

Revisión de las escalas de niveles lingüísticos y comunicativos: modelos norteamericanos y europeos

MARÍA DOLORES CORPAS ARELLANO
Consejería de Educación, Junta de Andalucía
España

Resumen

Esta investigación pretende revisar distintas definiciones sobre el concepto de competencia lingüística y comunicativa en una lengua extranjera o en una segunda lengua, a fin de conocer los criterios y descriptores de las escalas de nivel. Estas se dividen según las destrezas comunicativas y describen minuciosamente la competencia alcanzada en una determinada lengua. Finalmente, analizamos varias escalas de nivel de los modelos americano (ILR y ACTFL) y europeo (el del Consejo de Europa, DIALANG y ALTE). Tanto el modelo americano como el modelo europeo poseen características comunes, por ejemplo, las escalas no se basan en ninguna lengua determinada, lo que favorece su aplicabilidad a cualquier lengua. Además, las escalas se distribuyen en distintos niveles en los que se describe lo que un individuo puede hacer en la lengua objeto.

Palabras clave: escala, nivel, lengua, extranjera, comunicación, idiomas

Abstract

This study aims to revise some different definitions about the concept of communicative and linguistic competence in a foreign or second language in order to understand the criteria and descriptors in level scales. These levels are divided taking into account the communicative skills and they describe in detail the competence that a person can reach in a certain language. Finally, we analyze several level scales from the American (ILR and ACTFL) and European (Council of Europe, DIALANG and ALTE) models.

Both the American and the European models share certain common characteristics, for example, the scales are not based on any particular language, which contributes to their applicability to any language. Furthermore, these scales are distributed among different levels in which it is described what a person can do in a target language.

Keywords: scale, level, language, foreign, communication, languages

El concepto de competencia lingüística y comunicativa

gramaticales, que desestima el uso de la lengua.

Introducción

La competencia de un individuo difiere de la de otro en una escala que abarca desde el cero absoluto a la competencia comunicativa de un hablante nativo en el estudio de una segunda lengua o lengua extranjera; si bien el cero absoluto no existe para un estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera, puesto que, al menos, conoce su lengua materna y su funcionamiento, por lo que es usuario de las estructuras universales de la lengua. Estas estructuras lingüísticas universales determinan el modo de adquisición de la segunda lengua, según la hipótesis universal. Debemos admitir, no obstante, que es difícil alcanzar un nivel de competencia lingüística y comunicativa igual al de un hablante nativo, aunque este es un nivel de referencia valioso e incluso necesario para determinar el concepto de competencia.

Según Chomsky (1965), la noción de la competencia del hablante nativo se define como el conocimiento tácito e intrínseco que sostiene la realización y distingue entre competencia y actuación. Chomsky se centra en el desarrollo en una teoría lingüística basada principalmente en las reglas

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real (Chomsky, 1965, p. 3).

Más adelante Chomsky (1980) reconoce que algunos aspectos del uso del lenguaje son sistemáticos y están gobernados por reglas. Admite que no solo existe la competencia gramatical sino también la pragmática referida al conocimiento de las condiciones y al modo de uso apropiado, según los objetivos y la competencia gramatical referida a la forma. A pesar de todo, el concepto de competencia lingüística y comunicativa de Chomsky ha sido criticado por centrarse básicamente en los elementos lingüísticos formales. De hecho, la aportación de las teorías sobre el análisis del discurso y sociolingüística han desarrollado una perspectiva pragmática y sociocultural, que argumenta que el hablante nativo no posee una

competencia lingüística sino una competencia comunicativa sociolingüística.

Hymes (1971) modifica la noción de Chomsky y concibe la competencia lingüística comunicativa como una actuación de comunicación acorde con las demandas del entorno. De esta manera, da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico. Hymes considera que la competencia comunicativa trata sobre la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados, y cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, por cuanto en él se hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso.

Por otro lado y desde el punto de vista psicológico, Piaget (1981) plantea la teoría del desarrollo cognitivo y el uso de las operaciones mentales. Considera que existe un conocimiento abstracto del sujeto que interviene en el desarrollo de sus habilidades. El conocimiento debe ser estudiado desde el punto de vista biológico, ya que el desarrollo intelectual se forma a partir de la continuación establece dos aspectos: adaptación y acomodación. En el desarrollo de adaptación por asimilación, se adhieren nuevos testimonios en el esquema previo. En el desarrollo de adaptación por acomodación, el esquema previo ha de cambiarse y acomodarse a la nueva experiencia.

A continuación, exponemos los rasgos que caracterizan a un hablante nativo y que, además, definen el concepto de competencia comunicativa según Stern (1983, pp. 342-346):

- a. El hablante nativo de una lengua conoce las reglas que la rigen y las aplica sin prestarles atención.
- b. El hablante nativo posee un conocimiento intuitivo de los significados lingüísticos, cognitivos, afectivos y socioculturales expresados por formas lingüísticas.
- c. El hablante nativo utiliza la lengua de forma espontánea con el fin de comunicarse y tiene un conocimiento intuitivo de las funciones sociolingüísticas de la lengua.
- d. El hablante nativo hace un uso creativo de su lengua.
- e. Los niños también poseen la competencia lingüística y comunicativa como un sistema de reglas formal y social que puede ser aplicado creativamente y más o menos inconscientemente.
- f. El que todos los hablantes nativos posean una competencia lingüística y comunicativa en la lengua que comparten, no implica que para todos sea la misma.
- g. Cada individuo posee su propia competencia.
- h. Finalmente, el concepto de competencia, interpretado hasta ahora, es un constructo, sólo accesible a través de la actuación lingüística del individuo con respecto a la comprensión y producción oral y escrita (audición, habla, lectura y escritura).

El modelo de Bachman

Bachman (1990) reorganiza y reformula algunos conceptos de modelos anteriores. Una novedad es la utilización de la expresión «competencia en el lenguaje» para referirse a la competencia comunicativa. Bajo este término se aglutinan tipos de competencias

referidas a las habilidades de los hablantes. Seguidamente exponemos el esquema de las competencias en el lenguaje y en la pragmática.

Competencia en el lenguaje

1. Competencia organizativa: se refiere al dominio de las siguientes competencias:
 - 1.1. Competencia gramatical: dominio de la estructura formal del lenguaje:
 - 1.1.1. Vocabulario.
 - 1.1.2. Morfología.
 - 1.1.3. Sintaxis.
 - 1.1.4. Elementos fonéticos y de grafemas.
 - 1.2. Competencia textual: conocimiento acerca de la construcción del discurso:
 - 1.2.1. Cohesión.
 - 1.2.2. Organización retórica.
2. Competencia pragmática. Incluye:
 - 2.1. Competencia ilocutiva: dominio de los rasgos funcionales del lenguaje:
 - 2.1.1. Funciones de ideas: habilidad para expresar ideas y emociones.
 - 2.1.2. Funciones manipulativas: capacidad para lograr que algo se lleve a cabo.
 - 2.1.3. Funciones heurísticas: capacidad para usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas.
 - 2.1.4. Funciones imaginativas: capacidad para ser imaginativo.
 - 2.2. Competencia sociolingüística: incluye distintas sensibilidades:
 - 2.2.1. Sensibilidad hacia tipos de dialectos y registros.
 - 2.2.2. Naturalidad o cercanía a los rasgos característicos de la lengua.

2.2.3. Comprensión de referentes culturales y figuras idiomáticas.

Además de estas competencias, Bachman añade la competencia estratégica integradora de las relaciones entre el conocimiento lingüístico, el conocimiento del mundo, el conocimiento del contexto y los mecanismos psicológicos y fisiológicos. Todos estos elementos intervienen en el desarrollo del acto comunicativo para garantizar su efectividad y su realización.

El modelo de Celce-Murcia, Dorenyi y Thurren

Por otro lado, el modelo de competencia lingüística y comunicativa de Celce-Murcia, Dorenyi y Thurren (1995) incluye los componentes que a continuación se citan:

- a. Competencia discursiva: se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado. Esta competencia discursiva se subdivide en cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos.
- b. Competencia lingüística: es similar, en términos generales, al concepto de competencia gramatical de Canale y Swain (1980). El uso del término competencia lingüística en detrimento de competencia gramatical se debe al deseo de indicar explícitamente la inclusión en este componente del léxico y la fonología, además de la gramática.
- c. Competencia relacionada con la actuación: se entiende como la

habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas. Esta competencia incluye el conocimiento de funciones del habla y actos de habla, y se acerca al concepto de competencia ilocutiva de Bachman (1990) y de competencia funcional de Bachman y Palmer (1996).

d. Competencia sociocultural: se refiere al conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación. Los componentes de la competencia sociocultural incluyen:

- Del contexto social, como variables de los participantes y situacionales, etc.
- Estilísticos, que incluyen convenciones de cortesía, grados de formalidad, etc.
- Los factores culturales, que abarcan el conocimiento de la forma de vida en la comunidad, conocimiento de diferencias regionales, etc.
- De comunicación no verbal, que añaden gestos, uso del espacio, etc.

e. Competencia estratégica: se refiere al uso de las estrategias de comunicación. Aparte de la perspectiva psicolingüística, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) enfatizan las estrategias de interacción que engloban estrategias para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor.

El modelo del Consejo de Europa

Seguidamente, exponemos los rasgos fundamentales del concepto de competencia lingüística y comunicativa para la Comisión Europea de Educación (2001). Esta ha establecido unas competencias clave, necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida, a fin de realizarse personalmente en una ciudadanía activa. La competencia clave es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. La combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Conviene destacar la diferencia entre la comunicación en lengua materna y la comunicación en lengua extranjera según el marco europeo. La primera es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales. La segunda implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural. Para concluir, tener competencia lingüística y comunicativa en la primera como en la segunda lengua puede resumirse así:

1. El dominio intuitivo de las formas de la lengua.
2. El dominio intuitivo de los significados lingüísticos, cognitivos, afectivos y socioculturales expresado por tales formas.

3. Capacidad para usar la lengua prestando más atención a su uso comunicativo que a la forma.
4. Creatividad en el uso de la lengua.

La multicompetencia

Vivian Cook (1991) acuñó el término «multicompetencia» para describir el estado compuesto de una mente con dos gramáticas. Este concepto afirma que los hablantes de una segunda lengua no deben ser considerados como imitadores de monolingües, ya que poseen formas únicas de competencia. Posteriormente, en 1999, describe el concepto de multicompetencia como el conocimiento total de una lengua de una persona que sabe más de una lengua, lo que incluye tanto la competencia de la primera lengua como la interlengua de la segunda.

Partiendo del concepto de competencia utilizado en lingüística para referirse al conocimiento de la lengua que tiene un hablante nativo, Cook estudia el término de multicompetencia entendido como el conocimiento de más de una lengua de una forma neutra y libre de evaluaciones externas. Según recoge Gómez (2004, p. 154), las características principales de la multicompetencia, conforme a las investigaciones de Cook son las siguientes:

1. Se lleva a cabo una reevaluación de la idea del hablante nativo como norma por seguir a favor de la defensa del aprendiz o usuario de segundas lenguas en su propio derecho.
2. Se valoran los beneficios que la adquisición de segundas lenguas tiene en otros aspectos de competencia lingüística y aspectos cognitivos.
3. La transferencia se entiende como un proceso bidireccional en el que la

primera lengua influye en la segunda lengua, transferencia que también tiene lugar en sentido contrario.

4. Dos son las principales repercusiones en la enseñanza de segundas lenguas: por un lado, el objetivo a conseguir no es llegar a la perfección de un hablante competente en la segunda lengua; por otro lado, recuperar el uso de la lengua materna, el cual desempeña un papel muy importante a pesar del ostracismo al que estaba sometido.

Plurilingüismo

De acuerdo con Cenoz (2016, p. 458), el plurilingüismo y la adquisición de una lengua no nativa son hechos cada vez más frecuentes en el mundo actual. Así, las investigaciones sobre la adquisición de terceras lenguas y el plurilingüismo, en auge durante los últimos años, se han basado en el análisis de las diferencias entre la adquisición de la segunda lengua y de otras adicionales, y la relación entre estas. Desde este punto de vista parece demasiado idealista considerar que se pueda alcanzar un nivel de competencia comunicativa similar a los hablantes nativos en cada lengua.

En hablantes plurilingües, según Cenoz, es todavía más difícil encontrar hablantes que sean perfectamente equilibrados en su dominio de tres, cuatro o cinco lenguas. Un hablante plurilingüe tiene un repertorio lingüístico mucho más extenso que un monolingüe, aunque un abanico similar de situaciones en las que utilizar este repertorio. De esta manera, los hablantes plurilingües emplean las distintas lenguas para diferentes funciones y usos y no sería justo que fueran

evaluados con los mismos criterios utilizados para los hablantes monolingües que usan una sola lengua en todas las situaciones. Desde un punto de vista psicolingüístico, esto implica que los plurilingües poseen una configuración de competencias lingüísticas diferente de la de bilingües y monolingües.

El Instituto Virtual Cervantes (2018) define el término «plurilingüismo» como la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Afirma que las competencias en las diferentes lenguas que posee el hablante plurilingüe se encuentran generalmente en desequilibrio, tienen un carácter transitorio y varían con el tiempo. Las características son las siguientes:

- Se consigue un mejor dominio en una lengua que en las otras.
- El perfil de competencias en una lengua puede ser diferente del de las otras (por ejemplo, es posible que el hablante tenga muy buena competencia oral en dos lenguas pero sólo en una de ellas sea competente en expresión escrita).
- Las estrategias que utiliza el hablante para comunicarse pueden variar según la lengua implicada (por ejemplo, el individuo puede recurrir a la mímica y al uso de gestos para compensar una insuficiente competencia lingüística en la lengua implicada en una interacción y, sin embargo, dar la impresión de ser menos expresivo y más distante en otra lengua que domina mejor).

Escalas de niveles

Según Corpas (2007), la competencia comunicativa de cualquier hablante oscila entre una competencia comunicativa de cero hasta una prácticamente bilingüe y, una vez delimitados los conocimientos que corresponden a cada nivel, es posible definir las etapas o niveles de competencia comunicativa y utilizarlos para propósitos concretos.

Las escalas de niveles se dividen según las destrezas comunicativas y suelen atender a una función dual: informar del nivel deseado para determinados objetivos y como descripciones o análisis de niveles alcanzados por estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera. Como ejemplo del primer caso, encontramos la necesidad de lograr un nivel mínimo en alguna destreza en particular, con el objeto de desempeñar un cierto trabajo o para estudiar en una universidad determinada. La necesidad de autoevaluación del propio alumno es un evidente ejemplo del segundo objetivo.

Estas escalas de niveles no se realizan sobre la base de ninguna lengua en particular. Así se pueden realizar pruebas de nivel en cualquier lengua evitando diferencias por la lengua o el país en las que se administren. Existen varios modelos de escalas de niveles, entre los que destacan las del modelo americano y del europeo. A continuación exponemos las escalas más usadas de estos dos modelos.

Modelo norteamericano

La escala ILR (Interagency Language Roundtable)

La escala ILR (Interagency Language Roundtable) se diseñó para describir la competencia lingüística y

comunicativa del cuerpo diplomático, con el objeto de que este pudiese realizar sus tareas con eficacia en diferentes embajadas. Esta escala fue desarrollada por el FSI (Foreign Service Institute), organismo que precedió al National Foreign Training Affairs (NFTA), el cual es un centro de capacitación para el servicio exterior estadounidense.

La escala ILR presentó dos dificultades fundamentales. En primer lugar, se centró en la expresión oral y olvidó las demás destrezas, aunque posteriormente, en la década de los cincuenta, se añadieron descriptores para el resto de las destrezas (Herzog, 2018). El otro inconveniente era que la escala estaba graduada en cinco niveles y la distancia entre cada nivel no era equidistante.

Esta escala consiste en la descripción de cinco niveles de menor a mayor nivel, de competencia lingüística y comunicativa. Seguidamente exponemos los rasgos principales de un usuario de lengua en cada nivel, según la descripción de Interagency Language Roundtable (2018).

Se describe a una persona en el primer nivel así:

- Es capaz de satisfacer necesidades de la vida cotidiana en los viajes y requerimientos esenciales de cortesía.
- Puede preguntar y responder sobre temas muy familiares, dentro del marco de actuación de una experiencia lingüística limitada.
- Posee un vocabulario oral que no es adecuado para expresarse, a excepción de las necesidades más elementales.
- Comete frecuentes errores en pronunciación y gramática, pero puede ser entendido por un hablante nativo, siempre que este esté acostumbrado

a tratar con extranjeros que intentan hablar la lengua extranjera.

- Aunque los temas que son muy familiares y de necesidades elementales varían considerablemente de un individuo a otro, cualquier persona en el primer nivel debería poder pedir una comida, alojarse, pedir y dar direcciones simples, hacer compras y decir la hora.

En el nivel dos de la escala ILR, un individuo se caracteriza porque:

- Puede satisfacer demandas sociales rutinarias y exigencias de un trabajo limitado.
- Puede afrontar una conferencia, con facilidad y en la mayor parte de situaciones sociales, incluyendo instrucciones, conversaciones informales sobre acontecimientos actuales, el trabajo, la familia e información autobiográfica.
- Tiene un acento inteligible, aunque sea bastante deficiente.
- Puede, normalmente, disponer de construcciones elementales con bastante precisión, pero no tiene un control completo ni seguro de la gramática.

El nivel tres define a una persona en esta etapa como sigue:

- Es capaz de hablar la lengua con suficiente precisión estructural y de vocabulario para participar efectivamente en la mayoría de las conversaciones tanto formales como informales sobre temas, profesionales, sociales o prácticos.
- Puede discutir intereses particulares y ámbitos especiales de la competencia con una facilidad razonable.

- Tiene una comprensión bastante completa para una velocidad normal en el habla.
- Tiene un vocabulario lo suficientemente amplio para no tener que buscar palabras de manera afectada.
- Tiene un acento obviamente extranjero y un buen control de la gramática, y sus errores normalmente nunca interfieren con la comprensión y muy raramente irritan al hablante nativo.

En el nivel cuatro un individuo:

- Usa una lengua con fluidez y precisión en todos los niveles, normalmente adecuados para las necesidades profesionales.
- Entiende y participa en cualquier conversación dentro de su experiencia personal y profesional con un alto grado de fluidez y precisión en el vocabulario.
- Podría, en alguna ocasión, ser tomado por un hablante nativo y puede responder adecuadamente, incluso en situaciones poco familiares.
- Comete, ocasionalmente, errores de pronunciación y gramática.
- Puede afrontar interpretaciones informales de la lengua.

Finalmente, un individuo del nivel cinco se distingue por los siguientes rasgos:

- Tiene una competencia lingüística y comunicativa equivalente a la de un hablante nativo.
- Tiene una fluidez completa en la lengua, de tal manera que su discurso, en todos los niveles, es plenamente aceptado por los hablantes nativos instruidos, con todas

sus características, lo que incluye la variedad de vocabulario, expresiones idiomáticas y coloquiales, y referencias culturales adecuadas.

La escala ACTFL (American Council for the Teaching of Foreign Languages)

El Consejo Americano para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras (American Council for the Teaching of Foreign Languages, ACTFL) diseñó una escala de niveles con base en la ya existente ILR (Interagency Language Roundtable), desarrollada por FSI (Foreign Service Institute). En 1986 y gracias a la colaboración del Ministerio de Educación de Estados Unidos, se publicaron estas escalas.

ACTFL (2012) detalla los tipos de funciones comunicativas, variedad de vocabulario, grado de precisión y flexibilidad que los estudiantes de una lengua extranjera deben controlar en diferentes niveles de la escala y en cada una de las habilidades principales (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita). Estas descripciones sirven para establecer los objetivos del aprendizaje de una lengua, para planificar actividades y para evaluar la competencia lingüística y comunicativa.

Las escalas ACTFL presentan una jerarquía de caracterizaciones globales, que abarcan de lo simple a lo complejo, integradas en las actuaciones del individuo según las cuatro destrezas básicas: expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita. Cada grado es un ejemplo demostrativo pero no exhaustivo, de una serie particular de una habilidad. Estas directrices identifican las etapas de

la competencia lingüística y comunicativa, pero no se basan en el logro. No miden lo que los individuos consiguen a través de la instrucción específica en clase, más bien evalúan el desarrollo de la capacidad de los individuos, es decir, lo que pueden y no pueden hacer. Así que se prescinde de la importancia al cómo, cuándo o dónde se aprendió o adquirió una lengua. Además, estas directrices, pensadas para una evaluación global, no están cimentadas

en una teoría lingüística particular o método pedagógico. De hecho, los términos «aprender» o «adquirir» se usan en un sentido amplio.

La tabla que se expone a continuación compara la escala previamente analizada, ILR, y la escala ACTFL, con base en la información de Peace Corps (2005), ACTFL (2012) e Interagency Language Roundtable (2018).

Tabla 1. Comparación entre la escala ILR y la escala ACTFL

Escala ILR	Escala ACTFL	Definición
5	Nativo	Capaz de hablar con un hablante nativo educado.
4+ 4	Distinguido	Capaz de hablar con gran fluidez, precisión gramatical, precisión léxica e idiomática.
3+ 3	Superior	Capaz de hablar con suficiente precisión estructural y léxica, y de participar eficazmente en la mayoría de las conversaciones formales e informales.
2+	Avanzado plus	Capaz de satisfacer la mayor parte de los requisitos de su trabajo y mostrar habilidad para comunicarse con otros hablando de temas concretos.
2	Avanzado	Capaz de satisfacer las exigencias sociales rutinarias y algunos de los requisitos de su trabajo.
1+	Intermedio-alto	Capaz de satisfacer la mayor parte de las necesidades básicas y exigencias sociales limitadas.
1	Intermedio-medio	Capaz de satisfacer algunas necesidades básicas y algunas exigencias sociales limitadas.

	Intermedio bajo	Capaz de satisfacer necesidades básicas muy elementales y un mínimo de cortesía.
0+	Principiante alto	Capaz de satisfacer necesidades inmediatas a través de oraciones aprendidas.
0	Principiante medio	Capaz de operar solo con una capacidad muy limitada.
	Principiante bajo	Incapaz de expresarse en lengua hablada.
0		Ninguna habilidad lingüística.

Como ejemplo, reproducimos una descripción perteneciente a la comprensión oral en el nivel inicial, que incluye inicial bajo, medio y alto:

Principiante bajo

Puede ocasionalmente, identificar palabras aisladas y/u oraciones principales apoyado enormemente por el contexto.

Principiante medio

Puede reconocer los símbolos del alfabeto y/o el sistema de escritura silábico y/o un número limitado de caracteres en un sistema que los usa. El lector puede identificar un número creciente de palabras contextualizadas y/o de oraciones, lo que incluye palabras afines y préstamos, donde sea conveniente. El material comprendido raramente excede una oración simple y quizás deba ser releída.

Principiante alto

Tiene un control suficiente del sistema de escritura como para interpretar

la lengua escrita en áreas de necesidad práctica. Cuando el vocabulario ha sido aprendido, puede leer con intenciones instructivas y direccionales, mensajes estandarizados, frases o expresiones como algunos elementos de menús, horarios, mapas y señales. A veces, pero no de manera consistente, el lector del nivel inicial alto puede obtener significado de material de un nivel ligeramente superior donde el contexto y/o el conocimiento extralingüístico sea significativo.

Modelos europeos

Características de los modelos europeos

Las escalas de los modelos europeos presentaban, al principio, considerables diferencias, pero puesto que, en los últimos años, se ha estado trabajando en numerosos proyectos internacionales conjuntos para la realización de escalas, cada vez las similitudes son

más numerosas. Seguidamente se exponen sus rasgos comunes: claridad, brevedad, concreción, independencia y uso de términos positivos para su definición.

- Las escalas deben ser claras, entendibles no solo por los profesionales, sino por cualquier persona no profesional en la didáctica de lenguas. Se evitan los tecnicismos y las jergas. Además, deben tener una estructura lógica en su redacción.
- Los descriptores de las escalas de nivel han de ser breves, a diferencia de lo que ocurre en los modelos norteamericanos, en los que se suelen utilizar períodos oracionales largos con el objeto de recoger una descripción minuciosa de cada descriptor. Esta misma característica presenta un inconveniente y es que las descripciones tan minuciosas no suelen ajustarse a una descripción tan concreta.
- Los distintos niveles deben ser descritos utilizando una terminología concreta y precisa, para evitar posibles interpretaciones erróneas.
- Como los descriptores cumplen las características que acabamos de exponer, estos pueden funcionar como criterios independientes y, así, actuar como criterios de evaluación.
- Para terminar, las escalas de nivel deben ser definidas en términos positivos. Esto resulta difícil de hacer cuando se debe describir los niveles más bajos de una escala, debido a que es más fácil decir qué es lo que no puede hacer un individuo que lo que puede hacer.

Ahora bien, el fin último de cualquier escala es analizar las capacidades de un individuo en un determinado

nivel. Por esta razón, una escala de nivel debe recoger lo que el individuo sí puede hacer.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas del Consejo de Europa

Con el objeto de fomentar el plurilingüismo, el Consejo de Europa ha establecido un Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, a fin de elaborar diseños curriculares, exámenes, libros de texto, etc., en toda Europa. El concepto de plurilingüismo parte de la base que una persona no guarda las lenguas y culturas que conoce en compartimentos mentales perfectamente separados, sino que construye una competencia comunicativa, en la que el conocimiento y las experiencias de las lenguas se establecen, se interrelacionan e interactúan. Este concepto de plurilingüismo se contrapone al concepto de multilingüismo, entendido como el conocimiento de un número de lenguas o la concomitancia de diferentes lenguas en una sociedad determinada.

El Marco Común Europeo surge para fomentar la transparencia y la coherencia en el aprendizaje de las lenguas. Más concretamente el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Council of Europe, 2001, p. 5) pretende satisfacer las siguientes necesidades:

1. Proporcionar más intensidad a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en los países miembros para favorecer una mayor movilidad, una comunicación internacional más efectiva, que respete la identidad y diversidad cultural, para un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensiva,

la mejora de las relaciones internacionales y entendimiento mutuo más profundo.

2. Para lograr estos objetivos, el aprendizaje de la lengua es una tarea que se fomenta y promueve gracias a los sistemas educativos, desde preescolar hasta la educación de adultos.
3. Es conveniente desarrollar un marco común europeo de referencia para el aprendizaje de todas las lenguas en cualquier nivel para:
 - Fomentar y facilitar la cooperación entre instituciones educativas en diferentes países.
 - Proveer de una base profunda para el reconocimiento mutuo en las calificaciones de las lenguas.
 - Ayudar a los estudiantes, profesores, planificadores de cursos, tribunales y gerentes educativos a localizar y coordinar sus esfuerzos.

Como uno de los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas es ayudar a describir los niveles de competencia comunicativa para establecer comparaciones entre diferentes sistemas de calificaciones, es absolutamente imprescindible elaborar una red conceptual que ayude a los usuarios a describir su sistema. Una escala de niveles de referencia debe contemplar cuatro criterios, dos referidos a la descripción y otros dos relacionados con la medición.

En cuanto a las cuestiones de descripción, una escala de un marco común debe estar desvinculada de cualquier contexto, para que pueda dar cabida a resultados generalizables procedentes de contextos específicos distintos.

Pero sin olvidar que deben ser relevantes con respecto al contexto. En otras palabras, las categorías usadas para describir lo que los estudiantes pueden hacer en diferentes contextos de uso deben estar relacionadas con los contextos objetos de uso de grupos diferentes de estudiantes dentro del conjunto de la población objeto. La otra característica de la descripción se basa en las teorías de la competencia lingüística, cuestión difícil de llevar a cabo por la falta de adecuación de la teoría existente. Aún así, la descripción debe ser accesible a los usuarios e invitarlos a reflexionar sobre lo que significa la competencia en su contexto.

El primer criterio, referido a la cuestión de medición, afirma que los puntos de una escala, en la que las actividades y competencias particulares están situadas, deben ser objetivamente determinados según la teoría de la medición en los que se basa. El segundo criterio expone que el número de niveles elegido debe ser adecuado para mostrar la progresión en sectores diferentes; no obstante, este número de niveles no debe exceder, en contextos particulares, lo que el usuario puede distinguir consistentemente. Añade que esto puede significar el adoptar diferentes tamaños entre los peldaños de una escala para diferentes dimensiones.

La metodología utilizada para el desarrollo de los niveles de referencia comunes y sus descriptores ha sido elaborada rigurosamente, gracias a una combinación sistemática de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos. Cuatro han sido los pasos seguidos para desarrollar dichos niveles. Primero, se ha analizado las escalas existentes de contenido relacionado con las categorías de descripción

utilizadas en el Marco. En una segunda fase, este material fue editado, los nuevos descriptores formulados y se estableció una discusión entre los expertos. Esta fase se caracterizó como más intuitiva. A continuación, se usó una variedad de métodos cualitativos para comprobar si los profesores podían relacionar los descriptores con las categorías seleccionadas. Para terminar, los descriptores seleccionados fueron graduados usando métodos cuantitativos y la exactitud de la escala verificada en diferentes estudios.

Los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas se estructuran en forma de ramificación. De una división inicial en tres niveles, cada una de ella genera dos subniveles distintos. Intencionadamente, estos niveles han sido nombrados términos de difícil traducción en las distintas lenguas europeas, con la finalidad de que sean conocidos por ese término. Exponemos seguidamente los niveles comunes de referencia junto con sus contenidos (Council of Europe, 2001, p. 25).

Tabla 2. Niveles comunes de referencia y contenidos

Usuario competente	C2 Mastery	Comprende con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Puede resumir información de diferentes fuentes escritas y habladas, reconstruyendo hechos y argumentos de forma coherente. Puede expresarse de manera espontánea, fluida y precisa, distinguiendo pequeños matices de significado incluso en temas muy complejos.
	C1 <i>Effective Operational Proficiency</i>	Comprende una amplia serie de textos más largos y complejos, reconociendo su sentido implícito. Se expresa con fluidez y espontaneidad sin tener que realizar una búsqueda pormenorizada de expresiones. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, académicos o profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos mostrando un uso controlado de los mecanismos de organización, articulación y cohesión léxica.
Usuario independiente	B2 Vantage	Comprende las ideas principales de textos complejos que tratan tanto de temas concretos como abstractos, incluyendo debates técnicos en su especialidad. Se comunica con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin tensión alguna. Puede producir textos claros y detallados en una amplia serie de asuntos y explicar un punto de vista sobre un tema, exponiendo las ventajas y desventajas de diversas opciones.
	B1 Threshold	Comprende las ideas principales de una información en lengua estándar, normalizada y clara, sobre asuntos cotidianos relativos al trabajo, escuela, ocio, etc. Sabe enfrentarse a casi todas las situaciones que pueden surgir al viajar a un lugar donde se hable la lengua de aprendizaje. Produce textos sencillos y estructurados relativos a temas corrientes o de interés personal. Puede describir experiencias, narrar acontecimientos o sueños, expresar deseos y ambiciones, así como dar razones y breves explicaciones sobre ideas o proyectos.

Usuario básico	A2 <i>Waystage</i>	Comprende frases y expresiones frecuentemente utilizadas, relativas a áreas de relevancia inmediata (información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, trabajo, etc.). Se comunica en tareas sencillas que requieren un intercambio de información simple y directa sobre asuntos corrientes y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su origen cultural y de su entorno.
	A1 <i>Breakthrough</i>	Comprende y utiliza expresiones familiares y cotidianas así como frases muy simples dirigidas a la satisfacción de necesidades de carácter concreto. Sabe presentarse y presentar a los demás, formulando y contestando preguntas sobre datos personales como dónde vive, las personas que conoce y las cosas que posee. Puede comunicarse de forma sencilla siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad, y esté dispuesto a ayudarlo.

Una característica compartida por el modelo norteamericano y por el europeo es que ambos están definidos por destrezas. La habilidad oral, no obstante, distingue, en el ámbito de la expresión oral, entre interacción y producción oral.

Los descriptores usados en esta escala, se refieren a tres metacategorías:

1. Actividades comunicativas. Los descriptores «poder hacer» (*can do*) están vinculados con la recepción, la interacción y la producción. Puede que no existan descriptores para todas las subcategorías en cada uno de los niveles. Por el contrario, otros dejan de cumplir su función en niveles más altos.
2. Estrategias. Los descriptores «poder hacer» suministran algunas estrategias usadas en la realización de actividades comunicativas. Estas estrategias sirven como nexo de unión entre los recursos del individuo y lo que puede hacer con ellos, en otras palabras, entre sus competencias y las actividades comunicativas.

3. Competencias lingüísticas y comunicativas. Los descriptores de las escalas determinan los aspectos de la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística. Algunos aspectos de la competencia han carecido de flexibilidad para ser definidos en todos los niveles y solo se han hecho distinciones cuando han sido significativas. Otra característica de los descriptores es que estos necesitan ser holísticos para ofrecer una visión de conjunto.

El Marco Común Europeo de Referencia presenta una serie de limitaciones, como recoge Puig (2008). En primer lugar, este documento proporciona una base común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas en general, por esta razón, no se refiere a ninguna en concreto. Puig recalca que los parámetros del Marco Común Europeo son claramente insuficientes para definir el nivel de dificultad de las tareas de evaluación o la tipología textual por utilizar en su elaboración. Así, el grupo de expertos del proyecto, que elaboró unas especificaciones de

examen únicas para permitir el trabajo de elaboración de tareas de evaluación, tuvo que recurrir a distintas publicaciones del Consejo de Europa y a publicaciones sobre la evaluación de lenguas.

El proyecto DIALANG

El objetivo del proyecto DIALANG, financiado por la Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, dentro del Programa Sócrates, Lingua Acción D, es poner a disposición un sistema de evaluación para estudiantes adultos de idiomas que quieran conocer su nivel de competencia lingüística y comunicativa. El sistema consiste en una autoevaluación, unos tests lingüísticos y un sistema de retroalimentación al que el mismo usuario puede someterse, por internet, en más de una decena de lenguas europeas. Realizadas las pruebas, un comité evaluador informa al alumno de la coincidencia o falta de ella entre su autoevaluación y la evaluación de expertos. Estos le dan consejo sobre cómo mejorar sus habilidades lingüísticas e intentan que tome conciencia sobre el aprendizaje de las lenguas y su competencia lingüística y comunicativa. El proyecto DIALANG no expide certificaciones del nivel del alumno.

Los principales usuarios del sistema son los estudiantes, de manera individual, que estudian idiomas, bien independientemente, bien en cursos lingüísticos reglados, puesto que este proyecto considera la autoevaluación como una actividad que promueve el aprendizaje autónomo, proporciona al estudiante un mayor control sobre su propio aprendizaje y aumenta su concienciación sobre el proceso de

aprendizaje. Este sistema también proporciona a los alumnos consejos sobre la forma de mejorar sus destrezas lingüísticas. Además, el profesorado de idiomas también se puede beneficiar de algunos aspectos del sistema como, por ejemplo, obtener una evaluación externa del avance de su alumnado.

El procedimiento evaluador de DIALANG consta de las siguientes fases, conforme al estudio de Etxeberria (2005):

1. Elección de la lengua de recepción de la prueba.
2. Inscripción.
3. Elección de la lengua de la que se quiere ser evaluado.
4. Prueba de valoración de la amplitud de vocabulario.
5. Elección de la destreza (comprensión escrita y auditiva, expresión escrita, vocabulario, estructuras).
6. Autoevaluación (solo en comprensión escrita y auditiva, y en expresión escrita).
7. El sistema efectúa una estimación previa de la capacidad del alumno.
8. Se proporciona una prueba de dificultad adecuada.
9. Retroalimentación.

No obstante, este proyecto presenta algunas limitaciones, pues evalúa la expresión y comprensión escrita y la comprensión oral, y no la expresión oral. DIALANG también ofrece tests de gramática y de vocabulario. Además, Puig (2008) confiesa que hubo problemas en el desarrollo del programa debido a la traducción a catorce lenguas a partir del original en inglés, por las diferencias de significado de algunos conceptos entre unas lenguas y otras, e incluso dentro de una misma lengua. Asimismo, desde el punto de vista

técnico, DIALANG tuvo que afrontar problemas derivados del *software* para el funcionamiento del programa, puesto que fue el primer sistema de evaluación diagnóstica *online*.

DIALANG utiliza dos grupos de escalas descriptivas basadas en el Marco Común Europeo relativas a la lectura, escritura y audición: las escalas concisas y retroalimentación consultiva. Las escalas concisas se emplean para

establecer la puntuación de la audición, la escritura y la lectura. Cuando al alumno se le da el resultado de sus tests, se le sitúa en un lugar de la escala del Marco Común Europeo (de A1, el grado más bajo, a C2, el grado más alto). El resultado de esta puntuación se describe usando estas escalas informativas. A modo de ejemplo, se incluye una de estas escalas concisas referidas a la lectura (Instituto Cervantes, 2002, p. 225).

Tabla 3. Escalas informativas de lectura

Nivel Marco Común Europeo	Lectura
C2	El resultado de tu test sugiere que estás en el nivel C2, o por encima, en lectura en la escala del Consejo de Europa. En este nivel, la gente puede leer, sin ningún problema, casi todas las formas de texto, incluyendo textos que son abstractos y contienen palabras y gramática difícil. Por ejemplo: manuales, artículos sobre temas específicos y textos literarios.
C1	Los resultados de tu test sugieren que estás en el nivel C1 en lectura en la escala del Consejo de Europa. En este nivel la gente puede comprender textos literarios y de carácter expositivo complejos y largos, además diferentes en cuanto a estilo. Pueden entender el lenguaje especializado de artículos e instrucciones técnicas, incluso si no son de su campo de especialización.
B2	Los resultados de tu test sugieren que estás en el nivel B2 en lectura en la escala del Consejo de Europa. En este nivel, la gente puede comprender artículos e informes sobre temas contemporáneos cuando el escritor toma una posición particular sobre un problema o expresa un punto de vista particular. Pueden comprender la mayoría de las historias cortas y las novelas populares.
B1	Los resultados de tu test sugieren que estás en el nivel B1 en lectura en la escala del Consejo de Europa. En este nivel, la gente puede comprender textos que contienen lenguaje de la vida cotidiana y relativo al trabajo. Pueden comprender cartas personales, en las que el escritor describa hechos, sentimientos y deseos.

A2	Los resultados de tu test sugieren que estás en el nivel A2 en lectura en la escala del Consejo de Europa. En este nivel, la gente puede comprender textos muy cortos y simples. Pueden encontrar información específica que están buscando en textos diarios simples como anuncios, folletos, menús y horarios y pueden entender cartas personales simples y cortas.
A1	Los resultados de tu test sugieren que estás en el nivel A1, o por debajo, en lectura en la escala del Consejo de Europa. En este nivel, la gente puede entender oraciones muy simples, por ejemplo en avisos y pósters, o en catálogos.

La retroalimentación consultiva del sistema de evaluación utiliza escalas que contiene descripciones más extensas de lectura, escritura y audición. De esta manera, surte a los usuarios con un listado detallado de lo que el alumnado puede hacer en cada una de las etapas de la escala y, pueden compararlo con los niveles adyacentes. Seguidamente, exponemos la escala descriptiva utilizada en la retroalimentación consultiva referida a la lectura.

Tabla 4. Escala descriptiva de retroalimentación en lectura

Lectura			
Niveles	¿Qué tipo de texto puedo comprender?	Lo que comprendo	Condiciones y limitaciones
C2	Una amplia variedad de textos largos y complejos, prácticamente todas formas de lengua escrita. Escritos abstractos, complejos estructuralmente o muy coloquiales, literarios o no.	Entiendo sutilezas de estilo y significado de forma implícita o explícita.	Pocas limitaciones. Puede entender e interpretar prácticamente todas las formas del lenguaje escrito. Vocabulario muy arcaico o poco común y oraciones quizás no sean conocidas pero prácticamente no impiden la comprensión.
C1	Una amplia variedad de textos largos y complejos de la vida social, profesional o académica. Instrucciones complejas sobre una máquina nueva no conocida o procedimientos fuera de mi área.	Identifico puntos sutiles de detalles incluyendo actitudes y opiniones que no se establecen explícitamente. Comprendo todos los detalles de textos complejos, incluyendo puntos sutiles de detalles, actitudes y opiniones.	Comprensión de detalles de textos complejos normalmente, solo si las secciones difíciles son releídas. Uso esporádico del diccionario.

B2	<p>Correspondencia relacionada con mi campo de interés. Textos más largos, incluyendo artículos especializados fuera de mi campo y fuentes altamente especializadas dentro de mi campo. Artículos e informes sobre problemas contemporáneos con puntos de vista particulares.</p>	<p>Comprendo ayudado de vocabulario de lectura activo y amplio, de dificultad con menos frases comunes y locuciones y con terminología. Comprendo el significado esencial de la correspondencia en mi campo, y de artículos especializados fuera de mi campo (con diccionario). Obtengo información, ideas y opiniones de fuentes altamente especializadas dentro de mi campo. Localizo detalles relevantes en textos largos.</p>	<p>Variedad y tipos de textos, solo una pequeña limitación. Puedo leer diferentes tipos de texto con diferentes velocidades y de diferentes formas según el propósito y el tipo. El diccionario se necesita para textos más especializados o poco familiares.</p>
B1	<p>Textos sencillos de acontecimientos sobre temas relacionados con mi campo de interés. Material de la vida cotidiana, por ejemplo, cartas, folletos y documentos oficiales cortos. Artículos de periódico simples sobre temas familiares y descripciones de hechos. Textos argumentativos escritos con claridad. Cartas personales expresando sentimientos y deseos. Instrucciones simples escritas con claridad para cualquier instrumento.</p>	<p>Comprendo el lenguaje factual simple. Comprendo la argumentación general de textos escritos con claridad. Comprendo las instrucciones simples. Encuentro información general que necesito en material cotidiano. Localizo información específica buscando en un texto largo o en varios textos diferentes.</p>	<p>Habilidad para identificar las conclusiones y seguir argumentos restringidos a textos simples.</p>
A2	<p>Textos sobre asuntos familiares concretos. Textos simples y cortos, por ejemplo, rutina personal y cartas comerciales y faxes, la mayoría de las señales y avisos, las páginas amarillas, anuncios, etc.</p>	<p>Comprendo textos simples y cortos. Encuentro información específica en materiales simples de la vida diaria.</p>	<p>Restringido principalmente al lenguaje diario común y al lenguaje relacionado con mi trabajo.</p>

Al	Textos muy cortos y simples, descripciones cortas, simples y típicas, especialmente si contienen fotografías. Instrucciones escritas simples y cortas, por ejemplo, tarjetas postales simples y avisos simples.	Nombres familiares, palabras y oraciones básicas.	Oraciones simples, releer parte del texto.
-----------	---	---	--

El modelo ALTE

Este modelo ha sido desarrollado por la Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa (Association of Language Testers in Europe). En 1989, ALTE fue fundada por la Universidad de Cambridge, Reino Unido, donde en estos momentos se encuentra su Secretaría, y la Universidad de Salamanca, España. Un año más tarde ya eran ocho las instituciones miembros. En la actualidad rozan la treintena.

Dicha asociación tiene como objetivo desarrollar pruebas para evaluar diferentes lenguas europeas como lenguas extranjeras, según su escala de niveles. Cada institución miembro tiene la obligación de presentar los exámenes en su lengua nativa. A diferencia de modelo DIALANG, que acabamos de exponer, el modelo ALTE expide certificaciones con reconocimiento internacional.

Las afirmaciones de «poder hacer» (*can do*) de ALTE tienen como finalidad establecer un marco de «niveles clave» de realización lingüística, dentro de los que los exámenes pueden ser descritos objetivamente. De este modo, el proyecto desarrolla y convalida una serie de escalas relacionadas con la realización, que detallan lo que los estudiantes pueden hacer en una lengua extranjera. Como estas descripciones

lingüísticas son neutrales, con respecto a los niveles de competencia lingüística y comunicativa, constituyen un marco de referencia para los diferentes exámenes en los diferentes niveles y permiten su vinculación.

Las afirmaciones de «poder hacer» (*can do*) están orientadas hacia el usuario. Así, proporcionan:

- Una herramienta útil para aquellas personas involucradas en la enseñanza y en la evaluación de idiomas a estudiantes. Se pueden usar como una lista de lo que el usuario puede hacer y, de esta manera, definir la etapa en la que se encuentra.
- Una base para desarrollar actividades de test de diagnóstico, currículos basados en actividades y materiales de enseñanza.
- Un medio de llevar a cabo una selección lingüística basada en actividades, de uso para los profesores de idiomas y para la admisión en compañías.
- Un medio de comparar los objetivos de los cursos y los materiales en diferentes lenguas pero que existen en el mismo contexto.

En este momento, las escalas «poder hacer» consisten en cuatrocientas afirmaciones correspondientes a tres áreas generales: turismo y sociedad, trabajo y estudio. Cada área se divide en otras más específicas, por ejemplo, la primera tiene otras secciones, como compras o alojamiento. Cada una de estas incluye hasta tres escalas, para las destrezas de expresión y comprensión oral, la expresión escrita y la comprensión escrita. La expresión y comprensión oral se relacionan con la interacción.

Existen algunos problemas relacionados con la autoevaluación y la conceptualización (Instituto Cervantes, 2002). Los primeros están vinculados con las evaluaciones «poder hacer» que se basan en el autoinforme y provienen de una amplia serie de países y de grupos de participantes. El problema radica en que se encuentra cierta variabilidad en la percepción general que los participantes tienen de sus propias capacidades. Es decir, las personas tienen tendencia a comprender «poder

hacer» de forma un tanto diferente por motivos vinculados con factores tales como la edad o el origen cultural. El segundo problema es conceptual y se refiere al concepto de dominio. En otras palabras, se necesita definir y acotar la expresión «poder hacer». De ahí que se requiera una definición en función de la probabilidad con que esperamos que una persona tenga éxito en una tarea en un determinado nivel. Para ello, se ha escogido la cifra de ochenta por ciento, dado que esta puntuación se utiliza a menudo en la evaluación referida al ámbito o al criterio como indicación de dominio en un ámbito dado.

Cuando se desarrolló el marco de referencia ALTE se distinguió un sistema de cinco niveles. La comparación, realizada con el Marco Común Europeo de Referencia, confirma que los niveles se sitúan entre A2 y C2. Posteriormente se añadió un nivel inicial (*Breakthrough*). La correspondencia entre niveles queda establecida de la siguiente manera.

Tabla 5. Correspondencia entre los niveles del Consejo de Europa y los niveles del marco de referencia ALTE

Niveles del Consejo de Europa	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveles de ALTE	ALTE Nivel Breakthrough	ALTE Nivel 1	ALTE Nivel 2	ALTE Nivel 3	ALTE Nivel 4	ALTE Nivel 5

Las características más sobresalientes de cada nivel ALTE son las siguientes (Instituto Cervantes, 2002, pp. 240-241):

- ALTE Nivel 5 (buen usuario): la capacidad de manejar material que es exigido académicamente o cognitivamente, y el uso de la lengua con efectividad, a un nivel de realización que puede en ciertos aspectos ser más avanzada que la del hablante de la lengua nativa.
- ALTE Nivel 4 (usuario competente): la habilidad para comunicarse teniendo en cuenta lo apropiado, la sensibilidad y la capacidad de tratar con temas desconocidos.
- ALTE Nivel 3 (usuario independiente): la capacidad de lograr la mayoría de los objetivos y expresarse en una gran variedad de temas.
- ALTE Nivel 2 (usuario «postinicial»): la habilidad para tratar con información simple y básica y empezar a expresarse en contextos familiares.
- ALTE Nivel 1 (nivel inicial): la habilidad básica para comunicarse e intercambiar información de una manera simple.

Conclusiones

El objetivo óptimo en el aprendizaje de una lengua es alcanzar o, en su defecto, aproximarse lo máximo posible, a la competencia lingüística y comunicativa de un hablante nativo, de quien se afirma que sabe una lengua. Esta idea, según la cual la competencia que los hablantes de segundas lenguas tienen que alcanzar debe ser la competencia nativa ideal, ha sido

cuestionada. Así, Grosjean (1992) y Cook (1995) han criticado lo que llaman la visión monolingüe del bilingüismo por la que un aprendiz ha de alcanzar una competencia similar a la de los hablantes monolingües. No obstante, este es el punto de vista más aceptado de la competencia lingüística y comunicativa. La razón es que en la enseñanza siempre se evalúan las lenguas en relación a la competencia monolingüe.

La competencia en una lengua extranjera difiere de un aprendiz a otro y, por lo tanto, la elaboración de escalas de niveles lingüísticos y comunicativos es necesaria para describir lo que una persona es capaz de realizar. Estas escalas abarcan desde el cero absoluto hasta la máxima competencia desarrollada por un hablante nativo. No obstante, existen diferencias conceptuales y de relación entre los distintos modelos. Por ejemplo, en el desarrollo de los modelos presentados, se observa como existen diferentes criterios relacionados con la competencia sociolingüística y pragmática. Así, mientras que Bachman (1990) recalca que la competencia pragmática incluye a la sociolingüística, Celce-Murcia, Dönyei y Thurrell (1995) enfatizan en la independencia entre las competencias sociolingüísticas y pragmática, lo que no impide que estén relacionadas entre sí y con las demás competencias. En estos modelos también encontramos un solapamiento entre las dimensiones y esto produce diferentes clasificaciones, aunque, en todos, el desarrollo de las dimensiones discursivas y pragmáticas ha tenido gran importancia. En los últimos años, según Bermúdez y González (2011), la confluencia de estudios en el área de la psicología y la cognición, así como en el lenguaje, permitió la expansión del concepto de competencia comunicativa.

En este artículo, además, hemos presentado dos modelos de escalas de nivel, el norteamericano y el europeo, y varias escalas de cada uno de ellos. A modo de conclusión, exponemos las características comunes de ambos modelos. En primer lugar, las escalas no se realizan sobre la base de ninguna lengua en particular. Además, se dividen en niveles que describen lo que un individuo es capaz de realizar según las distintas destrezas comunicativas. Por último, las escalas de nivel lingüístico y comunicativo sirven para informar del nivel deseado para determinados objetivos y para analizar los niveles logrados por el estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera.

En el modelo americano, la escala ILR presentaba ciertos problemas, puesto que se centraba en la expresión oral y olvidaba las demás destrezas, y la distancia entre los diferentes niveles era dispar, aunque las últimas versiones han subsanado estos problemas. Basada en ILR, la escala ACTFL presenta la jerarquización de etapas de competencia lingüística y comunicativa, si bien no evalúa la capacidad de los individuos. Las directrices están diseñadas para una evaluación global y no están basadas en método didáctico alguno.

Los primeros modelos europeos presentaban considerables diferencias entre ellos porque no existía ningún consenso previo en cuanto a los descriptores. Gracias a la colaboración internacional, el modelo europeo, como el modelo Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas del Consejo de Europa, DIALANG y ALTE, se caracterizan por los siguientes rasgos comunes: claridad, concreción, brevedad, independencia y uso de términos positivos para la definición de sus criterios. En la actualidad,

el Marco Común Europeo de las lenguas se ha impuesto en el ámbito académico en la Unión Europea a otros modelos. En opinión de Díez (2012, p. 55), este marco se ha convertido en el estándar para describir y evaluar el dominio que los estudiantes tienen en una segunda lengua o lengua extranjera.

Bibliografía

- ACTFL (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Recuperado, el 19 de junio de 2018, de http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf
- American Council on Teaching of Foreign Languages (1986). *ACTL Proficiency Guidelines*. Nueva York: Hastings-on-Hudson.
- Association of Language Testers in Europe (1989). *ALTE Handbook of Language Examinations and Examination Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística y comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* pp. 105-129. Madrid: Edelsa.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), pp. 95-110.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35.

- Cenoz Iragui, J. (2016). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL. pp. 449-465.
- Centro Virtual Cervantes (2018). Diccionario de Términos Clave de ELE. Recuperado, el 12 de junio de 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7(2), pp. 103-117.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8, pp. 93-98.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), pp. 185-209.
- Corpas Arellano, M. D. (2007). *Evaluación del Nivel de Inglés que Consigue el Alumnado al Final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Granada: Universidad de Granada.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díez Bedmar, M. B. (2012). El uso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para evaluar las redacciones en el examen de inglés en las pruebas de acceso a la universidad. *Revista de Educación*, 357, pp 55-80.
- Etxeberria, F. (2005). Las competencias en el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas. *XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación «El Espacio Europeo de Educación Superior»*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Gómez Martínez, S. (2004). *La Teoría de la Multicompetencia y su Aplicación en el Marco Universitario Español: Propuesta, Diseño y Estudio de un Modelo de Análisis Aplicado a los Estudiantes de Empresariales*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. En Harris, R. J. (ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North Holland. pp. 51-62.
- Herzog, M. (2018). *An Overview of the History of the ILR Proficiency Skill Level Description and Scale*. Recuperado, el 13 de junio de 2018, de <http://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm>
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: Anaya.
- Interagency Language Roundtable (2018). *Interagency Language Roundtable Skill Level Description-Speaking*. Recuperado, el 18 de junio de 2018, de <http://www.govtilr.org/Skills/ILRscale2.htm>
- Peace Corps (2005). *Manual para Examinadores de Suficiencia Lingüística*. Washington: Information Collection and Exchange.
- Puig Soler, F. (2008). El proyecto Dialang. En Pastor, S. y Cesteros, S. *La Evaluación en el Aprendizaje y la Enseñanza del Español como Lenguas Extranjera/Segunda Lengua: XVIII Congreso Internacional*

- de la Asociación para la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera*. Alicante: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. pp. 76-79.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Weber, M. (2007). DIALANG (review). *The Canadian Modern Language Review*, 64(1), pp. 233-238.
- Zhang, S. y Thompson, N. (2004). DIALANG: a diagnostic language assessment system. *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), p. 293.

