

Evaluación de la competencia comunicativa, desarrollo curricular y MCER

Sonsoles Fernández¹

Integramos en este trabajo los cuatro amplios temas presentes en el título con el siguiente hilo conductor:

- Aspectos generales de la evaluación, vistos siempre desde la perspectiva del qué evaluar, que en nuestro caso se refiere a los objetivos de los currículos centrados en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Requisitos de toda evaluación, con el acento puesto en el criterio de validez o de coherencia con el currículo.
- Al analizar los tipos de evaluación, nos detenemos en la evaluación de progreso, y en los criterios que posibilitan una evaluación de aprovechamiento y de dominio más fiable y válida.
- Resaltamos, para terminar, las aportaciones del MCER al desarrollo curricular, al concepto de competencia comunicativa y a la equiparación de niveles de referencia.

Creencias y actitudes ante la evaluación

Antes de empezar es importante que el lector active sus experiencias en relación con la evaluación, lo que le sugiere, lo que conoce, las preguntas que se hace y las cuestiones que suele debatir en relación con el tema; de esa forma la lectura será mucho más productiva y al mismo tiempo funcionará el circuito de la interacción que se plantea desde este texto.

Las representaciones o creencias que se tienen en torno a un tema, a veces, son tan importantes o más que los mismos conocimientos, pues orientan la forma de entender estos últimos; ¿Qué sugiere a profesores y alumnos, espontáneamente, la palabra "evaluación". ¿*control, notas, examen, juicio, castigo, corregir, poder, aburrimiento, miedo, inseguridad, sanción, angustia, suspenso, cometer errores, nervios, rollo, castigo...*? o ¿*superación, valoración, proceso formativo, contraste,*

¹ **Nota de la autora:** Sonsoles Fernández es doctora en Filología Románica por la Universidad Complutense de Madrid. Posee una larga trayectoria como profesora de "Español, lengua extranjera", como formadora de profesores y como autora de trabajos y materiales. En la actualidad lleva a cabo el desarrollo curricular para las EEOOII de la Comunidad de Madrid. Subdirección de Ordenación Académica .Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. sonsolesf@yahoo.com

ensayo, éxito ...? El concepto de evaluación que se desprende de esas palabras se orienta, en unos casos, hacia los exámenes, vistos casi siempre con temor, pero en otros aparecen ya los conceptos que asumimos de “valoración” y superación, de dar valor al trabajo de nuestros alumnos y de favorecer en tiempo real la superación de las sucesivas etapas. Es verdad que tanto a profesores como a alumnos, por regla general, no nos agradan los exámenes, ni corregir, ni poner notas y esa parte de la evaluación es suficientemente relevante en la experiencia colectiva como para ocultar los aspectos más formativos y gratificantes de la evaluación que son los que posibilitan la superación y el avance. En este trabajo pretendemos clarificar y dar pistas para facilitar los aspectos más ingratos de la evaluación, para que así, con mayor seguridad y más herramientas, nuestras creencias y actitudes en relación con este tema se inclinen hacia el lado positivo.

Concepto de evaluación

Recogiendo todo lo aportado nos acercamos al **concepto de evaluación**, como la valoración del grado de progreso, aprovechamiento y consecución de unos objetivos, o del nivel de dominio en el uso de la lengua, con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo, tanto del alumno como del profesor y a llevar a cabo un juicio y una calificación. Por ello, para que la evaluación sea válida se referirá a los objetivos planteados, desarrollados a través de unos contenidos y, en el caso de la evaluación de progreso y aprovechamiento, con una metodología que favorezca su consecución.

Requisitos de toda evaluación

Evaluar requiere en todos los casos cumplir los requisitos de:

- ✓ Validez: coherencia con los objetivos y con la metodología.
- ✓ Fiabilidad: calificaciones consistentes.
- ✓ Viabilidad: realizables en las coordenadas de tiempo y espacio.
- ✓ Impacto positivo: en el aprendizaje y en la enseñanza

El requisito prioritario es la **validez** o coherencia con el currículo (objetivos y metodología), o con las exigencias de los certificados. Incide pues en el qué y en el cómo evaluar. En el qué, proponiendo actividades coherentes con los objetivos de aprendizaje, a largo o a corto plazo; si se pretende evaluar la capacidad comunicativa

lingüística, no sería válida, una evaluación que decidiera su juicio a partir, sobre todo, de los aspectos formales de la lengua, o, por ejemplo, para valorar la comprensión lectora, no sería válida una prueba de traducción, pues si es verdad que es imprescindible comprender el texto para traducirlo, en una traducción entran otros componentes específicos de esa tarea.

- . En el cómo, buscando situaciones de comunicación lo más auténticas o al menos los más verosímiles posibles, lo cual no es fácil de conseguir en un examen. Para empezar, la conveniencia de evaluar destrezas de forma diferenciada, choca ya con ese grado de autenticidad o verosimilitud, pues no son frecuentes las situaciones de comunicación en las que sólo participa una de las destrezas; con todo se puede prever una situación que contextualice las diferentes actividades y que al mismo tiempo posibilite que éstas se pongan en práctica de forma diferenciada. Ejemplo:

Situación:

Estamos preparando un viaje: unos prefieren un viaje de descanso total, otros prefieren visitas culturales, otros, experiencias nuevas...

- . *Comprensión auditiva y lectora: Informaciones radiofónicas y de folletos turísticos... de las ofertas de agencias de viajes. El aprendiz debe decidir cuál es el viaje ideal para cada grupo, señalar en qué sitios hay determinadas actividades etc.*
- . *Expresión oral: Entrevista, diálogo, pidiendo informaciones, dando sugerencias, consejos etc. sobre diferentes viajes. Narrar alguna experiencia de viaje / expresar opiniones sobre, temas relacionados*
- . *Expresión escrita: Carta solicitando información, convenciendo a un amigo, contando una experiencia, describiendo un lugar...*

Como veremos más adelante, el criterio de validez está reñido, con frecuencia, con el de viabilidad, llegando a primar éste último en muchos casos, como cuando se decide suprimir la evaluación de la expresión oral, por limitaciones de tiempo o de personas. Pero sin llegar a esos extremos, señalamos la dificultad en elaborar pruebas objetivas para un gran público –fáciles de administrar- y que sean al mismo tiempo válidas, o sea que evalúen aquello que pretenden. Veamos el ejemplo de las cuestiones de opción múltiple para evaluar la comprensión global del texto o de las ideas principales: la necesidad de dilucidar entre distractores, exige al candidato la

distinción, con frecuencia sutil, de las distintas propuestas y el contraste muy detallado con lo que dice o no dice el texto, capacidades alejadas del objetivo que se pretende evaluar.

Validez y desarrollo curricular

La evaluación se refiere siempre a los objetivos planteados, por tanto, se remite a los currículos, donde los objetivos generales se concretan en otros más específicos, y se desarrollan a través de unos contenidos y una metodología que favorecen su consecución. La coherencia o incoherencia de la evaluación con los objetivos previstos es, como ya hemos subrayado, lo que le otorga **validez** o por el contrario hace que la evaluación sea inválida.

En la elaboración del currículo quedan definidos los siguientes puntos, todos ellos susceptibles de reflejarse en la evaluación:

Tipo de curso: general, por destrezas, lenguajes específicos... Enfoque y tipo de currículo. Objetivos generales y específicos. Contenidos que desarrollan los objetivos. Planteamientos metodológicos (acordes con el enfoque). Además de la definición de los niveles y criterios de evaluación (acordes con todo lo anterior)

La mayoría de los currículos oficiales europeos siguen las indicaciones que el Consejo de Europa viene emanando desde los años setenta y que se retoman y actualizan en el MCER; estos currículos se apoyan en una descripción de las necesidades de los aprendices y se centran en **el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística** o *capacidad (progresiva) de interaccionar, comprender y expresarse de forma adecuada y eficaz en las diferentes situaciones de comunicación*. Esta competencia (conocimiento y uso) se desglosa² en las competencias pragmática, sociolingüística, lingüística y estratégica y para su desarrollo activa y fomenta las competencias generales de la persona (saber, saber-ser, saber-hacer, saber-aprender).

Además de los aspectos señalados (las diferentes subcompetencias plasmadas en las actividades comunicativas), el currículo señalará el grado de desarrollo de esos aspectos y las situaciones y funciones de comunicación previstas para cada nivel concreto, aspectos que deberá recoger fielmente la evaluación.

	A1	A2.1	A2.2
--	----	------	------

² Recogemos el esquema de competencias comunicativas del MCER

<p>Competencia pragmática: funcional y discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades comunicativas de interacción, comprensión y expresión orales y escritas. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Para cumplir determinadas funciones en contexto</i> ○ <i>A través de textos / discursos coherentes, organizados, cohesionados y fluidos.</i> <p>Competencia sociocultural y sociolingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acercamiento a los aspectos socioculturales que contextualizan el uso de la lengua. ▪ <i>Adecuación a la situación: registro y nivel de lengua.</i> <p>Competencia lingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Rango de recursos lingüísticos necesarios: frases o exponentes, recursos gramaticales, discursivos, léxicos, fonéticos, ortográficos. Grado de corrección.</i> <p>Competencia estratégica</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos para rentabilizar la comunicación y el aprendizaje. 			
--	--	--	--

Tipos de evaluación

Para nuestro objetivo, nos centramos en una clasificación sencilla que integra, sin embargo, subdivisiones de diferentes tipos de evaluación. No consideramos, ahora, la subdivisiones que tienen en cuenta el modo de evaluar (objetiva - subjetiva, directa – indirecta, mediante escala – mediante lista de control, etc.).

Evaluación:

1. **Para mejorar el trabajo:** de diagnóstico, formativa, continua o de progreso, (incluida la autoevaluación) cuando se realiza en tiempo real.
2. **Para otorgar una calificación:** de aprovechamiento, sumativa, final, al terminar un periodo o un curso.
3. **Para conseguir un Certificado o Diploma oficial:** evaluación externa de dominio o de aptitud.

Nos venimos refiriendo a la oposición evaluación formativa y evaluación sumativa, dos términos bastante transparentes de lo que significan:

1. **La evaluación continua / formativa / de progreso**

Es la que se integra en el proceso de aprendizaje y, por tanto, tiene como objetivo favorecer ese proceso. Esta evaluación es continua, valora el progreso y las dificultades para buscar soluciones “en tiempo real” e implica la recogida sistemática de datos (cualitativos y cuantitativos), que se tendrán en cuenta en la evaluación de aprovechamiento o sumativa.

Como primer paso de esta evaluación, en cada grupo se debe realizar *una evaluación de diagnóstico*, que ayude a programar los aspectos que requieren mayor atención y a adaptar la misma forma de trabajar para favorecer el desarrollo de la comunicación lingüística.

Los criterios que rigen la evaluación formativa, integrada en el trabajo de la clase, se refieren a los objetivos y contenidos de las sucesivas unidades didácticas; además de valorar el grado de desarrollo de la competencia comunicativa lingüística –en las actividades de interacción, comprensión y expresión programadas–, esta evaluación puede seguir más de cerca la interiorización de los recursos formales, el acercamiento a la sociedad y cultura del idioma, la motivación, el desarrollo de estrategias e incluso la preparación y participación activa en clase.

Las formas de realizar esta evaluación, a través de comentarios, sugerencias, correcciones, valoraciones y calificaciones están en estrecha relación con las mismas actividades de aprendizaje: prácticas funcionales y formales, búsqueda de información en textos orales o escritos, presentaciones orales o escritas en las que se valoren aspectos concretos, discusiones, cartas, grabaciones hechas por los alumnos, cuadernos o fichas de superación de errores, diferentes tipos de controles o pruebas puntuales, etc. Ver un ejemplo de soporte de recogida de datos:

Rafael TANG	Del 5/1 - 8/1		
Motivación. Tiempo que dedica			
Participación. Papel en el grupo			
Cumplimiento de tareas			
Grado de autonomía			
Progreso y dificultades: Expresión oral Comprensión oral Comprensión escrita Expresión escrita			
Errores sistemáticos			

Consecución de los objetivos y contenidos específicos de la unidad que se está trabajando en la semana.			
Asistencia			
Autoevaluación			
Prueba de ...			
Sugerencias para mejorar			
Valoración final			

Autoevaluación y coevaluación

La autoevaluación y coevaluación realizada en conjunto, alumnos y profesor, es la evaluación más formativa, porque desarrolla la capacidad de aprender a aprender, porque se centra en los procesos y porque aumenta la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje. Es esta una de las líneas eje del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y del *Portfolio europeo de las lenguas*.

Los criterios de la autoevaluación se ajustan también a los objetivos de las unidades didácticas, a los que se añaden los objetivos personales del alumno, secuenciados y temporalizados con la ayuda del profesor de una manera realista. El punto de inflexión formadora de esta manera de evaluar radica en que los alumnos tienen que conocer claramente:

- Qué se evalúa, esto es cuáles son los objetivos de aprendizaje y el grado de consecución previsto en cada unidad, periodo o nivel.
- Cómo se evalúa, cuáles son los criterios y cómo funcionan en la práctica.

Para llevarlo a cabo es necesario: 1. Actitudes de confianza (por parte del alumno y del profesor) y responsabilidad. 2. Entrenamiento

Medios de autoevaluación y coevaluación:

- ✓ Reflexión cotidiana: diario de aprendizaje, *Portfolio*, cuadernos de superación de errores, respuestas a cuestiones puntuales sobre: la consecución de los objetivos, dificultades, motivación, uso de la lengua y medios de superación...
- ✓ Línea directa con el profesor: entrevistas, mensajes o grabaciones, correo electrónico.
- ✓ Desafíos: ejercicios con clave, guías de valoración, preparación de exámenes.

- ✓ Visualización: gráficas (motivación, uso de la lengua, implicación, participación, dedicación, ...).
- ✓ Coevaluación: intercambio de opiniones sobre el curso, el grupo, la actuación personal, la del profesor, la eficacia de los materiales etc.

Ejemplos:

▲ Ficha de autoevaluación para alumnos todavía poco entrenados

Fecha	Tarea	Interés (1 a 5)	¿Acabada? ¿Qué me falta?	¿Qué he aprendido?	Dificultades	Para mejorar

▲ Ayuda para el diario de aprendizaje:

1. ¿Qué hemos hecho en clase?
2. ¿Cuál ha sido mi participación?
3. He conseguido, en español: a) Decir... b) Leer ... c) Escuchar y comprender ... d) Escribir ...
4. He aprendido
5. Para que no se me olvide voy a ...
6. Lo que más me cuesta es ...
7. Para conseguirlo voy a ...
8. Tengo que repasar ...
9. ¿Cómo me he sentido?
10. ¿Estoy satisfecho de mi trabajo?
11. Para el próximo día tenemos que...

▲ Visualización:

Hablar en español

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
5					
4					
3					
2					
1					

Nivel de satisfacción de mi trabajo

	Del ...al ...	Del ...al ...	Del ...al ...	Del ...al	Del ...al
Muy alto	x			x	
Alto			x		

Medio		x			
Bajo					

2. Evaluación de aprovechamiento / sumativa / final

Esta evaluación es la que ofrece una valoración final del aprovechamiento y el cumplimiento de los objetivos y contenidos del curso; para esta valoración se tienen en cuenta los resultados de la evaluación de progreso (observaciones, valoraciones, calificaciones, etc.) y, si se considera oportuno, los de una prueba final. Nos referimos a este tipo de pruebas finales en el punto siguiente al ocuparnos de los “exámenes”.

3. Evaluación de dominio / de certificación

Se trata de una evaluación externa que mide lo que se es capaz de hacer en la lengua meta. Los certificados y diplomas institucionales son evaluaciones de dominio que valoran en qué medida el candidato es capaz de hacer lo que se prevé en la descripción de los niveles de cada diploma o certificado. La forma de llevar a cabo esta evaluación es, generalmente, a través de **exámenes**.

Exámenes

Este tipo de pruebas son propias de la evaluación de dominio, pero se realizan también, con frecuencia, en la evaluación de aprovechamiento y puntualmente en la evaluación de progreso. Con todo, en estos dos últimos casos se recoge más de cerca el trabajo de la clase y, por otro lado, dada su viabilidad se puede variar más la tipología de actividades en pro de la coherencia o validez.

Nos centramos, ahora, en las pruebas de la evaluación de dominio, que con las variables anotadas, pueden llevarse a cabo también para los otros tipos de evaluación. Nos referimos, además, al desarrollo de la competencia comunicativa lingüística general, no al de competencias parciales o específicas.

La **validez** o coherencia sigue siendo el requisito prioritario, por tanto el objetivo final es evaluar la capacidad de interactuar, comprender y expresarse de forma – progresivamente- adecuada y correcta en la nueva lengua. *Todos los objetivos y contenidos se plasman en esas actividades comunicativas (interacción, comprensión y expresión orales y escritas) y a través de ellas pueden ser evaluados. Para ello, en los criterios de evaluación se retoman los aspectos programados de las diferentes subcompetencias, delimitando el nivel esperado.* Cuando se trata del aprendizaje de

lenguas con fines específicos, puede que no sea preciso desarrollar por igual las cuatro destrezas, o es posible que sea indispensable activar una destreza más, la de mediación, como es el caso de los cursos para traductores e intérpretes; en esos casos la evaluación también deberá de ser coherente y proponer las actividades adecuadas en cada caso.

Para evaluar la capacidad comunicativa lingüística se plantean pruebas para las diferentes actividades comunicativas (interacción, expresión y comprensión orales y escritas), ya de forma separada o integrada. Con alguna frecuencia se realiza, además, una prueba formal de gramática y léxico, que en realidad es innecesaria, ya que lo que se pretende no es el dominio en sí de los recursos lingüísticos sino la capacidad de utilizarlos para comunicarse..

Fiabilidad

Las pruebas deben estar confeccionadas de tal forma que las calificaciones sean consistentes, con el menor número posible de errores de medición, independientemente del momento en que se realiza la prueba o de la situación del examinador.

Las pruebas objetivas – normalmente para evaluar la comprensión- son complejas de elaborar para que sean “válidas”, pero son fiables, ya que las respuestas son únicas y se valoran con una puntuación acordada para cada cuestión. En las pruebas subjetivas, sin embargo, la objetividad y la fiabilidad total son casi imposibles, por lo que se tiende a una subjetividad controlada. Para ello:

- Se estandarizan las pruebas (tipos de pruebas, formatos, tipos de textos, tiempos, consignas y baremos).
- La evaluación corre a cargo de dos o más examinadores,
- Se contrasta la impresión global con la resultante de la valoración por criterios
- Sobre todo, se establecen criterios de valoración que se deben definir de la forma más precisa posible, con los que se ensaya previamente para que todos los evaluadores entiendan lo mismo a la hora de aplicarlos.

Criterios de evaluación

La valoración de la **expresión e interacción**, tanto oral como escrita, se realiza normalmente con pruebas abiertas, con lo que la subjetividad entra en juego. Para

controlar esa subjetividad y tornar la prueba más fiable es necesario llegar a acuerdos sobre criterios de corrección y evaluación. Esos criterios no son otros que aquellos que utilizamos para orientar a los alumnos a mejorar su producción; si ellos los conocen desde el principio, no sólo se les ayuda a progresar y a saber qué se espera exactamente de ellos, sino también a comprender la evaluación del profesor y a poder autoevaluarse.

Organizamos los criterios en torno a las diferentes competencias comunicativas:

- Criterio previo: Inteligibilidad, claridad.
- Nivel pragmático:
 - Funcional: capacidad comunicativa, cumpliendo la o las intenciones comunicativas en contexto.
 - Discursivo: Interacción: cooperación, turnos de palabra, reacciones y gestos adecuados. Coherencia de las ideas, desarrollo, organización interna, estructura acorde con el género.
- Nivel sociolingüístico: Adecuación de la información, tratamiento y registro a la situación. Comportamiento en las relaciones sociales y reacción ante referentes y rituales culturales.
- Nivel lingüístico: Uso de la lengua (exponentes propios de la tarea y del nivel). Cohesión. Corrección. Fluidez.
- Nivel estratégico: Planificación, realización, control.
- Nivel expresivo: originalidad, variedad, interés, capacidad para implicar al interlocutor.

Los criterios se pueden organizar de diferentes maneras para facilitar la evaluación y se gradúan de acuerdo con el nivel. Ejemplo³:

1. **Capacidad comunicativa:** Se entiende. Cumple (con precisión) las funciones esperadas. Adecuación a la situación: registro, canal e interlocutores.
2. **Coherencia y organización:** coherencia interna de las ideas, desarrollo relevante y suficiente, organización y formato de acuerdo con el género.
3. **Uso de la lengua y cohesión:** repertorio de exponentes lingüísticos propios del nivel. Recursos de cohesión. Fluidez.
4. **Corrección formal:** en léxico, sintaxis, morfología, pronunciación y

³ Ver Currículos de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M.22/06/07).

ortografía.

(Expresividad: Interés, originalidad riqueza de estilo, presentación).

Ejemplo de desarrollo de algunos puntos de acuerdo con el nivel (referidos al *MCER*):

3. Uso de la lengua: exponentes lingüísticos, cohesión y fluidez

A2.1

Utiliza un repertorio muy limitado de léxico, de expresiones y de estructuras gramaticales para las funciones más habituales. Relaciona de forma incipiente las frases y suple relaciones más complejas o la carencia de recursos de sustitución con una organización lineal. Quedan claros los referentes de los pronombres y mantiene básicamente la concordancia temporal.

B1.2

Utiliza una amplia gama de exponentes lingüísticos sencillos para expresarse sobre temas conocidos. Posee léxico suficiente para ser razonablemente preciso, aunque en los temas abstractos puede encontrar dificultades. Cohesiona el escrito con razonable flexibilidad, relacionando oraciones con los conectores frecuentes y utilizando marcadores discursivos apropiados; retoma los elementos con suficiente precisión, sin necesidad de repetir, y el uso de los tiempos en todo el texto es coherente.

4. Corrección formal: gramática, cohesión discursiva, vocabulario y ortografía.

A2.1

Muestra un control muy limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y léxicas sencillas dentro de un repertorio memorizado. En la construcción de frases, utiliza algunas estructuras sencillas aunque con los errores sistemáticos propios de un nivel básico: omisión de elementos, fallos de concordancia, uso de las formas más generales o menos marcadas –presentes, infinitivos...–, recursos a otras lenguas, interferencias de la LM u otras lenguas. Transcribe con buena ortografía palabras corrientes y frases habituales.

B1.2

Posee un control razonable de un repertorio lingüístico amplio y sencillo para cumplir las funciones habituales. Al utilizar estructuras complejas o en situaciones menos habituales, pueden aparecer algunos errores resistentes de etapas anteriores y errores sistemáticos del nivel, producidos por sobregeneralizaciones, hipercorrecciones, cruces de estructuras, interferencias –de la lengua materna u otras lenguas– o por la plurifuncionalidad de algunas de algunas formas o variables de un uso. Los errores léxicos aparecen en vocabulario menos frecuente y no distorsionan la comunicación. La ortografía de lenguaje básico apenas presenta fallos.

Aportaciones y equitación con el “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (MCER)

Aunque a lo largo de todo este trabajo son frecuentes las referencias al *MCER*, vamos a repasar ahora con más detenimiento las aportaciones, que consideramos claves, para el tema que nos ocupa.

Homologarse con el *MCER* significa ser coherente con:

1. La visión que este documento asume sobre el uso y aprendizaje de la lengua.
2. Los niveles de referencia que establece.

1. Visión sobre el uso y aprendizaje de la lengua:

- Enfoque **de acción**, de aprendizaje en el uso:
- El aprendiz es contemplado como la persona que es, como miembro de la sociedad, como **usuario** de la lengua que lleva a cabo “tareas” reales.
- Capaz de activar estrategias para planear, desarrollar y evaluar su propio aprendizaje y comunicación.
- Capaz de desarrollar y sacar partido de su competencia pluricultural y plurilingüe

Es notable la insistencia del *MCER* en asumir un “enfoque orientado a la acción” y, paralelamente, en asimilar al aprendiz con el “usuario” de la lengua:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción, ya que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente, como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo, en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (p. 9).

Por tanto el alumno aprende la lengua, no sólo para usarla, sino usándola y usándola para llevar a cabo las tareas de la vida cotidiana que necesita o le interesan. En esa acción motivada se aprende a usar la lengua de forma contextualizada y auténtica.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular.

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran

de la competencia comunicativa del individuo; en la medida que estas tareas no sean rutinarias un automáticas requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. (p.15)

Los currículos que tienen como referencia este “Marco” y que se inspiran en la descripción de las actividades comunicativas que propone el documento no pueden obviar este aspecto tan esencial que es el que ilumina todo el resto: el enfoque de acción en el aprendizaje de las lenguas.

2. Niveles de competencia y actuación

El *MCER* establece seis niveles de referencia, susceptibles de subdividirse de acuerdo con las diferentes realidades (B1: B1.1, B1.2: B1.2.1...).

La estructuración ternaria de los niveles (A, B y C) ha llevado en muchos casos a equiparlos, sin mayor análisis, a los clásicos niveles básico, intermedio y avanzado⁴; sin embargo una lectura atenta de la primera subdivisión y de las especificaciones de cada nivel, así como de las explicaciones que aporta el documento, contradicen inmediatamente esa primera y rápida intuición. Las actividades comunicativas previstas van progresando de una forma muy notable, por lo que el número de horas que se prevé va aumentando en el doble de tiempo para cada nivel:

“... Los alumnos tardarán más del doble en alcanzar el nivel Umbral (B1) desde el Plataforma (A2) de lo que tardaron en alcanzar el Plataforma; luego es probable que necesiten más del doble de tiempo para alcanzar el nivel Avanzado (B2) desde el nivel Umbral de lo que tardaron en alcanzar el nivel Umbral desde el nivel Plataforma, aunque los niveles aparezcan como equidistantes en la escala...” (p.18).

Según eso, si, por ejemplo, para el A2 estuvieran previstas 240 horas, para el B1 serían 480 (con la suma: 720), para el B2, 960 horas (suma: 1680), para el C1, 1920 horas (suma total: 3600).

Todas esas horas no son necesariamente de clase; el *MCER* enfatiza el desarrollo de estrategias y la capacidad de aprender de manera autónoma, de forma

⁴ La lectura cuidadosa de los niveles de referencia para todas las actividades y estrategias comunicativas, así como para los grados de desarrollo de las competencias, es la que da luz sobre el alcance de los niveles; los cuadros resumen sólo cobran todo su significado cuando se tiene presente esa primera lectura.(En este momento la correspondencia con los niveles del Marco, que se está formulando por parte de algunos manuales, cursos y certificados está lejos, en nuestra opinión, de cumplir con los criterios de transparencia y homogeneidad que pretende un marco común de referencia).

que el aprendiz pueda asumir la responsabilidad de su aprendizaje y alargar el tiempo de su aprendizaje en el espacio y en el tiempo.

Proponemos una prueba de **de autoevaluación**

➤ Pensamos en una lengua que conozcamos bastante bien o llevemos un tiempo aprendiendo ¿Somos capaces de...? ¿Bien? ¿Pasable? o ¿No llego?

Me expreso con fluidez, precisión y eficacia en una variedad amplia de temas, marcando con claridad la relación entre las ideas y resaltando los aspectos significativos.

- ✓ Me comunico con espontaneidad, con un buen control gramatical y en el registro adecuado.
- ✓ Expreso mis ideas, opiniones y argumentos con coherencia y precisión.
- ✓ Puedo negociar conflictos, intercambiar información compleja y consejos
- ✓ En las entrevistas interactúo de forma espontánea, fluida y eficaz.

Escribo textos claros y detallados, con un buen control gramatical, sobre temas relacionados con mi especialidad, sintetizando y evaluando la información.

- ✓ Relato hechos reales o imaginarios, siguiendo las normas del género elegido.
- ✓ Escribo informes transmitiendo información, argumentando, comparando, concluyendo.
- ✓ Escribo cartas que transmiten cierta emoción y resaltan la importancia personal de hechos y experiencias.

Se trata de un resumen de las actividades de expresión del nivel avanzado (B2), que justifican sobradamente el empeño y el número de horas previstas por el *MCER*.

Para terminar, subrayamos dos aspectos claves de las aportaciones del *MCER*:

- Enriquece los objetivos y metodología de los currículos de lenguas: se supera el concepto de competencia como sólo posibilidad, para acentuar el de competencia en acción, acción capaz de activar y desarrollar todas las capacidades de la persona y particularmente las comunicativas. La evaluación formativa tiene ahí un campo fructífero, la evaluación de dominio tiene delante todavía un reto.
- Crea las condiciones para equiparar los niveles en el aprendizaje y en los certificados de lenguas; sólo falta que los usuarios del *Marco* realicemos un estudio atento de esos niveles, y que al proponer nuestros niveles, intentemos también transparencia y coherencia.

Selección bibliográfica

- Alderson, J.C., Clapham, C., Wall, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP.
- Alderson, J.C., North, B. (1991): *Language testing in the 90's*. Modern English Publications/British Council
- Alvárez Méndez, J.M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata
- Bachman, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*: Oxford: OUP.
- Baker, D. (1989): *Language Testing: A Critical Survey and Practical Guide* UK: Edward Arnold
- Bolton, S. (1987) : *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère* Credif, Hatier
- Carroll, B.J. and P.J. Hall (1985): *Make your own language tests: a practical guide to writing language performance tests*. Oxford: Pergamon.
- Clarke, J. (1987): Classroom assessment in a communicative approach. In- P.Green. *Communicative language testing: a resource handbook for teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe
- Comunidad de Madrid (2007): *Decreto 31/2007 de 14 de Junio del Consejo de Gobierno por el que se establecen los currículos del Nivel Básico y del Nivel Intermedio de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid*. B.O.C.M. Num.147, 22 de Junio de 2007..
- Consejo de Europa (2000): *Marco Europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. en español editada por el MEC y Anaya 2002.
- Consejo de Europa (2002) : *Evaluation de compétences en langues et conception de tests*
- Consejo de Europa (2003): *Rélier les examens au CECR*. (Avant projet) Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg,
- Davies, A. (1990): *Principles of Language Testing* Oxford: Blackwell.
- Fernández, S. (1998): *La evaluación en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid*. EOI. MEC
- Harris, M., and McCann, P. (1994): *Assessment* Oxford: Heinemann.
- Hill, C. and Parry, K. (1995): *From Testing to Assessment* London: Longman
- Hughes, A. (1989): *Testing for Language Teachers* Cambridge: CUP
- Lussier, D. (1992) : *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris. Hachette
- Skehan, P. (1991): Progress in language testing - the 90's *Language testing in the 90's*. Modern English Publications / British Council.
- Weir, C.J. (1990): *Communicative language testing*. Hemel Hempstead: Prentice Hall
- (1993): *Understanding and developing Language Test*. Prentice Hall.