



HAL
open science

La descripción y la especificación de los niveles del Marco común europeo para las lenguas: ¿Aportes para una nueva dinámica?

Patrick Riba

► To cite this version:

Patrick Riba. La descripción y la especificación de los niveles del Marco común europeo para las lenguas: ¿Aportes para una nueva dinámica?. XXIV Foro de Especialistas universitarios en Lenguas extranjeras, Universidad autonoma de Queretaro, Mexique, Nov 2010, Queretaro, México. pp.431 - 442. halshs-01398850

HAL Id: halshs-01398850

<https://shs.hal.science/halshs-01398850>

Submitted on 24 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La descripción y la especificación de los niveles del *Marco común europeo para las lenguas: ¿Aportes para una nueva dinámica?*

Dr. Patrick Riba
Director adjunto del Centro Cultural y de Cooperación – IFAL
Embajada de Francia en México
priba@francia.org.mx

Resumen

Algunos de los documentos realizados por o con la colaboración del *Consejo de Europa* han jugado un papel decisivo en la enseñanza de las lenguas extranjeras, contribuyendo por ejemplo a la introducción del enfoque comunicativo en los años 70, potencialmente más adaptado para favorecer la apropiación operacional de las lenguas y favorecer así mismo la libre circulación de las personas y de las ideas.

En esta perspectiva se creó, bajo el liderazgo de John Trim, director del proyecto entre 1975 et 1997, un programa de referencialización para definir las necesidades lingüísticas de los diferentes grupos de aprendices (turistas, inmigrantes, comerciantes...) del cual nacieron *Threshold Level* (1975) para el inglés, *Niveau Seuil* (1976) para el francés, y luego *Nivel Umbral* para el castellano.

Relataremos en esta contribución el pasaje de “los niveles umbral” al programa de “descripción de los niveles de referencia”, DNR, organizado por el *Consejo de Europa*, haciendo hincapié en la metodología transversal adoptada por los diferentes equipos europeos – análisis de corpus, *benchmarking*, últimas teorías de la adquisición del lenguaje, pasaje de los descriptores al referencial, etc. -, la influencia del *Marco europeo común de referencia para las idiomas* – enfoque orientado a la acción, credibilidad social, autenticidad, etc.-, las diferentes publicaciones realizadas hoy en día en inglés, español, italiano, alemán y francés (referenciales, DVD...), y los casos específicos de *Profile Deutsch*, *English Profile* y *Un référentiel pour le français*, A1-C2.

Palabras clave: Marco común europeo, referenciales, descriptores, certificaciones, intercomprensión.

Introducción

De tanto escuchar hablar del marco europeo de referencia para los idiomas, pareciera que la didáctica de las lenguas extranjeras se hubiera detenido en este renglón del mundo, dotándonos de un nuevo dogma capaz de satisfacer todas nuestras exigencias pedagógicas.

Otra conferencia más sobre este tema dirán Ustedes, quienes sin embargo han tenido la amabilidad de invitarme en este prestigioso Foro para Expertos Universitario en Lenguas Extranjeras, FEULE 2010. No niego que los años que acabo de pasar en Francia para adaptar las certificaciones oficiales del gobierno francés, el DELF y el DALF, sobre esta

nueva nomenclatura me han contagiado, pero sin embargo quisiera desarrollar un tema aún poco explorado del famoso documento elaborado por el Consejo de Europa, y me refiero al formidable potencial de didáctica cruzada de los idiomas que pretende privilegiar.

Aún hoy en día seguimos trabajando, profesores de francés con profesores de francés, profesores de inglés con profesores de inglés, de alemán con profesores de alemán o de portugués con profesores de portugués. Aún no vemos nacer cátedras plurilingües, aún fingimos ignorar las potencialidades de la inter-comprensión de las lenguas romanas; y cuando surge una licenciatura bilingüe, se trata a menudo de la compilación sobrepuesta de dos didácticas distintas, como si el hecho mismo de aprender idiomas no permitiese establecer campos comunes de investigación. En nuestros colegios escolares, y permítanme hacer referencia aquí a mi propio país, aunque creo que el mismo comentario tiene cabida en México, los docentes no trabajan mucho en equipo, ignorando hasta la labor de sus colegas de lenguas maternas. Aun en el IFAL¹, y tal vez en otros centros internacionales instalados en el país y con prestigiosa trayectoria, se ofrece una sola lengua, y cuando se ofrecen varias, es en un catálogo de productos poco relacionados el uno con el otro.

No está tan fuera de lugar entonces seguir fomentando la cooperación internacional en el campo de la investigación universitaria sobre este tema. Queda mucho por hacer para pasar de un multilingüismo acumulativo a un plurilingüismo accional donde el locutor

no guarda (...) 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"
(Marco europeo, 2001: 15).

Estoy por mi parte totalmente convencido que aquel que ha estudiado varios idiomas ha activado y activará siempre sus conocimientos y sus experiencias para elaborar una competencia comunicativa global, con o sin el Marco europeo; sobran los estudios sobre las influencias de una tercera lengua en la construcción inter lingüística de la segunda, y todos

¹ Institut français d'Amérique latine, Centro cultural y lingüístico de la Embajada de Francia en México : www.francia.org.mx/ifal

hemos convocado las escasas palabras o formas sintácticas que poseíamos en francés o en italiano para defendernos con amigos lusitanos o rumanos.

Desde luego, la afirmación del Marco europeo interpela más a las instituciones y a los docentes que a los propios alumnos que una vez más tardamos en entender. De allí mi intención de incomodarles hoy nuevamente con este famoso Marco europeo, o para ser preciso con un programa adyacente resultado de múltiples estudios, denominado por el Consejo de Europa “*descripción de los niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales*”, DNR, en el cual he tenido y tengo todavía el placer de colaborar.

De los niveles umbrales a la descripción de los niveles de referencia: las fechas

El Consejo de Europa ha desarrollado una serie de documentos de descripción de los niveles de competencia lingüística, que proporcionan modelos operativos de lo que los alumnos deberían ser capaces de hacer mediante el uso de la lengua en la vida cotidiana.

El punto de partida de esta iniciativa se remonta al año 1975, fecha de publicación de la primera edición de *Threshold Level*, proyecto lanzado por el Prof. John Trim, cuando era director de los proyectos para las lenguas extranjeras en el Consejo de Europa. Esta publicación fue seguida un año después por el “*Niveau Seuil*” francés de 1976, la “*Kontakschwelle*” alemana y luego el “*Nivel umbral*” español de 1979, escrito para la lengua castellana.

Los inventarios prácticos de especificaciones de estos documentos pretendían identificar el conocimiento y las destrezas que se requieren para alcanzar dicho “nivel umbral” en una lengua extranjera, y han marcado sin lugar a dudas la didáctica de las lenguas extranjeras, contribuyendo como lo dice J.C. Beacco (Beacco, Porquier, Bouquet, 2004) a la difusión del enfoque comunicativo. Han sido completados poco a poco, particularmente en el idioma inglés, con la actualización de *Threshold Level* publicada en 1990, y la elaboración de *Waystage Level* (1991) y *Vantage Level* (1997), que describen, respectivamente, un nivel inferior y superior al nivel *Threshold*. Aprovechando el avance

de los estudios en la materia, dichos documentos de referencia integraron progresivamente el componente sociocultural, el concepto de autonomía del “apprenant” (¿“learner”? ¿aprendiz?) y la noción de aprender a aprender, convirtiendo de este modo un enfoque destinado al locutor viajero en un enfoque destinado a un locutor residente, o por lo menos con necesidades de acción que superan las del turista. De hecho, las exigencias políticas de un espacio europeo en plena evolución tanto como las tendencias pedagógicas constructivistas o adquisicionistas pusieron en evidencia que dicho proceso de referencialización no resultaba suficiente.

A principios de los noventa, la Dirección de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa empezó a promover la elaboración de una nueva herramienta para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de los idiomas, el ya conocido *Marco Europeo común de referencia para los idiomas*² que fue publicado en 2001. Para tal motivo, los expertos europeos aún reunidos bajo el liderazgo de John Trim habían elaborado descriptores para cada una de las habilidades de lenguaje, partiendo de un nivel A1 principiante hasta un nivel C2 de maestría. Utilizaron desde luego los referenciales umbrales pero también la escala de descriptores desarrollada por ALTE³, *Association of Language Testers in Europe*, y DIALANG⁴, elaboradas por los centros oficiales de certificación como un primer esfuerzo de estandarización de los procesos evaluativos.

Todos conocemos bien esos descriptores: responden a una formulación positiva, precisa, breve y clara, y son de entendimiento independiente, de modo que no se necesita la escala en su globalidad para entender un descriptor aislado. También sabemos que fueron sometidos a varias pruebas cualitativas y cuantitativas. El punto de partida del método cualitativo consistía en considerar con equipos compuestos por expertos y docentes lo que se desea describir; y después escribir, reunir o corregir borradores de descriptores de las categorías concretas como información de entrada, para luego someter este contenido al campo de investigación. El método cuantitativo permitió analizar dichos resultados para determinar un escalonamiento multidimensional en base a un análisis discriminante

² http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_FR.asp#TopOfPage

³ ALTE, www.alte.org

⁴ www.dialang.com

aplicado a métodos estadísticos como la teoría de la respuesta al ítem, IRT. Este complejo proceso ha dado buenos resultados si consideramos el éxito de las famosas escalas del Marco. Sin embargo, los mismos autores, y haré aquí cita del Dr. Brian North, asumen la necesidad de revisar algunos de ellos, como por ejemplo en lo que se refiere a la competencia intercultural, o al nivel C2: “la elaboración misma de un nivel C2, presentado como etapa final de un proceso de adquisición de un idioma extranjero plantea serios problemas que nos conllevan a contemplar modificaciones en la actual definición de este nivel”⁵.

De hecho, un descriptor de B1+ como:

Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas.

no nos da elementos suficientes para determinar cuáles son los elementos lingüísticos que se pueden esperar o no en este nivel. De allí surgió entonces la preocupación de volver, después de casi 30 años, al proceso de referencialización. Partiendo de los niveles umbrales, se inició el proceso de descripción de todos los niveles de referencia; la primera descripción del nivel A1 fue realizada en griego (2005):

A1: Εισαγωγικό Επίπεδο για τα Νέα Ελληνικά

y el primer equipo en terminar una descripción completa fue el equipo germano-suizo con el proyecto de “*Profile Deutsch*” (2005). El equipo francés por su parte ha publicado B2 (2004), A1.1 y A1 en el 2006 y A2 en el 2008; B1 está previsto para el 2011, C1 y C2 para el 2012. El Instituto Cervantes acaba de publicar en el 2007 su “plan curricular, A1-C2” en 3 tomos para la lengua castellana. Los estudios en lengua italiana y portuguesa están en curso.

⁵ Brian North, trad. P. Riba en http://www.ciep.fr/presentation/nciep/docs/plaquette_CIEP_fr.pdf

Modelos del objeto lengua

La mayoría de estas publicaciones reivindican un parentesco metodológico con “Threshold Level” y el “Niveau Seuil”, y al igual que su modelo especifican los niveles del marco europeo por:

1. los contextos de uso de la lengua
2. las formas discursivas : géneros y repertorios discursivos
3. las funciones discursivas
4. las nociones generales
5. las estructuras gramaticales y morfo-sintácticas
6. el léxico
7. la materia fónica
8. la materia gráfica
9. las competencias culturales
10. las estrategias de aprendizaje

Obtenemos desde luego censos e inventarios de formas y estructuras como por ejemplo:

(Chapitre 4, notions générales, niveau B2 pour le français : un référentiel, Beacco, Bouquet, Porquier, Didier éd, Strasbourg, 2004 : 139)

4.4.3.1. simultanéité

Noms	simultanéité, synchronisation
Verbes	synchroniser, (se) régler sur
Adjectifs	simultané, synchronisé
Adverbes	en même temps, alors, A ce moment-là, au même moment, simultanément
Conjunctions	quand, lorsque, pendant que, au moment où, alors que, tandis que, en même temps que, comme
Prépositions	à <i>GNtemps</i> où

Metodológicamente, los listados se hicieron (y se siguen haciendo como es el caso de *Cambridge University* que realiza un estudio sobre más de 10 000 corpus de sus exámenes) en base al análisis de inter lenguas, para establecer una jerarquía de las competencias y de los conocimientos morfo-sintácticos y discursivos. Su posicionamiento en las escalas del Marco europeo fue posible gracias al uso del “manual para relacionar los exámenes sobre el Marco europeo”, cuya metodología permite objetivar la indexación de una tarea determinada sobre los descriptores del Marco. Invito a los conceptores de ejercicios a usar este documento accesible sobre Internet⁶ para garantizar con fuerza argumentos científicos la ubicación de sus ejercicios sobre la escala del Marco.

Además, los listados se basaron en los estudios sobre la adquisición del lenguaje que han demostrado etapas claras del proceso de aprendizaje; es así con la construcción de la temporalidad donde varios estudios (Perdue, 1993, Bardovi-Harlig, 2000, etc.) demuestran que el *simple past* o la *s* en la 3ra persona del singular se construyen más tarde en inglés como en alemán o en francés, cuando el pasado inacabado como el *imparfait* francés surgen mucho más tarde. O también podríamos mencionar el estudio de Pienemann (Pienemann, 1998) que establece 5 etapas para el entendimiento del orden de los elementos de una oración en alemán.

Pero « Profile Deutsch », desarrollado por un equipo suizo – austro – alemán para la lengua germana, aporta nuevas perspectivas. Pensado desde el principio para un soporte electrónico, representa una verdadera modelización la lengua germana, una suerte de enciclopedia didáctica interactiva, elaborada para especificar al máximo la contextualización del proceso de aprendizaje/ enseñanza, tomando en cuenta el perfil de cada alumno. En este sentido, los autores se han centrado en la estrategias de aprendizaje y las estrategias comunicativas antes de pensar la dimensión lingüística, abriendo múltiples posibilidades de consultas, tipo “quiero la lista de funciones a mi disposición para recibir a alguien del nivel A1 al B1” o “quiero conocer la lista de nociones generales a disposición del alumno de nivel B1 para expresar la simultaneidad”. Su programa permite establecer también para determinados perfiles de grupo los objetivos por alcanzar, así como guiones

⁶ <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents/intro/Manuel.html>

que describen las acciones o el encadenamiento de acciones, y las tareas inducidas (en el sentido de “taches” o “task” como lo define Ellis (2003)). Se estructura de la siguiente manera:

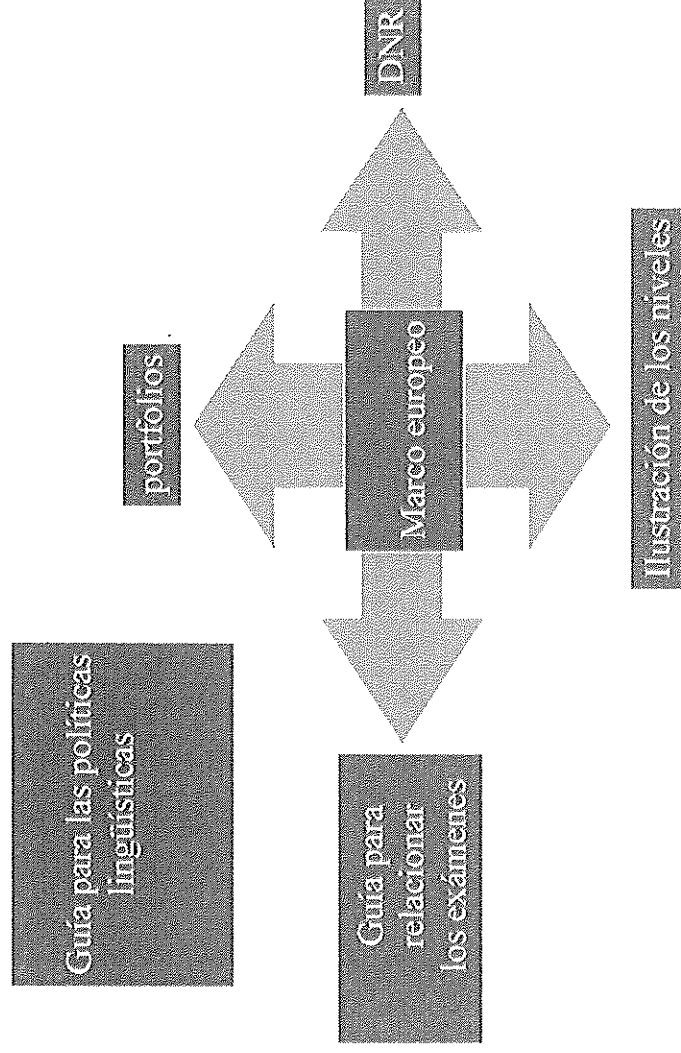
- 1 Level descriptions and learner samples
- 2 ‘Can Do’ descriptors: Global ‘Can Do’ descriptors and detailed ‘Can Do’ descriptors
- 3 Group profiles and scenarios
- 4 Linguistic means: Topic-related vocabulary
- 5 Linguistic means: Language actions
- 6 Linguistic means: Culturally determined aspects of language actions
- 7 Linguistic means: General concepts
- 8 Grammars: Systematic and functional grammar
- 9 Texts and text types
- 10 Strategies: Learning and examination strategies / Communicative strategies

(En : http://www.osd.at/downloads/profile/Detailed_Overview_Profile_deutsch.pdf)

Esta metodología permite interesantes selecciones en cuanto por ejemplo a los tipos sociodiscursivos de los “input” de aprendizaje.

Ante el inmenso potencial de “*Profile Deutsch*” para los creadores de libros de textos, conjuntos curriculares, certificaciones o sencillamente para los docentes, Lukas Wertenschlag, uno de los autores, está desarrollando actualmente el mismo proceso con el *Centre international d’études pédagogiques + Organisation internationale de la francophonie* para el francés y *Cambridge University* para el inglés. “Profile Deutsch” es seguramente uno de los ejemplos más acabados de centración didáctica sobre el “apprenant”.

El consejo europeo ofrece entonces alrededor del Marco de referencia una amplia gama de documentos:



Consultables en: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp

Limites del proyecto

No hemos alcanzado sin embargo el potencial completo de la dinámica emprendida por el Consejo europeo en cuanto a una mirada cruzada para la enseñanza de los idiomas, y el programa de “descripción y especificación de los niveles del marco común europeo para los idiomas” peca en varios aspectos. En primer lugar sigue siendo la acumulación de censos elaborados por diversos equipos quienes han consensualmente aceptado algunas referencias internacionales sin alcanzar la meta de un trabajo en co realización. En segundo lugar, dichos censos no permiten aún responder a la pregunta que todos se hacen en Europa: “*is your B2 my B2*”, y persisten grandes diferencias entre los diversos países en cuanto a los contenidos especificados. En tercer lugar, y a pesar de las múltiples advertencias de sus autores, esos textos son considerados como normativos, perdiendo así mismo su carácter utilitario e indicativo. Es aún más grave si consideramos su neta tendencia euro centrista, con menciones sobre las “variaciones regionales”, “los mexicanismos”, o un pésimo silencio sobre el francés de Québec o Dakar.

Finalmente, y es tal vez su más profundo defecto, no promueven la verdadera competencia plurilingüe que todos añoramos, incluso a veces con ingenuidad.

Mas allá de las DNR, la intercomprensión

No quisiera concluir esta breve intervención sin evocar una de las ideas más estimulantes del concepto de educación plurilingüe, la intercomprensión. Peté Doyé, de la Universidad de Braunschweig, Alemania, la define como una forma de comunicación en la cual cada persona se expresa en su propia lengua y entiende la del otro. Esta definición excluye desde luego el uso activo de la lengua extranjera, pero implica la participación activa de los interlocutores, lo que limita su campo de uso. Sin embargo, son muchos los que la consideran como una alternativa al principio de *lingua franca* y a sus consecuencias imperialistas. Desde un punto de vista psicológico recalca el principio según el cual existe una interacción muy fuerte entre las facultades lingüísticas del hombre y su capacidad para explotar los conocimientos adquiridos anteriormente. Cuando un mensaje está codificado en un sistema lingüístico que no es familiar, el destinatario utiliza un proceso interpretativo fundamentalmente idéntico al que ha utilizado anteriormente; la diferencia es que, en el segundo caso, debe explotar otros recursos cognitivos que en el primero, pero es un excelente recurso para motivar a los estudiantes sensibilizándolos a las habilidades que ya posean. Italianos en Madrid, Suecos en Oslo, Serbios en Sloviana, Franceses en México, todos experimentamos la pertinencia de esta propuesta que apela a nuestra inteligencia verbal. Existen diferentes programas limitados por el momento a familias lingüísticas que pueden orientar nuestra reflexión, como: EuroComRom, Euro comprensión en las lenguas romanas, IGLO, *Intercomprensión in Germanic Languages Online*, o ILTE, *Intercomprehension in Language Teacher Education*. Recordemos simplemente que la base metodológica de la inter comprensión es un intento para integrar los conocimientos:

- generales,
- culturales,
- situacionales,
- comportamentales,

pragmáticos,
scripturales,
fonológicos,
gramaticales,
lexicológicos,

y compone así mismo un ambicioso proyecto que no podemos ignorar aquí en México.

Conclusión

La identidad estructura los imaginarios y las estrategias de reacción ante nuestro mundo. Contribuye en definir comunidades y valores que pueden resultar una verdadera fuerza de resistencia o de conservatismo⁷. También pueden ser motivos de progreso y superación individual o colectiva.

Existen alternativas entre lo que García Canclini (2001) define como la globalización circular, la de los políticos, los financistas o los académicos, y la globalización tangencial, la que todos nosotros experimentamos en nuestras representaciones, a veces lejanas a veces concretas, del concepto de nación o de la competencia generalizada. Conformamos siempre comunidades imaginarias. La apuesta a una pluralidad activa y a espacios lingüístico-culturales compartidos requiere el esfuerzo de todos. Es tal vez una utopía; pero lo bueno es que ya somos muchos los que la queremos compartir.

⁷ Sobre este tema, el lector consultará la excelente conferencia de Patrick Dahlet, agregado de cooperación lingüística de la Embajada de Francia en México e investigador de la universidad de Antillas y Guyana : « l'identité à l'épreuve du multiple »

Referencias bibliográficas

- Bardovi-Harlig, K. (2000) "Tense and aspect in second language acquisition : form, meaning and use", *Language Learning* 50, supplement 1.
- Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R. (2004) *Un référentiel pour le français, niveau B2*, Paris, Didier.
- Consejo de Europa (2001) *Marco europeo común de referencia para las lenguas*, Strasbourg.
- Doyé, P. (2004) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe, étude de référence, l'intercompréhension*. Conseil de l'Europe.
- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.
- García Canclini, N. (2001) *La globalización imaginada*, Buenos Aires / Barcelona / México, Paidós.
- Glabionat, Muller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag (2005) *Profile Deutsch*, Berlin, Langenscheidt.
- Perdue, C. (1993) *Adult Language Acquisition : Cross-Linguistic Perspectives*, Cambridge University Press.

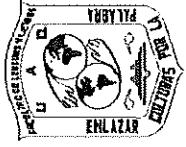
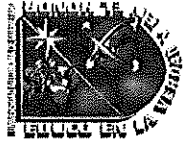
Sitografía

- Association of Language Testers in Europe : www.alte.org
- Cambridge University : www.cambridgeesol.org
- Centre international d'études pédagogiques : www.ciep.fr
- Goethe Institute : www.goethe.de
- Consejo de Europa : www.coe.int
- IFAL : www.francia.org.mx/fifal
- Instituto Camões : www.instituto-camoes.pt
- Instituto Cervantes : www.cervantes.es
- Union Latina : www.unilat.org
- Università per Stranieri, Perugia : www.cycli.it

Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

**XXIV Foro de
Especialistas
Universitarios en Lenguas
Extranjeras**

**24, 25 y 26 de noviembre
de 2010**



M. en A. Raúl Iturralde Olivera
Rector

Dr. Guillermo Cabrera López
Secretario Académico

Rest. Roberto González García
Extensión Universitaria

Mtra. Ma. Eugenia Castillejos Solís
Dirección Facultad de Letras y Letras

Mtra. Ma. de Lourdes Rico Cruz
Coord. General del CELyC

Comité Académico:

Dra. Adelina Velázquez Herrera

Dr. Ignacio Rodríguez Sánchez

Dr. César Aguilar

Dr. Eduardo Patricio Velázquez Patiño

D.R. © Universidad Autónoma de Querétaro
Centro Universitario, Cerro de las Campanas s/n,
Código Postal 76010, Querétaro, Qro. México

ISBN: 978-607-7740-67-4

Primera edición, marzo de 2011
Hecho en México
Made in Mexico