembros deberían establecer y desarrollar los sistemas y estructuras necesarias para que esto sea posible para el año 2010. Insistimos en que se trata de competencias que los ciudadanos deberían poder adquirir con su educación básica, hasta unos niveles necesarios para poder desarrollarlas y fomentarlas durante su vida adulta y profesional, y que deberían ser actualizadas, sostenidas y ampliadas –este es el sentido del aprendizaje a lo largo de la vida–.

Por lo que respecta a la competencia específica en lenguas extranjeras, lo primero que debería llamarnos la atención del listado presentado es el uso del plural. En efecto, las recomendaciones al respecto tanto de la Comisión Europea como del Consejo de Europa hablan de lo deseable que sería que los ciudadanos de la Unión manejaran al menos dos lenguas aparte de la materna, no necesariamente con el mismo grado de eficiencia. Más que de bilingüismo, se prefiere hablar del fomento del plurilingüismo, que es la condición que el Consejo de Europa predica de los sujetos que usan con mayor o menor soltura más de una lengua extranjera⁴.

A continuación, veamos cómo se define esta comunicación en lenguas extranjeras.

La comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna: se basa en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales, como la vida privada y profesional, el ocio o la educación y la formación, de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones y variará, asimismo, en función de la lengua de que se trate y de su nivel educativo de base, su entorno y sus necesidades e intereses.

A continuación, se especifican los componentes de esta competencia concreta:

⁴ El término multilingüismo alude a la situación de los territorios cuyos hablantes manejan más de dos lenguas.

1. Conocimientos de vocabulario y de gramática funcional así como de los diversos tipos de interacción y de los registros o estilos de lengua. El conocimiento de las convenciones sociales y culturales y del potencial de cambio de la lengua es también importante.
2. Por lo que respecta a las habilidades, comprender la comprensión de mensajes orales, la capacidad de iniciar, sostener y concluir una conversación, y la de leer y comprender textos apropiados a las necesidades del sujeto. Los sujetos deberían asimismo ser capaces de utilizar recursos de apoyo de forma adecuada, y también de aprender lenguas de manera informal, como parte de su aprendizaje permanente.
3. Una actitud positiva entraña la apreciación de la diversidad y las diferencias culturales y el interés y la curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural.

La definición del grupo de trabajo de la Comisión Europea, adoptada por el Parlamento Europeo y por la Comisión misma en la Propuesta antes citada, acaba aquí: no se han dado especificaciones más precisas acerca de cómo se debe implementar todo esto.

Ahora bien, donde sí que hay una especificación bastante clara de este tipo de cuestiones es en un documento publicado en 2001 por el Consejo de Europa: nos referimos al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas.

1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL MCER

El Marco Común Europeo de Referencia podría jocosamente compararse con las “meigas”: todo el mundo ha oído hablar de él pero no tantos han tenido la oportunidad de ver uno. Desde su publicación en 2001, ha tenido una difusión relativa, y más entre las administraciones educativas y los técnicos que entre los profesores.

En el caso español, tanto el Ministerio de Educación y Ciencia a través del Instituto Superior de Formación del Profesorado, como las Comunidades Autónomas, desde los Centros de Apoyo al Profesorado y similares, se han preocupado de ofrecer a los profesores cursos, seminarios y grupos de trabajo en torno al Marco. Asimismo, se han publicado ya textos escolares y especializados en los que el Marco ha sido claramente la inspiración, como lo ha sido, también, para el diseño del nuevo currículo de Escuelas Oficiales de Idiomas, cuya implantación se espera para el año 2007.

Su distribución entre los profesores, sin embargo, no ha sido tan exitosa, por diversas razones. Por ello consideramos un breve repaso de los bloques o elementos más interesantes de este documento por los que un profesor podría empezar a familiarizarse con él.

1.1. Qué no es y qué sí es el MCER

Al igual que es útil definir un objeto o fenómeno por lo que es, también es útil hacer esta definición por lo que no es; en este sentido, el MCER no es ninguna de las siguientes cosas:

- Un compendio de formas o procedimientos concretos de uso por parte de profesionales de la educación o administradores.
- Un tratado de metodología o de didáctica.
- Un recetario, un libro de fórmulas mágicas, un solucionario de problemas o de ejercicios, o un compendio de éstos últimos.

De hecho, tal y como se indica en el propio MCER, se trata de un documento que plantea más preguntas de las que contesta.

La definición de lo que sí es el MCER nos la proporciona el propio documento en su capítulo 1⁵: *“una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de una manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua”*. (cap.1, 1.1).

Es claro no obstante que a partir de esa definición el MCER no se plantea como un documento de carácter vinculante, sino como recomendación, cuya referencia presentaría una serie de ventajas que se analizarán más adelante.

De este modo, al proponer una base común sobre la que articular el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, *“favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el recono-*

⁵ La versión que hemos utilizado es la fácilmente accesible desde la página web del Instituto Cervantes, que contiene una traducción al español: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.

El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias

cimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa". (cap. 1, 1.1)

Se trata, como se ve, de una propuesta extraordinariamente idealista que cumple el objetivo principal del Consejo de Europa tal y como aparece definido en algunas de sus recomendaciones al Comité de Ministros⁶: *"conseguir una mayor unidad entre sus miembros [...] adoptando una acción común en el ámbito cultural"*.

Para hacer esto posible, el Consejo recabó el compromiso de los estados miembros para:

- 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 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 MCER se propone pues como un instrumento orientado a facilitar todo lo anterior.

1.2. Para qué puede servir

Siendo una propuesta de planificación, el MCER puede contribuir al diseño de:

- Programas de aprendizaje de lenguas, tanto en el ámbito oficial (sistemas educativos reglados) como el privado.
- Certificados de lenguas y los cursos y actividades de formación así como pruebas y exámenes orientados a obtener los anteriores.
- Programas de aprendizaje independiente.

1.3. Qué criterios cumple y cómo se caracteriza

Con estos fines, el MCER se propone ser un referente con los siguientes criterios:

⁶ R (82) 18 y R (98) 6.

- Ser integrador: debe intentar especificar de manera tan amplia como sea posible los conocimientos, destrezas y usos asociados a las lenguas.
- Ser transparente: debe especificar de forma clara y accesible a sus diversos tipos de usuarios sus contenidos y objetivos.
- Ser coherente: la descripción debe estar libre de contradicciones internas.

Por todo lo anterior, las características del MCER como documento de referencia serán:

- Debe tener finalidad múltiple, para poder ser utilizado como inspiración de una variedad de métodos y de fines.
- Debe ser flexible, para poder ser adaptado a diversas circunstancias.
- Debe ser abierto, para poder ser ampliado y aun mejorado.
- Debe ser dinámico, en continua evolución.
- Debe ser fácil de usar, para que pueda ser utilizado por la diversidad de usuarios potenciales a los que se dirige.
- Debe ser no dogmático, es decir, no estar sujeto a teoría o práctica alguna.

En realidad, el Consejo de Europa lleva madurando este tipo de aproximación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas desde la década de 1970, al contemplarla como una preparación para el uso del lenguaje como instrumento de comunicación.

1.4. ¿A quién va dirigido?

El “uso del lenguaje como instrumento de comunicación” es una de esas sentencias que no debe tomarse a la ligera: supone preparar a los usuarios potenciales para que pongan en juego todas las capacidades de que dispone, es decir, las intelectuales, emocionales, volitivas, así como de las habilidades prácticas de que disponga. Se contempla el uso de la lengua que hace de los usuarios “agentes sociales”, tal como se establece en la Guía del Usuario⁷; este último es un ente que comprende los siguientes:

- Profesores de lenguas.
- Formadores de profesores.
- Alumnos de lenguas (dentro o fuera de los sistemas educativos).

⁷ *Guide for Users. A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.*

- Productores de materiales.
- Administradores (autoridades educativas, inspectores, diseñadores de cursos y currículos).

1.5. ¿Cuáles son sus elementos más importantes?

La sección que se va a desarrollar a continuación pretende destacar aquellos elementos del MCER que pueden resultar de interés más inmediato a los profesores que hasta el momento no han tenido oportunidad de referirse al documento. La discusión de estos elementos no es exhaustiva, sino que tan sólo se centrará en aquellos aspectos más llamativos y potencialmente interesantes.

1.5.1. *El enfoque*

El enfoque adoptado por el MCER se denomina “*orientado a la acción*”:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos. Poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Los diversos elementos de esta definición nos servirán para entender mejor en torno a qué líneas se podría rediseñar la práctica docente teniendo el MCER como referente.

1.5.2. *Las competencias*

Ya se ha indicado cómo el término competencia está disfrutando de una gran relevancia en ámbitos educativos europeos y nacionales; es necesario precisar que el sentido que se le va a dar es el de conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (“*destrezas y características individuales*”) que subyacen en el uso de la lengua en una situación comunicativa concreta, y no tanto el grado de eficacia con que dicha lengua se maneja.

Las competencias son fundamentalmente de dos tipos:

- Competencias generales.
- Competencias comunicativas.

De las primeras se predica que no se relacionan directamente con el uso de la lengua, sino con “la vida en general”, e incluyen:

- Los conocimientos del sujeto (saber), adquiridos tanto en el ámbito académico como en otros.
- Las destrezas (saber hacer), procedimientos que permiten desarrollar los conocimientos, y que pueden ser aprendidos o interiorizados.
- Las competencias existenciales (saber ser), que comprenden las características individuales del sujeto (idiosincrasia), su autoimagen y su visión de los demás, así como la voluntad de comunicarse como factor a tener en cuenta.
- La capacidad de aprender (saber aprender), que incluye los procedimientos y estrategias para adquirir, conservar y reactivar los conocimientos, así como las destrezas para manejarlos.

Por lo que respecta a las competencias comunicativas, son las directamente ligadas al uso de la lengua, y comprenden los siguientes componentes:

- Lingüístico, es decir, los conocimientos y destrezas léxicos, fonológicos y sintácticos, así como otras dimensiones de la lengua como sistema, pero sin incluir el valor sociolingüístico de sus variantes y funciones. Este componente no sólo se mide en términos de la cantidad y calidad de los datos (la fineza de las distinciones fonéticas, por ejemplo, o la precisión en el uso del vocabulario) sino también al respecto de la organización y manera de almacenar y recuperar dichos datos (por ejemplo, la manera en que un usuario coloca un elemento léxico según las asociaciones mentales provocadas por la situación comunicativa en que se encuentre).
- Sociolingüístico, componente que contempla las condiciones socioculturales del uso de la lengua (normas de cortesía, relaciones entre usuarios de sexos, clase y grupo social diferente, codificación de rituales).
- Pragmático, que abarca el uso funcional de los recursos lingüísticos (es decir, la producción de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. Se refiere al dominio del discurso en términos de manejar con soltura la coherencia, la cohesión, la ironía, la parodia, y otros rasgos caracterizados del mismo. En este componente, el peso de lo sociocultural es grande.

1.5.3. Las actividades de la lengua

A diferencia de la concepción más tradicional que clasifica las actividades de la lengua según las habilidades puestas en juego (receptivas o productivas, activas o pasivas), el MCER las aborda desde una visión más novedosa que contempla otros roles posibles del usuario. De este modo, distingue:

- Actividades de comprensión, que son las que realizamos cuando leemos, escuchamos y observamos a alguien ejecutando lenguaje de signos; la comprensión no se considera como una actividad totalmente pasiva, sino como un tipo de interacción en que el receptor no tiene control sobre el mensaje producido por otros.
- Actividades de expresión, que son las realizadas al hablar, escribir o producir signos.
- Actividades de interacción, aquellas del tipo de una conversación cara a cara con un interlocutor, en las que el usuario alterna la comprensión y la expresión.
- Actividades de mediación, en la que el usuario es un mero transmisor de mensajes entre otros dos; son las actividades del tipo de la traducción, la interpretación o el pasar un mensaje a una tercera persona.

Cada uno de estos tipos de actividades se realizará con textos orales y/o escritos.

1.5.4. Los niveles de referencia

Los niveles comunes de referencia constituyen probablemente el componente más conocido del MCER, puesto que las populares tablas se han convertido en la base de los cuatro Portfolios españoles validados por el Consejo de Europa⁸.

No entraremos en el detalle de estas tablas a las que se puede acceder con relativa facilidad, pero sí destacaremos, con Neus Figueras, que dichas tablas presentan una serie de ventajas indudables.

Hasta la publicación del Marco, las definiciones de los niveles de competencia se describían de acuerdo con la tradición de cada país o institución y su aceptabilidad dependía de la autoridad de los expertos que

⁸ Pese a que en opinión de algunos autores, como Neus Figueras (en su artículo *Del Marco Común Europeo de Referencia al Portfolio Europeo de las lenguas*, en AAVV. *El portfolio europeo de las lenguas*. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC. Madrid, 2005) la mención del MCER en los documentos del Portfolio español es sorprendentemente escasa.

las habían definido o diseñado y del estatus político de los organismos que controlaban o promovían los cursos o los certificados correspondientes. Las definiciones de los niveles en el Marco se han elaborado de forma mucho más sistemática, en base a una selección exhaustiva de descriptores⁹ ya existentes en distintos países y en distintas instituciones.

De esta manera, sigue esta autora, el uso extensivo de dichos niveles permite una mayor comunicación entre instituciones y una mayor transparencia.

2.5.5. El contexto

Siendo la lengua un instrumento cuyo uso varía de acuerdo con las condiciones del contexto en que se produce el acto de comunicación, parece lógico detenerse en una serie de variables cuyo conjunto recibe este nombre; dichas variables son:

- Los ámbitos; se refieren a las esferas de acción y de interés para los comunicantes, que pueden ser de los siguientes tipos:
 - Los ámbitos privados; comprenden la vida privada del sujeto, sus interacciones con la familia y amigos y conocidos y actos individuales como la lectura por placer, o la dedicación a un pasatiempo o afición.
 - El ámbito público; en este el sujeto actúa como miembro de una sociedad u organización.
 - El ámbito profesional, escenario donde el sujeto desarrolla su trabajo.
 - El ámbito educativo, que comprende todas las situaciones en las que el sujeto participa en alguna forma de aprendizaje, formal o informal, y no necesariamente en el seno de una institución.

Cada ámbito a su vez, está formado por una serie de componentes, que es útil tener en cuenta, y que son las situaciones (lugar y momento del acto de comunicación, instituciones donde tiene lugar, los participantes y los objetos implicados, los acontecimientos, las intervenciones de los participantes y los textos usados...) y las condiciones y restricciones (los factores físicos, sociales y aun psicológicos que condicionan el acto de comunicación).

⁹ Cuyo origen y procedimiento de selección puede consultarse en el anexo B del MCER.

1.5.6. Los temas

Claramente, son los asuntos sobre los cuales se comunican los sujetos. El repertorio de temas de que hace uso del MCER no es nuevo, sino que utiliza el mencionado en el capítulo 7 del *Threshold Level 1990 (Modern Languages)* de van Ek y Trim, cuyos elementos podrán ser adaptados para los propósitos de alumnos y profesores y que incluye los siguientes: identificación personal; vivienda, hogar y entorno; vida cotidiana; tiempo libre y ocio; viajes; relaciones con otros; salud y cuidado corporal; educación, comparas, comidas y bebidas; servicios públicos; lugares; lengua extranjera; y condiciones atmosféricas.

1.5.7. Las tareas y propósitos comunicativos

El texto antes mencionado también constituye el referente para este apartado, junto con el documento complementario, *Vantage Level*.

La importancia de las tareas no puede obviarse. El propio MCER da cuenta de su relevancia como sigue:

La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico.

La tipología de tareas puede variar enormemente, pero todas ellas tienen algunas cosas en común, que las convierten en un tipo de actividad realmente interesante para los alumnos de lenguas extranjeras: “*la realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico*” y continúa “*la comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas*”.

Se observa pues que las actividades de la lengua deberían engarzarse en secuencias más o menos amplias con un propósito claro, más que realizarse de forma aislada y descontextualizada.

1.5.8. Los textos

El término “texto” en el MCER se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios reci-