
**El Marco Europeo Común de Referencia
para las Lenguas y la comprensión
teórica del conocimiento del lenguaje:
exploración de una normatividad flexible
para emprender acciones educativas**

Carlos César Jiménez, ccesarjj@unam.mx,
Universidad Nacional Autónoma de México



Índice

Nota a la segunda edición	3
Introducción	4
1 ¿Qué es el MECRL?	5
2 Antecedentes teóricos	9
3 De lenguajes ideales a interacciones situadas	11
4 Comentarios sobre la problemática local	13
Referencias	16
Apéndice: Niveles comunes de referencia A1–C2	18

Nota a la segunda edición¹

La primera edición de este ensayo fue publicada en la *Revista FESC. Divulgación Científica Multidisciplinaria* (Año 4, No.14, Octubre–Diciembre 2004) cuando el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECRL) aún no había adquirido en Latinoamérica la importancia que hoy se le otorga. En México, por ejemplo, pocos editores de libros de texto y muy pocas instituciones educativas lo tenían en cuenta al formular proyectos.

Actualmente, tanto en Europa como en Latinoamérica, el MECRL se ha convertido en referencia obligada para todos aquellos que se encuentran directamente involucrados en los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas. Sin embargo, su trasfondo teórico pocas veces se discute y se suelen pasar por alto las razones que, en un principio, condujeron a su formulación y publicación —a saber, facilitar el establecimiento de vínculos cooperativos para contribuir a la construcción de una comunidad internacional plural, armónica, y cada vez más equitativa e incluyente.

Esperamos, pues, que la reedición de este ensayo contribuya a poner nuevamente estos temas sobre la mesa de discusión.

En lo que respecta al texto, salvo enmiendas de redacción menores para esclarecer algunos párrafos, no se han hecho cambios significativos a lo escrito en 2004. Se han acortado los títulos de la **sección 2**, *Antecedentes teóricos* —llamada originalmente *El MECRL y la descripción teórica de la comunicación verbal*— y la **sección 3**, *De lenguajes ideales a interacciones situadas* —llamada con anterioridad *El MECRL y la descripción del conocimiento de quienes interactúan verbalmente*. Se actualizaron **cuadros** y **figuras**. Se revisaron las notas al pie de página. Se verificaron todos los enlaces a sitios web. Y se incluyeron como **apéndice** los cuadros de autoevaluación completos de los niveles de referencia que se encuentran en el texto original del MECRL traducido por el Instituto Cervantes —en la edición anterior sólo se habían incluido algunos fragmentos.

Carlos César Jiménez
Cuautitlán Izcalli, México, julio de 2011.

¹La presente edición de *El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas* se puede descargar del sitio de juegosdelenguaje.comTM

Copyright © 2004, 2011 Carlos César Jiménez.

El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas se puede copiar y distribuir libremente, sin modificaciones, con los términos de las licencias Creative Commons: [Attribution-NoDerivs 3.0 Unported](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/) y, para México, [MéxicoAtribución-SinDerivadas 2.5 México](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/mx/). La fotografía de la portada fue tomada por [Rock Cohen](http://www.rockcohen.com) el 5 de abril de 2008 y se usa sobre los términos de la licencia [Attribution-ShareAlike 2.0 Generic \(CC BY-SA 2.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/). La transcripción del original y formación estuvieron a cargo de Adam Paul Domínguez Noguez. La composición de esta obra fue hecha en L^AT_EX 2_ε.

Introducción

Una comunicación verbal eficaz resulta crucial para nuestro desenvolvimiento regular como actores sociales. Nuestras interacciones cotidianas con agentes diversos en multiplicidad de entornos requiere no pocas veces de sofisticadas habilidades comunicativas y los responsables de la educación pública en diversos países se han percatado claramente de la importancia de emprender acciones que permitan a los miembros de sus comunidades extender y mejorar día tras día estas habilidades. Hay incluso organismos tales como el Consejo de Europa² que, tras reconocer esta situación, han decidido promover resueltamente la cooperación internacional en lo que a la enseñanza y el aprendizaje de múltiples lenguas concierne³.

Para no encallar en la demagogia, una cooperación de este tipo requiere el establecimiento de bases comunes sólidas y suficientemente flexibles que permitan situar y coordinar los esfuerzos de los principales agentes responsables de las acciones educativas —administradores, diseñadores de cursos, profesores, formadores de profesores, grupos de evaluación y certificación, etcétera— con el fin de asegurar que las necesidades de los sujetos de aprendizaje que forman parte de su comunidad sean satisfechas. El *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*[5]⁴ es un documento elaborado recientemente por especialistas en pedagogía y lingüística aplicada, procedentes de diversos países miembros del Consejo de Europa, que constituye una normatividad flexible en este sentido.

Con el fin de contribuir a mejorar significativamente las acciones educativas encaminadas a promover el desarrollo de la competencia plurilingüe de quienes conforman nuestra comunidad, este ensayo revisa esquemáticamente la estructura y contenido del *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* (MECRL), explora de manera sucinta algunas de las principales concepciones teóricas de la comunicación verbal y el conocimiento del lenguaje que subyacen a su formulación, y sugiere la adopción explícita de una normatividad análoga al MECRL —o incluso el MECRL mismo— por parte de quienes somos responsables de la enseñanza de lenguas en México en instituciones educativas públicas tales como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

²No confundir con la Unión Europea (UE). El Consejo de Europa es la organización de cooperación internacional más antigua que ha perseguido los ideales de la integración europea; se constituyó en 1948 y consta actualmente de 47 países miembros.

³Véase, por ejemplo, la resolución del consejo del 14 de Febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística. Publicado en el *Diario Oficial de las Comunidades Europeas* (DOCE) [Actualmente *Diario Oficial de la Unión Europea* (DOUE)] el 23 de febrero de 2002.

⁴Publicado en inglés como *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing* [9]. La traducción al español ha estado a cargo del Instituto Cervantes de España y fue publicada por primera vez en su portal de internet en marzo de 2002. Todos los cuadros incluidos fueron tomados de la última versión disponible en el *Centro Virtual Cervantes* [5] al momento de llevar a cabo esta edición. Para versiones en otros idiomas se recomienda buscar referencias en el área de Políticas Lingüísticas del sitio web del Consejo de Europa [12] o en los sitios web de instituciones especializadas en la enseñanza del idioma respectivo.

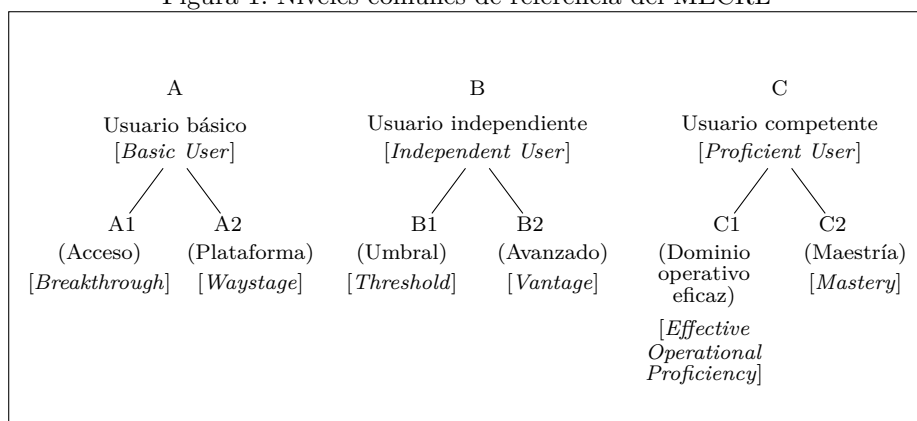
Esta adopción, sin duda, resultaría particularmente conveniente en centros de idiomas como el de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC) que, hasta el momento, carecen de una normatividad explícita adecuada para regular sus acciones educativas.

1 ¿Qué es el MECRL?

El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECRL) es una base común para la elaboración de planes y programas de estudio, exámenes, libros de textos, etcétera, a lo largo de toda Europa. Al interior de este marco se define un conjunto de descripciones modulares y jerarquizadas que especifican, de una manera integral, lo que tienen que aprender quienes, con el fin de comunicarse con otros, aprenden una lengua; esto es, el conocimiento y las habilidades que se tienen que desarrollar para poder interactuar eficazmente.

El MECRL, teniendo en cuenta el contexto cultural inherente al uso de cualquier lengua, define seis niveles generales de competencia [*Levels of Proficiency*]⁵ que permiten medir (y, en un momento dado, certificar) —para cada etapa del proceso de aprendizaje y a lo largo de toda la vida— el progreso de quienes aprenden una lengua. La descripción de estos niveles obedece a un conjunto específico de lineamientos conocido como el esquema descriptivo [*Descriptive Scheme*] del MECRL y se conocen como los niveles comunes de referencia [*Common Reference Levels*] del MECRL.

Figura 1: Niveles comunes de referencia del MECRL



⁵A lo largo de este ensayo, ocasionalmente se incluyen entre corchetes algunos términos técnicos en inglés equivalentes a los términos en español usados en el texto. Hay dos razones para ello: 1) Aunque el MECRL se encuentra disponible en varios idiomas, las dos fuentes principales consultadas para la elaboración de este ensayo fueron la versión en inglés y la traducción al español de esta versión hecha por el Instituto Cervantes. 2) En la bibliografía especializada contemporánea, los términos técnicos que en este ensayo se encuentran entre corchetes no siempre son traducidos de manera homogénea al español.

Esta división en seis niveles no es exhaustiva. Para cubrir adecuadamente sus necesidades, los usuarios del MECRL pueden, de hecho, recurrir a subdivisiones más finas y a sus respectivas descripciones. Ahora bien, además de esta flexibilidad jerárquica, el MECRL no apela a formulaciones descriptivas únicas para cada nivel de competencia, pues se ha considerado —acertadamente— que los propósitos distintos de la gran diversidad de usuarios posibles del MECRL requieren formulaciones descriptivas distintas. Así mismo, cabe recordar que, en concordancia con los fines político-educativos del Consejo de Europa, esta información se encuentra disponible en múltiples idiomas y se puede conseguir fácilmente a través de internet (véase [12]).

En el cuadro 1 (tomado de [5]) se presenta una descripción global de los niveles comunes de referencia del MECRL. Este tipo de formulación descriptiva, por ejemplo, podría proporcionar una orientación general adecuada para no-especialistas interesados en determinar sin mucha precisión la competencia lingüística [*Language competence*]⁶ de una tercera persona, e incluso puede proporcionar una orientación general adecuada para algunos profesores y planeadores de cursos.

Cuadro 1: Niveles comunes de referencia: escala global

<i>Usuario básico</i>	
<i>A1</i>	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
<i>A2</i>	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etcétera). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

⁶En este ensayo distinguimos entre la noción de competencia lingüística en sentido amplio identificada por especialistas como Lyle Bachman [*language competence*] y la noción restringida tradicional de competencia lingüística de carácter chomskyano [*linguistic competence*], véase la sección 3, página 12.

(Continuación del cuadro 1)

<i>Usuario independiente</i>	
<i>B1</i>	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
<i>B2</i>	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que se traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

<i>Usuario competente</i>	
<i>C1</i>	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
<i>C2</i>	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Ahora bien, debemos ser cuidadosos con la lectura de estos niveles de referencia. Estos niveles no definen una métrica lineal sobre el conjunto de procesos psicolingüísticos de aprendizaje de una lengua a la manera en que una regla mide la longitud de una mesa. La situación es más compleja de lo que una lectura apresurada sugiere. En principio, los tiempos que un individuo debe invertir y el tipo de situaciones e interacciones que deberá enfrentar para que su nivel de competencia cambie, digamos del nivel A1 al nivel A2, no pueden homologarse a los tiempos, situaciones e interacciones requeridos para que tenga lugar un cambio entre otro par de niveles, digamos del nivel A2 al nivel B1, o del nivel B2 al nivel C1.

Por otra parte, además de esta dimensión que podríamos denominar “vertical”, el MECRL contempla una dimensión “horizontal” que supone diversas competencias por parte del sujeto que pretende interactuar verbalmente de manera eficaz con otros sujetos. Cada una de estas competencias se pone en juego de manera estratégica, en mayor o menor medida, cuando el sujeto ejecuta diferentes tipos de actos comunicativos. Estos actos y estrategias pueden ser categorizados y descritos de manera tal que, en principio, al actor social mismo, atendiendo a la formulación descriptiva en cuestión y reflexionando sobre sus propias prácticas, puede ser capaz de evaluar su propio nivel de competencia en función de lo que sabe que “puede hacer”. En el [apéndice \(pág. 18\)](#) se encuentran cinco cuadros de autoevaluación en este sentido.

Estos cuadros requieren una lectura cuidadosa y, al igual que el [cuadro 1](#), sólo son adecuados para ciertos fines. Sus descripciones no son exhaustivas y, evidentemente, no son apropiadas para el diseño detallado directo de planes y programas de estudio, libros de texto o instrumentos institucionales de evaluación. Sin embargo, este cuadro ha jugado un papel sumamente importante en la creación de un versátil documento que permite a cualquiera llevar un registro esquemático con reconocimiento internacional de las diversas habilidades que expresan su competencia plurilingüe personal: El Pasaporte de Lenguas (PL)[*Language Passport*(LP)].






Este pasaporte forma parte de una carpeta personal [*European Language Portfolio*]⁷ que además contiene información lingüístico-biográfica [*Language Biography*] y documentación [*Dossier*] que avala los diversos logros y experiencias relacionados con el aprendizaje de lenguas del sujeto. Estos cuadros son tan sólo ejemplos de dos formulaciones descriptivas distintas de los niveles comunes de referencia; sin embargo, de manera conjunta, nos dan una idea esquemática suficientemente clara de las pretensiones descriptivo-normativas del MECRL.






En lo que resta, no presentaremos ni explicaremos nuevas formulaciones descriptivas. Lo que se requiere para comprender o evaluar cabalmente cualquier nueva formulación derivada del MECRL es tener en cuenta, entre otras cosas, cuáles son las principales concepciones teóricas de la comunicación verbal y el conocimiento del lenguaje que subyacen al proyecto global. Al esclarecimiento de estas concepciones nos abocaremos en los siguientes apartados.

⁷Véase [\[10\]](#) y para diversos modelos de pasaporte véase la página web [Europass \[6\]](#). La [figura 2](#) fue tomada de este último sitio.






Figura 2: Ejemplo de uno de los cuadros de registro utilizados en un PL

Evalúate tus competencias.
Assess your language skills.

-  Escuchar
Listening
-  Conversar
Spoken interaction
-  Escribir
Writing
-  Leer
Reading
-  Hablar
Spoken production

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Idioma							
							
							
							
							

Ejemplo
Example

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
.....							
							
							
							
							

2 Antecedentes teóricos

Una gran cantidad de reflexiones en torno a la naturaleza del lenguaje se han gestado en Europa a lo largo de los siglos. Lingüistas eruditos, sin duda, serían capaces de encontrar con facilidad rastros de estas antiguas concepciones en cada una de las principales corrientes teóricas de la lingüística contemporánea. No hay que ir tan lejos, sin embargo, para intentar una genealogía sugerente de la propuesta teórica que subyace al MECRL. El núcleo de esta propuesta es la acción y su genealogía se encuentra en las renovadas reflexiones sociológicas y lingüístico-filosóficas de mediados del siglo XX. Para nuestros fines resulta particularmente interesante y esclarecedora la concepción del lenguaje esbozada por el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein en las *Investigaciones filosóficas* [19]. En este texto Wittgenstein nos muestra que nuestro lenguaje es mucho más que una especie de reflejo estructurado único de los hechos que constituyen nuestro mundo; para Wittgenstein, palabras y actos se encuentran entrelazados de manera indisoluble y constituyen totalidades *sui generis* a las que llama *juegos de lenguaje*. Estos juegos de lenguaje, múltiples y cambiantes, son constitutivos de nuestra particular *forma de vida* y, en principio, no hay manera de describirlos exhaustivamente.

En lugar de ello podríamos imaginar lúdicamente que cada juego de lenguaje es un barrio de una ciudad que se transforma día con día:

Nuestro lenguaje puede verse como una vieja ciudad: una maraña de callejas y plazas, de viejas y nuevas casas, y de casas con anexos de diversos periodos; y esto rodeado de un conjunto de barrios nuevos con calles rectas y regulares y con casas uniformes. ([19], §18)

Estas seductoras metáforas sugieren entonces que el ser competente en múltiples lenguas es algo parecido a ser un viajero que, mochila al hombro, ha explorado los barrios de distintas ciudades, un viajero capaz de apreciar y experimentar las similitudes y diferencias entre un lugar y otro familiarizándose así con las diversas formas de vida que estos expresan. ¡Y vaya, si de eso se trata, a quién no le gusta viajar y explorar nuevos horizontes!

Ahora bien, reflexionando un poco, no es difícil darse cuenta que las concepciones del lenguaje de este tipo asumen un compromiso integral con los sujetos como actores sociales que desarrollan una identidad particular al interactuar con otros sujetos. Ser capaz de comunicarse verbalmente de manera eficaz implica, pues, no menos que ser capaz de actuar eficazmente en contextos específicos bajo restricciones específicas: actuar supone conocimiento general del mundo, deseos e intenciones; un contexto supone personas, lugares, tiempos, instituciones, acontecimientos y objetos concretos. El MECRL tiene todo esto en cuenta e incluye descripciones generales de los diversos contextos de nuestras interacciones comunicativas categorizadas en cuatro dominios: el *público*, el *personal*, el *educativo* y el *ocupacional*. Con ello, reitera que sus compromisos teóricos y prácticos no son con lenguajes ideales, abstractos y un tanto vagos, como los que definían los antiguos teóricos estructuralistas a principios del siglo XX inspirados en las propuestas de Ferdinand de Saussure, sino con sujetos socioculturalmente situados que interactúan entre sí.

En la segunda mitad del siglo XX, de hecho, observamos que la lingüística y la filosofía del lenguaje se desplazan paulatinamente de un punto de vista teórico centrado en las nociones abstractas del lenguaje natural ideal [*Langue*]⁸ (el francés, el español, el inglés, el náhuatl, etcétera) y el hablante-intérprete ideal que tiene un conocimiento absoluto de éste, hacia una noción concreta de comunicación verbal entre agentes situados que desempeñan funciones sociales particulares y producen e interpretan una gran diversidad de textos orales o escritos al ejecutar tareas específicas sin necesidad de tener un conocimiento total de la *lengua* —la propuesta wittgensteineana es un claro ejemplo de ello. La noción misma de *lengua* con fuertes connotaciones normativas es puesta en cuestión y, en su lugar, cobran relevancia nociones con un sesgo más descriptivo tales como dialecto, sociolecto e idiolecto⁹ (Esto último tiene fuertes implicaciones teóricas y políticas, pues dejan de tener un sentido absoluto, preguntas tales

⁸Término francés utilizado por Saussure de una manera similar a la que en español utilizamos el término *lengua*.

⁹A grandes rasgos, este tipo de nociones refieren a sistemas lingüísticos locales y completos usados de manera regular en circunstancias específicas, ya sea por un solo individuo —idiolecto—, un grupo social particular —sociolecto—, o por una población distribuida a lo largo de ciertas zonas geográficas —dialecto—. Estos sistemas son diferentes de otros con los

como ¿qué manera de hablar es más correcta: la utilizada en México, España o Venezuela? ¿es correcto el francés de Québec o el de París? ¿es mejor hablar como los ingleses o como los estadounidenses? ¿es más puro el náhuatl que se habla en Hidalgo o el que se habla en Veracruz?).

Al llevar a cabo estos desplazamientos, las indagaciones teóricas contemporáneas en las cuales encuentra anclaje el MECRL revelan que la comunicación verbal humana es algo mucho más complejo que una simple transmisión de mensajes estructurados conforme a un *código* preestablecido entre una *fente* y un *destinatario* a través de un *canal* —modelo popular bastante engañoso derivado de lecturas precipitadas de la Teoría Matemática de la Comunicación¹⁰ que es incapaz de dar cuenta de los aspectos socioculturales y semántico-pragmáticos¹¹ de la comunicación verbal humana (e incluso, como Chomsky lo demostró a finales de los 50, de los mecanismos sintácticos que permiten a un hablante-intérprete ideal generar o interpretar una infinidad de oraciones típicas de los lenguajes naturales).¹²

3 De lenguajes ideales a interacciones situadas

El desplazamiento teórico de modelos de la comunicación verbal centrados en lenguajes naturales ideales a modelos centrados en agentes socioculturalmente situados que desarrollan personalidades únicas al interactuar con otros agentes nos obliga a precisar ya no las peculiaridades gramaticales de sistemas lingüísticos abstractos, sino las descripciones del conocimiento mínimo suficiente que los actores sociales deben tener para interactuar eficazmente y ejecutar tareas que requieren la generación o interpretación de una gran diversidad de textos.

Entre los conceptos teóricos clave para estas descripciones utilizados en el MECRL se encuentra la noción tradicional de conocimiento como saber que algo es de tal o cual manera [*savoir*]¹³ —esto es, conocimiento declarativo¹⁴—,

cuales guardan ciertos “parecidos de familia”; pero todos ellos considerados conjuntamente, en un momento dado, podrían ser llamados una *lengua*, cambiando el sentido original del término.

¹⁰Véase (Shannon, [17]). Una lectura cuidadosa advertiría el proviso que se encuentra en la primera página del artículo:

Frequency the messages have meaning, that is, they refer to or are correlated according to some system with certain physical or conceptual entities. These semantic aspects of communication are irrelevant to the engineering problem.

¹¹Aspectos tales como la determinación de los referentes de los términos de una oración, interpretación adecuada de metáforas, sarcasmos o ironías, desambiguación sintáctica de enunciados tales como ‘Flying planes can be dangerous’, atribución de intenciones performativo-comunicativas, etcétera. Para una buena explicación introductoria sobre estas cuestiones, véase [1]

¹²Véase [4], o en su defecto, cualquier libro de texto contemporáneo sobre Teoría de autómatas y lenguajes formales, por ejemplo, [14].

¹³*Savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être* y *savoir apprendre* son términos técnicos provenientes del francés que, aunque tiene equivalentes en otros idiomas, son utilizados tal cual en las distintas versiones del MECRL

¹⁴Se le llama declarativo en tanto que es capturado por oraciones de la forma ‘S sabe que

la noción de *habilidad* [*skill*] entendida como cierto grado de pericia para hacer algo que se *sabe hacer* [*savoir-faire*] —esto es, conocimiento procedimental—, y la noción general de *competencia* [*competence*] entendida de manera laxa como el conocimiento mínimo suficiente —declarativo, procedimental o de cualquier otra índole— que suponemos se requiere para ejecutar un tipo de tareas específicas. Aunado a estos conceptos básicos encontramos tres conceptos más complejos que, aunque no se reducen a los anteriores, en cierto sentido, requieren de ellos para subsistir: la *competencia existencial* [*savoir-être*], la *habilidad para aprender* [*savoir apprendre*] y la *competencia lingüístico-comunicativa* [*communicative language competence*]. ¿Qué papel juega cada una de estas nociones en la descripción teórica del conocimiento que el MECRL supone que poseen quienes interactúan verbalmente? ¿cómo nos ayudan estas nociones a perfilar lo que el Consejo de Europa ha denominado la *competencia plurilingüe y pluricultural* de los individuos?

En primera instancia, hay que descartar que la noción de competencia plurilingüe manejada por el Consejo de Europa es una noción que va más allá del *multilingüismo*, esto es, más allá de una simple suma descriptiva de competencias paralelas en varias lenguas. La noción de competencia plurilingüe esbozada en el MECRL supone *competencias translingüísticas*, esto es, competencias que trascienden los ámbitos de lenguas particulares y, por tanto, de culturas particulares. Recordando nuestra metáfora del viajero que recorre ciudades wittgensteineanas, podemos considerar que la competencia plurilingüe denota no sólo la gran diversidad de conocimientos adquiridos por el sujeto en cuestión durante sus viajes, sino también el conjunto específico de conocimientos que éste ha desarrollado por el hecho mismo de ser un viajero.

Bajo este horizonte de acción cosmopolita adquieren suma importancia la habilidad para aprender y el conocimiento del propio ser —lo que el MECRL denomina *competencia existencial*—; esto es, el conocimiento de los propios motivos, afectos, expectativas, temores, esperanzas, flaquezas, fortalezas, valores, etcétera. Estas competencias generales condicionan fuertemente el desarrollo de las *competencias lingüístico-comunicativas* particulares.

El MECRL divide a las *competencias lingüístico-comunicativas* en tres tipos: la *competencia lingüística*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia pragmática*. La primera de estas subcompetencias denota el conocimiento de los constituyentes sonoros o escritos elementales de una lengua —digamos, su alfabeto— y sus reglas básicas de combinación para formar lo que conocemos como palabras y enunciados significativos. Esta noción es muy cercana a la noción de competencia lingüística propuesta por primera vez por Chomsky [4] en los años 50. La segunda subcompetencia denota el conocimiento de las reglas dependientes del contexto social de la interacción comunicativa que determinan la dinámica de fenómenos tales como la cortesía, la formalidad e informalidad de nuestros discursos, o la atribución hipotética de rasgos sociales específicos a los agentes con los que se interactúa en función del tipo de expresiones verbales que

p' donde 'S' denota al sujeto cognoscente y 'p' denota una oración declarativa que especifica lo que el sujeto sabe.

éstos emplean. Esta segunda noción encuentra su génesis en la noción de *competencia comunicativa* acuñada por Dell Hymes a fines de los 60 en sus críticas a la noción chomskyana de *competencia lingüística*.^[15]

Por último, la noción de competencia pragmática, derivada de la noción misma de competencia comunicativa y de los trabajos hechos por filósofos analíticos del lenguaje post-wittgensteineanos, como John L. Austin^[2], John Searle^[16] y Paul H. Grice^[13], denota una especie de conocimiento estratégico sobre los efectos que tienen la emisión de ciertas expresiones verbales en determinadas circunstancias, así como conocimiento de las reglas que rigen la dinámica de distintos tipos de interacción comunicativa y la organización del discurso en general. Es decir, conocimiento para poder identificar y ejecutar eficazmente *actos de habla* diversos —algunos sencillos y otros más complejos— tales como disculpas, peticiones, promesas, amenazas, etcétera.¹⁵

Para los especialistas en lingüística aplicada que se encuentran familiarizados con el modelo estándar de la noción de competencia comunicativa [*communicative competence*]¹⁶ derivado de los trabajos hechos por Canale y Swain en los años ochenta o con el modelo de competencia lingüística extendida [*language competence*]¹⁷ elaborado por Lyle Bachman en los noventa; es posible que la división tripartita de la competencia lingüístico-comunicativa [*communicative language competence*] del MECRL no sea la más adecuada, sin embargo, es indudable que las descripciones teóricas del conocimiento mínimo necesario que se requiere para interactuar verbalmente de manera eficaz encontradas en la documentación publicada por el Consejo de Europa capturan los rasgos esenciales que estos modelos pusieron tiempo atrás sobre la mesa de discusión.

4 Comentarios sobre la problemática local

Uno de los principales objetivos del MECRL es fortalecer el pluriculturalismo de los ciudadanos europeos y para lograrlo se considera importante contar con criterios de certificación común para los diversos sistemas educativos que existen en Europa en lo que respecta al aprendizaje de lenguas. El caso mexicano no es muy alentador. El reconocimiento del pluriculturalismo es pobre y no se ha traducido en políticas educativas concretas y eficaces. La profesionalización de

¹⁵Hay quienes equiparan la *competencia pragmática* con el conocimiento de los aspectos funcionales del lenguaje en un sentido análogo al propuesto por el lingüista Roman Jakobson y la *competencia lingüística* con el conocimiento de los aspectos estructurales del lenguaje en sentido saussureano. Estas identificaciones no son apropiadas, pues, tanto los trabajos de pragmática de los filósofos analíticos del lenguaje como el trabajo descriptivo-estructural chomskyano parten de conceptualizaciones diferentes a las de Jakobson y Saussure y su alcance trasciende en detalle y extensión al de sus predecesores.

¹⁶Esta noción incluye cuatro subcompetencias: 1) la competencia lingüística, 2) la competencia discursiva, 3) la competencia sociolingüística, y 4) la competencia estratégica (véase ^[3]).

¹⁷Esta noción se divide en dos ámbitos que a su vez se dividen en otros dos: 1) la competencia organizacional, dividida en *a*) competencia gramatical y *b*) competencia textual; y 2) la competencia pragmática, dividida en *a*) competencia sociolingüística y *b*) competencia ilocutiva, *ibid.*

la enseñanza de lenguas se encuentra en sus primeras etapas de desarrollo y pocas instituciones educativas cuentan con una normatividad apropiada para regular sus prácticas en estos ámbitos.

Por razones principalmente económicas prevalece la enseñanza de inglés como lengua extranjera en detrimento de la enseñanza de otras lenguas —tanto vernáculas como extranjeras—, no hay cooperación sistemática entre los diversos agentes encargados de los procesos educativos y el apego a criterios claros está lejos de ser una práctica regular al interior de una misma institución. Dado este contexto, ¿qué se espera de la UNAM, en particular de quienes conforman sus diversos centros de enseñanza de lenguas? ¿cuáles son las propuestas concretas para enfrentar esta situación hechas por órganos como la antigua Comisión Técnica de Idiomas o la nueva comisión que ha tomado su lugar¹⁸?

En tanto que la publicación del MECRL es un acontecimiento reciente, hasta el momento no se ha hecho una convocatoria formal a los diversos cuerpos colegiados de la UNAM para discutir la propuesta europea. Dada la importancia política y pedagógica de este tipo de documentos sería conveniente hacerlo a la brevedad¹⁹. ¿Qué ventajas obtendría la comunidad universitaria si se tiene en cuenta el MECRL al formular las políticas educativas de la universidad? Por mencionar algunas de ellas:

1. **Contar con una normatividad robusta y flexible como punto de partida para elaborar programas de estudios apropiados a diversos contextos.** La formulación de estos programas permitiría un sano desapego a la cuestionable práctica que prevalece en diversos centros de enseñanza de lenguas de ceñirse exclusivamente a los “programas implícitos” en los libros de texto “más vendidos” cuyo diseño no siempre es el más adecuado para cubrir las necesidades de la comunidad que los emplea.

¹⁸El pleno del Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes de la UNAM acordó crear la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE) el 29 de mayo de 2003, ocho meses antes de la publicación de la primera edición de este ensayo, con el fin de coordinar a las entidades académicas de la UNAM que desarrollaban actividades en el campo de las lenguas extranjeras. Este acuerdo fue publicado en la Gaceta UNAM el [16 de junio de 2003](#) [18]. El acuerdo pretendía armonizar un conjunto de prácticas académicas y administrativas que, durante décadas, fueron emergiendo localmente para atender las necesidades inmediatas de diversos grupos universitarios, en la mayoría de los casos, sin que hubiese una visión de mediano y largo plazo coherente e integral. Seis años después, el 2 de julio de 2009, el rector de la UNAM acuerda crear la Coordinación General de Lenguas (CGL). Este último acuerdo se publica en la Gaceta UNAM el [27 de julio de 2009](#) [18].

¹⁹Al publicarse este ensayo por primera vez en 2004, las discusiones sobre estos temas eran incipientes y en algunos casos, incluso, tildadas de “subversivas” e inútiles para el “contexto mexicano”. No fue sino hasta el establecimiento de la CGL en 2009 (Cf. *supra*) que varios profesores e investigadores de distintas entidades académicas de la UNAM fuimos formalmente invitados como parte de un consejo asesor para discutir temas tales como el rediseño de programas, la evaluación y la certificación de la competencia lingüística teniendo en cuenta marcos de referencia como el MECRL. Al concluir la segunda edición de este ensayo, las discusiones en estos foros han sido pocas aún, se han llegado a ciertos acuerdos, pero todavía falta mucho por hacer.

2. **Facilitar la cooperación entre las entidades académicas y administrativas internas responsables de la enseñanza de diferentes lenguas y tradiciones culturales.** Lo anterior debido a que el MECRL ha sido diseñado para tener un amplio espectro de aplicabilidad y puede ser útil para formular o tender puentes con normatividades análogas elaboradas en otras latitudes y desde otras tradiciones.
3. **Facilitar la movilidad estudiantil entre los distintos centros de enseñanza de lenguas del país.** Si los diversos programas de estudios de los diferentes centros hicieran referencia a los niveles comunes del MECRL, y dicha referencia tuviese correlaciones sólidas y bien documentadas con las prácticas académicas prevalecientes en cada institución, sería más fácil ubicar a un estudiante dentro de un nuevo programa de estudios. Al respecto, cabe destacar que existen serios proyectos internacionales de diagnóstico en línea²⁰ a los que puede recurrir todo aquel que desee saber cuál es su nivel actual de competencia respecto al MECRL, y que pueden ser un importante apoyo para ubicar adecuadamente a los estudiantes dentro de estos programas.
4. **Contar con un criterio de certificación reconocido internacionalmente que, en cierto sentido, facilitaría la movilidad de los universitarios más allá de nuestras fronteras.** Concretamente, sería conveniente que las constancias de estudios oficiales expedidas por los centros de enseñanza de lenguas hicieran referencia explícita a los niveles comunes del MECRL. De hecho, se puede incluso tramitar un reconocimiento oficial de este tipo de certificados ante el Consejo de Europa.

Ahora bien, el conocer, analizar y, en un momento dado, tener en cuenta al MECRL para formular políticas educativas dentro de la UNAM no es suficiente para fortalecer decididamente el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Lejos de toda demagogia, los diversos centros de enseñanza de lenguas de la UNAM deberían incrementar el número de horas dedicadas a la enseñanza de múltiples lenguas —y no sólo del inglés—, apoyar a los programas bien fundamentados de investigación y actualización docente, así como también promover la certidumbre y el progreso académico-laboral con base en la equidad, la competencia y el mérito académicos. La importancia del desarrollo de la competencia plurilingüe de los miembros de nuestra comunidad no debe subestimarse; muchas oportunidades educativas y profesionales dependen de ello y, por supuesto, también la invaluable oportunidad de simplemente echarse la mochila al hombro y aventurarse a recorrer el mundo por el puro y llano placer de hacerlo.

²⁰El sistema [DIALANG](#) fue desarrollado conjuntamente por diversas instituciones europeas para diagnosticar la competencia lingüística en 14 lenguas. Originalmente, [DIALANG](#) se podía acceder desde su propio sitio web; este sitio fue desactivado en 2009. Hoy en día, [DIALANG](#) se encuentra alojado en un servidor de la Universidad de Lancaster [11]. El acceso es libre y el equipo de voluntarios a cargo se encuentra trabajando para que, en un futuro, el sistema cumpla los estándares web necesarios para operar apropiadamente en diversas plataformas.

Referencias

- [1] Akmajian, Adrian. (2001). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication* (5a ed.). Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- [2] Austin, John. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- [3] Brown, H. Douglas. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Prentice Hall.
- [4] Chomsky, Noam. (1999). *Estructuras sintácticas* (13a ed.). México: Siglo XXI.
- [5] Consejo de Europa. *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Última actualización: 2 de mayo de 2011. Consultado el 12 de julio de 2011.
URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
- [6] Consejo de Europa y Unión Europea. (2002-2011). *Europass* [Pasaporte de Lenguas]. Última actualización: 2 de mayo de 2011. Consultado el 24 de julio de 2011. URL: <http://europass.cedefop.europa.eu/>
- [7] *Comisión Europea* [sitio web]. Última Actualización: 6 de julio de 2011. Consultado el 25 de julio de 2011.
URL: <http://ec.europa.eu/>
- [8] Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [9] Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Última actualización: 2 de mayo de 2011. Consultado el 12 de julio de 2011.
URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp
- [10] Council of Europe. *European Language Portfolio*. Consultado el 24 de julio de 2011. URL: <http://www.coe.int/portfolio/>
- [11] *DIALANG* [Proyecto de evaluación diagnóstica de la competencia lingüística]. Alojado temporalmente en *Lancaster University–Research and Enterprise Services*. Consultado el 12 de julio de 2011.
URL: <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>
- [12] *División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa* [sitio web]. Última actualización: 2 de mayo de 2011. Consultado el 12 de julio de 2011.
URL: <http://www.coe.int/lang/>

-
- [13] Grice H. Paul. (1975). Logic and Conversation. En Davidson, Donald, D. and Hartman, G. (Eds.). (1975). *The Logic of Grammar*. Encino, California: Dickenson Press.
- [14] Hopcroft, John E. Motwani, Rajeev y Ullman, Jeffrey D. (2002). *Introducción a la teoría de autómatas, lenguajes y computación* (2a ed.). Madrid: Addison-Wesley.
- [15] Hymes, Dell. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Philadelphia.
- [16] Searle, John. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [17] Shannon, Claude & Weaver, Warren. (1949). A Mathematical Theory of Communication. En *Bell System Technical Journal*, 27, 379-423 y 623-656.
- [18] Universidad Nacional Autónoma de México: Dirección General de Comunicación Social. *Gaceta UNAM en línea*. Última actualización: 25 de julio de 2011. Consultada el 25 de julio de 2011.
URL: <http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/>
- [19] Wittgenstein, Ludwig. (2003). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM–Instituto de Investigaciones Filosóficas.
-

Apéndice

Niveles comunes de referencia A1–C2: cuadros de autoevaluación

[Comprensión]

<i>Comprensión Auditiva</i>	
<i>A1</i>	<i>A2</i>
Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
<i>B1</i>	<i>B2</i>
Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
<i>C1</i>	<i>C2</i>
Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.

[Comprensión]

<i>Comprensión de Lectura</i>	
<i>A1</i>	<i>A2</i>
Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
<i>B1</i>	<i>B2</i>
Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.
<i>C1</i>	<i>C2</i>
Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

[Hablar]

<i>Interacción oral</i>	
<i>A1</i>	<i>A2</i>
Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
<i>B1</i>	<i>B2</i>
Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo a donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
<i>C1</i>	<i>C2</i>
Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.

[Hablar]

<i>Expresión oral</i>	
<i>A1</i>	<i>A2</i>
Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
<i>B1</i>	<i>B2</i>
Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
<i>C1</i>	<i>C2</i>
Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.

[Escribir]

<i>Expresión escrita</i>	
<i>A1</i>	<i>A2</i>
Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.
<i>B1</i>	<i>B2</i>
Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
<i>C1</i>	<i>C2</i>
Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.