

RETOS DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: JERARQUIZACIÓN DE NIVELES DE COMPETENCIA EN LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

CHALLENGES OF THE EUROPEAN COMMON FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: HIERARCHY OF LEVELS OF COMPETENCE IN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

Anca PECICAN¹

Abstract

The present study focuses on identifying levels of competence in languages for specific purposes (LSP) in the Common European Framework of Reference (CEFR). Although the European Council's document does not explicitly address the LSP topic, certain recurrent clues indicating different degrees of competence in LSP are to be found in the description of the common reference levels of language proficiency. Such parameters are mainly related to learner's degree of familiarization with the topic, to text types and to learner's ability to linguistically express cognitive operations. In the last section, the findings of the research are applied to practical uses of CEFR in LSP classes.

Keywords: CEFR; languages for specific purposes (LSP); levels of language proficiency; descriptors; teaching-learning LSP.

1. Introduction

En los últimos tiempos el mundo profesional se ha vuelto cada vez más internacional. Debido a una necesidad creciente de colaborar y cooperar para alcanzar el éxito, los profesionales de hoy en día requieren competencias específicas para comunicar con personas de su ámbito en más de un idioma y en situaciones particulares, relacionadas con la actividad desempeñada. De ahí que en algunos países exista una demanda de profesionales con competencia certificada en lenguas para fines específicos (negocios, turismo, etc.).²

Ya desde las décadas de los años '70 y '80 del siglo pasado los promotores de la política lingüística europea junto con docentes y lingüistas del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras concentraron sus esfuerzos para iniciar una uniformización de los criterios de evaluar la competencia comunicativa en segundas lenguas en los países pertenecientes a la Comunidad Europea. El primer

¹ Anca Pecican, The Bucharest University of Economic Studies, anca.pecican@rei.ase.ro

² Los centros de examinación de la Cámara de Comercio de Madrid otorgan certificados de nivel básico o superior en Español de los negocios, Español del turismo y Español de las ciencias de la salud, y un Diploma de *Español de los negocios* a personas que han superado una prueba determinada.

fruto significativo de dicho empuje fue el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante MCER o el Marco), publicado por el Consejo de Europa en 1999, el cual acto seguido fue traducido a más de veinte lenguas nacionales y dialectos. Entre los objetivos fundamentales del Marco figura aquel de “satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales”. (MCER, 2002: 3)

Otro objetivo más concreto que queda patente en el texto del MCER y que sigue surtiendo efecto es la uniformización de la percepción acerca de lo que supone el dominio de una lengua extranjera, así como los criterios de evaluación de dicha competencia. Hoy en día, al cabo de diecisiete años tras su publicación podemos afirmar que se han dado muchos pasos y el avance es ya significativo con respecto a la correspondencia de la certificación de la competencia lingüística en español como L2 con los niveles del Marco. Los exámenes del español de los negocios, turismo o ciencias de la salud, realizados por centros acreditados, también se remontan a los niveles del Marco, según se menciona en sus páginas web³. Asimismo, entre los objetivos de algunos cursos de formación de profesores en *Español de los negocios* cuenta el de preparar a los docentes para “evaluar los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridas por los estudiantes de un curso de *Español de los negocios* de acuerdo con los marcos establecidos por el MCER en las distintas fases de la enseñanza-aprendizaje”.⁴

No obstante, el MCER no repara en la enseñanza-aprendizaje de lenguas para fines específicos (en adelante LFE), sino en el empleo de la lengua en los contextos más recurrentes de la vida social de los europeos. El documento tampoco establece descriptores de niveles específicos para el uso de idiomas en distintas áreas especializadas. A partir de esta incongruencia aparente entre el constante recurso al Marco por parte de los centros de enseñanza y evaluación de LFE y la escasez de pautas claramente definidas con respecto al dominio de lenguajes profesionales dentro del MCER, nuestro análisis se plantea identificar, reconstruir y analizar la perspectiva del documento europeo acerca de las LFE, así como, a base de la investigación, sugerir modalidades de plantear la enseñanza de LFE.

³ A este respecto consúltese, por ejemplo, la página web <https://www.inmsol.com/es/examenes-certificados-dele-camara-madrid/>. [Fecha de consulta: 11/08/2017]

⁴ Centro Universitario CIESE. Fundación Comillas, *Guía docente de la asignatura «Español de los Negocios». Aspectos teóricos y metodológicos de EFE*, Curso 2015-2016, <http://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2015/es/M1169.pdf>, p. 3, [Fecha de consulta: 11/08/2017]

2. Orientación y enfoque del MCER

El MCER es en primer lugar una guía de referencia en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, orientada a facilitar pautas generales y puntos de partida basados en datos empíricos acerca de la competencia en el uso de una segunda lengua. Los autores insisten desde el principio en que la publicación no pretende ser exhaustiva, ni tampoco proporcionar todo lo que necesiten sus usuarios de cara a cumplir con sus objetivos de enseñanza-aprendizaje. (MCER, 2002: xiii) La finalidad principal del trabajo se circunscribe al nivel de sugerencia, fomento de preguntas y reflexión. El Marco se centra en el uso de lenguas extranjeras para “propósitos generales” (MCER, 2002: 49) y tiene como objetivo fundamental diseñar escalas de niveles de competencia que den cuenta del dominio de dicho uso. Los descriptores de los niveles de competencia respectivos representan el elemento más innovador que se sigue tomando como referencia en la actividad docente y de evaluación hasta hoy en día.

Ya desde su publicación el Marco ha despertado una reacción muy entusiasta que parece haber perdurado hasta hoy en día, puesto que la mayoría de los materiales didácticos empujados en enseñar o aprender idiomas europeos lo citan como recurso. La gran cantidad de artículos científicos y estudios acerca del documento y su aplicación hace imposible su mención detallada dentro de los límites de este trabajo. Nos limitaremos solamente a presentar algunos estudios recientes que se centran en la relación del MCER con la enseñanza de LFE. Figueras (2005: 7) cita a otros autores (Council of Europe, 2002; Morrow, 2004) al mencionar algunas críticas al documento que se hicieron en dichos trabajos, de las cuales la más justificada sería la poca atención que se da a la enseñanza y adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales, lo cual tendría como consecuencia la dificultad de adaptar las escalas de niveles a la formación profesional. Sin embargo, la mayoría de los escritos relacionando con la enseñanza de LFE y el MCER no se centraron en críticas sino en el intento de establecer correspondencias entre los niveles de dominio de una segunda lengua para objetivos generales y la competencia de utilizar la misma lengua para fines especializados. Además, la aplicación de los principios y las pautas del Marco en la clase de LFE, ya sea a la programación de cursos o al diseño del currículo, ha suscitado mucho interés. Por ejemplo, Felices Lago e Iriarte Romero (2007) analizan las aportaciones del Marco para la enseñanza del español de los negocios, proponiendo una serie de actividades didácticas que se enmarcan dentro de la “filosofía” del documento. Otros investigadores van más allá y se plantean adaptar los cursos de inglés para fines específicos de acuerdo con el MCER, lo que no resulta nada fácil (Athanasiou et al., 2016). Por otra parte, varios investigadores se dedican a la labor de refinar, adaptar o completar los listados de los descriptores de los niveles de dominio, sobre todo en relación con la autoevaluación (Sahinkarakas y Arifi, 2016; David, 2012) y la redacción académica (Dominikova y Cooper, 2012). Ya desde 2004 algunos

investigadores reconocieron que los descriptores del Marco se podrían completar con otros más específicos que caracterizaran el uso de la lengua para fines profesionales o académicos (Lenz y Schneider, 2004: 2). Siguiendo la línea del MCER, que invita a todos aquellos que estén implicados en la docencia de lenguas extranjeras a reflexionar acerca de dicho proceso, nuestro análisis se sitúa en una etapa preliminar con respecto a los estudios citados. Concretamente, nos planteamos identificar dentro del texto del documento europeo aquellos elementos que dan cuenta de una jerarquización de niveles de dominio de LFE, de cara a posteriores investigaciones dedicadas al establecimiento de niveles de dominio en LFE siguiendo el modelo de las escalas de niveles de lengua general propuestas por el MCER.

Antes de iniciar el análisis nos vemos obligados a hacer una reseña de las características específicas de cada uno de los seis niveles de dominio que ilustran la competencia comunicativa en una segunda lengua, los cuales se fundamentan sobre amplios estudios empíricos. A pesar de que los autores del Marco se limitan a describir someramente estos niveles (MCER, 2002: 36–39), a partir de las escalas que ofrecen con relación a los distintos usos del idioma se puede reconstruir una estructura fundamental de cada nivel. Consiguientemente, con respecto al dominio de una lengua extranjera que el alumno se espera que use en situaciones comunicativas generales, en una variedad de contextos y ámbitos que intervengan en su vida social, se distinguen seis niveles principales. Un usuario que posee un nivel de Acceso o A1 puede hablar sobre sí mismo/a y su universo familiar. En cambio, un usuario del nivel Plataforma o A2 es capaz de hacer un uso más desarrollado de la lengua, manejando una mayor variedad de temas relativos al entorno cercano, cumpliendo con éxito actos comunicativos muy básicos. El nivel Umbral o B1 caracteriza a aquellos usuarios de la lengua que consigan comunicarse en una variedad de situaciones previstas o no, más o menos habituales, sin ofrecer muchos detalles y sin precisión, pero ciñéndose al mensaje principal. Dentro del nivel superior B2, traducido al español como “Avanzado”, destaca la presencia de habilidades como la capacidad de argumentar eficazmente, expresando toda una serie de operaciones cognitivas como explicar consecuencias, relacionar argumentos, evaluar alternativas, etc.; la capacidad de desenvolverse con soltura en interacciones de tipo social; así como la toma de conciencia por parte del alumno acerca del uso que hace de la lengua. En cambio, el nivel Operativo Eficaz o C1 se caracteriza por el acceso a un repertorio lingüístico amplio, así como por la fluidez y espontaneidad de la expresión, mientras que el nivel de Maestría o C2 supone la capacidad del usuario de transmitir o comprender sutiles matices de significado, siendo consciente de significados connotativos o implícitos, dominando gran cantidad de expresiones idiomáticas y coloquiales.

3. Concepto de LFE: entre ámbito profesional y fines especializados

Para empezar, las referencias a las LFE se enmarcan dentro del enfoque “generalista” de la competencia comunicativa, es decir, aquel que concierne el uso de la lengua que se quiere aprender en contextos relacionados con la vida diaria que todos los humanos compartimos de una forma u otra. Indudablemente, el trabajo y el trayecto profesional forman parte de nuestras vidas de la misma manera que la vida personal o social. Desde este punto de vista tanto en la definición de los conceptos metodológicos empleados a lo largo del documento, como también en la formulación de los descriptores de las escalas de los niveles de referencia, o en la descripción de alguna competencia que tendrá que adquirir el alumno, las LFE se asimilan con frecuencia a la profesión o al trabajo. Semejantes denominaciones como “ámbito laboral / profesional”, “trabajo”, “vida profesional”, “campo de especialidad” o “especialidad” se vinculan a una visión global que abarca tanto el dominio profesional (científico, técnico, etc.) con el cual se relaciona la actividad laboral del alumno, como también el trabajo concreto que este desempeña o se prepara para desempeñar en la sociedad. Una tendencia recurrente que se observa dentro de las descripciones de los niveles de referencia es emparejar la mención del trabajo o de la vida profesional con el tema del acto comunicativo o bien con la naturaleza de las informaciones intercambiadas, lo cual consideramos que ejerce una función de anclaje del conocimiento especializado en el desarrollo de la competencia lingüística en una L2.

Asimismo, existen otros semejantes puntos de anclaje o pautas más concretas que podrían guiar al usuario del Marco para que se adentrara en el significado de las nociones de “especialidad” / “trabajo” / “ámbito profesional” / etc. Estas se presentan en el apartado 4.1., dedicado a la explicación de los conceptos metodológicos “contexto de uso de la lengua” y, en concreto, “ámbito”. Visto como un área de interés o esfera de actividad más de un alumno particular que se haya matriculado en un curso de lengua concreto, el ámbito profesional figura entre los cuatro grandes ámbitos dentro de los cuales ocurren las interacciones comunicativas en nuestra vida social. El vínculo entre el ámbito profesional y el uso de una LFE lo constituye el concepto de “situación comunicativa”. La descripción (MCER, 2002: 52-53, Cuadro 5) de las situaciones comunicativas susceptibles de surgir en ámbitos especializados por medio de “categorías situacionales” como el lugar y momento de ocurrencia, los papeles sociales, los objetos implicados, acontecimientos, acciones y tipología textual, constituye un apoyo notable a la hora de definir la competencia en una LFE a través de criterios o elementos constitutivos, así como para fines docentes relacionados con la enseñanza de las LFE.

En segundo lugar, la visión del documento europeo acerca de las LFE enfoca el tema desde la perspectiva de los objetivos comunicativos, especificándolos como “interés profesional”, “necesidades profesionales”, “fines académicos y profesionales”. La distinción entre ámbito profesional y fines profesionales se presenta como una relación de inclusión. Concretamente, los propósitos de los actos comunicativos se ubican en el marco de contextos determinados en los que se usa la lengua, los cuales incluyen ciertos ámbitos –en este caso concreto, el profesional– donde, en una ocasión determinada surge una situación comunicativa particular, en la que el usuario de la lengua se verá obligado a desenvolverse al producir y comprender textos en un tema específico de cara a obtener un resultado concreto.

En resumidas cuentas, el uso de una LFE por parte de un aprendiente de la lengua respectiva como L2 se remonta, por un lado, a los componentes de la situación comunicativa concreta que se inscribe dentro de un ámbito profesional y, por otro lado, a los objetivos comunicativos específicos. Algunos de estos elementos, por ejemplo los tipos de textos, se encontrarán de manera no sistemática en los descriptores de los grados de competencia relativos a destrezas como la interacción oral, expresión escrita, comprender instrucciones, etc. Además, la mención de los objetivos no es tan recurrente como ocurre, por ejemplo, con la de tema o asunto del ámbito de especialidad, lo cual refleja una vez más la elección de los autores del Marco de mantener una perspectiva general o global dentro de las escalas de niveles al igual que en el resto del documento.

4. Jerarquización de niveles de dominio de LFP

El estudio de las escalas de niveles propuestas por el MCER pone de manifiesto la falta de sistematicidad en la mención de los lenguajes especializados -ya sea como ámbito profesional o trabajo, especialidad, fines profesionales, etc. Concretamente, la referencia a las LFE varía desde el nivel más básico, A1, hasta el más avanzado, C2, dominando la franja A2-B2. Los autores parecen reconocer la importancia del mundo profesional en la vida de los aprendientes y para sus necesidades de comunicarse con otras personas de otras culturas, pero, a la vez, no se plantean caracterizar la competencia lingüística en entornos especializados de una manera rigurosa y detallada. Una posible razón sería la falta de datos empíricos que apoyen semejante planteamiento. De todas formas, la enorme diversidad de los ámbitos profesionales y fines comunicativos especializados supone un impedimento notable a la hora de establecer escalas de descriptores globales válidas del dominio de LFE. Quizás, un enfoque inicial que se concentre en dominios específicos, estrictamente

delimitados sea más provechoso desde este punto de vista y de cara a llegar a una posterior generalización.

4.1 Estudio de caso: la escala de Comprensión auditiva en general

Por otra parte, la existencia de cierta jerarquización de la capacidad del alumno de comunicarse en una segunda lengua dentro de su especialidad refleja la conciencia de los autores del Marco acerca de la existencia de diferentes niveles de competencia en cuanto al uso de una LFE a lo largo del eje vertical⁵. En ocasiones esporádicas referencias al uso especializado de la lengua se hallan en distintos descriptores de una misma escala. El ejemplo de la escala de *Comprensión auditiva en general*, que reproducimos a continuación, es uno de los más completos al respecto. Al consultarla se observa que las menciones relativas a los ámbitos profesionales se encuentran en los niveles C1, B2+, B2, B1+ y B1. La presencia jerarquizada a lo largo de varios niveles seguidos de la franja mediana facilita la comprensión de la concepción que refleja el Marco acerca de la necesidad de diferenciar entre niveles de uso de una lengua para cumplir con objetivos especializados.

Comprensión auditiva en general

*C1: Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que **sobrepasan su especialidad**, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento.*

*B2+: Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, **sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional**. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.*

*B2: Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo **debates técnicos dentro de su especialidad**.*

*B1+: Comprende **información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo** e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.*

⁵ La organización vertical de las escalas de niveles de competencia se refiere a las distintas categorías de dominio de una lengua que se ordenan de una manera jerárquica que parte desde el nivel más básico, o el de Acceso (A1), hasta el más complejo y completo, el de Maestría (C2), o bien en el sentido inverso. En cambio, el eje horizontal representa la organización de los descriptores desde la perspectiva de cada nivel según se caracteriza a través de varias destrezas. En otras palabras, se refiere a lo que significa un nivel de dominio Avanzado (B2) con respecto a la comprensión de textos escritos, interacción oral, comprender a un interlocutor nativo, etc.

B1: Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones. (MCER, 2002: 69)

De acuerdo con los descriptores de esta escala, parece que la enseñanza de LFE queda asignada a los niveles intermedios, pues el salto de un usuario “independiente” de la lengua al estatuto de “competente” ya no incluiría la necesidad de formarse para comprender textos especializados dentro de un campo especializado determinado. Esta puede considerarse como una visión de las LFE, aunque los propios autores caracterizan el nivel Operativo Eficaz (C1) como “un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas complejas de trabajo o estudio”. (MCER, 2002: 25) Además, en la escala global (MCER, 2002: 26) de los niveles de referencia se menciona la capacidad del alumno de hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines profesionales dentro del nivel C1.

Por otra parte, no resulta muy claro que “temas complejos y abstractos” podrían encontrarse más allá de la especialidad de alguien. El usuario que quisiera aclararse esta duda podría recurrir a otras escalas más generales o, al contrario, más restringidas, presentes en el mismo documento. Por ejemplo, en la escala de autoevaluación se menciona la comprensión de textos literarios y la de textos especializados, pero de otros campos (MCER, 2002: 30-31). Sin embargo, este descriptor se halla en la casilla de la comprensión de lectura. Si recordamos que la formulación de los descriptores se basa en estudios empíricos, mencionados en detalle en el cuerpo del documento, dicha incongruencia que acabamos de señalar podría indicar una colocación diferenciada del discurso escrito frente al oral dentro de la destreza de comprensión. Seguramente, la investigación en esta dirección aportaría más datos de cara a una distinción más rigurosa.

Volviendo a la presencia notable de elementos relativos al dominio de las LFE en la banda central, aquella de los niveles Umbral y Avanzado, las informaciones que se ofrecen y que podrían convertirse en criterios de cara a diferenciar dominios de LFE, se relacionan con el grado de especialización de las informaciones, de los temas o de los géneros discursivos. Concretamente, a los temas “cotidianos” de un ámbito especializado, los cuales se corresponden con el nivel Umbral (B1), se contraponen los temas “no habituales” de especialidad que se añaden a los primeros en el nivel Avanzado B2+. La comprensión de informaciones concretas queda asignada al nivel Umbral B1+, puesto que implicaría un grado de especialización más preciso y complejo que el de las mismas informaciones, pero de uso cotidiano. El nivel B2 o Avanzado, se diferencia de los demás en cuanto que

incluye el dominio de un género discursivo relativamente frecuente en el ámbito profesional, a saber, el debate técnico. Se trata de una interacción entre profesionales de un campo determinado que argumentan a favor o en contra de un tema especializado. Sus aportaciones a menudo implican un uso de la lengua de complejidad elevada ya que suelen referirse a datos concretos, utilizando una terminología específica, muchas veces opaca para los profanos. Por tanto, el hecho de que la comprensión de dicho género se inicie desde el dominio del nivel B2 es apropiado y se encuadra dentro de la estructura de las escalas globales del Marco.

Para concluir, el análisis de las referencias al dominio de las LFE presentes dentro de la escala de *Comprensión auditiva en general* pone de manifiesto la existencia de una macroestructura trazada a través de ciertos parámetros como la naturaleza habitual o no de los asuntos de los actos comunicativos, el tipo de información y el género discursivo. Todos estos elementos reflejan primeramente una jerarquización del dominio de las LFE según el nivel de especialización del discurso.

4.2 Patrones de escalonamiento del dominio de LFE

La misma estructura se dará con frecuencia a lo largo de todas las escalas de descriptores del Marco, independientemente de la naturaleza de las destrezas descritas. Por ejemplo, el carácter cotidiano o habitual de los asuntos de las interacciones comunicativas se halla en los niveles A2, A2+, B1 y B1+, respectivamente. La diferencia entre dichos niveles reside, por un lado, en la cantidad y variedad de los temas cotidianos que domina el aprendiente. Por otro lado, una competencia más desarrollada se distingue del nivel menos diestro en función de la complejidad y cohesión de los textos que puede realizar / comprender el alumno. Por ejemplo, participar en y hacer frente a un intercambio comunicativo como la secuencia pregunta-respuesta, que corresponde al nivel A2, se diferencia de comunicarse a través de “descripciones sencillas”, “textos sencillos y cohesionados” (MCER, 2002: 64) o “breves declaraciones” (MCER, 2002: 63), lo específico del nivel B1.

B1+: **Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad.** (MCER, 2002: 70)

B1: **Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad.** (MCER, 2002: 62)

A2+: Comprende textos breves y sencillos sobre **asuntos cotidianos** si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o **relacionado con el trabajo**. (MCER, 2002: 71)

A2: Plantea y sabe cómo responder a preguntas relativas a lo que se hace **en el trabajo** y en el tiempo libre. (MCER, 2002: 80)

No obstante, esta recurrencia no se da en todos los casos. Por ejemplo, en la escala de *Interacción oral en general* se menciona el dominio de los temas especializados no habituales en el nivel B1.

B1: Se comunica con cierta seguridad, tanto **en asuntos que son habituales como en los poco habituales**, relacionados con sus intereses personales y su **especialidad**. (MCER, 2002: 75)

Las diferencias con respecto al dominio de las LFE correspondiente a los niveles B2, B2+ y C1 versa sobre los mismos aspectos: la competencia en temas no habituales o complejos, abstractos, etc., además de los cotidianos; el aspecto cuantitativo y el relativo a la variedad; las características de los textos producidos o percibidos en el transcurso del acto comunicativo. De esta manera, la mención de los detalles, de la complejidad de las informaciones, la claridad y la precisión, la extensión de los textos y la eficacia del acto comunicativo son los rasgos que dan cuenta de un nivel superior del uso de LFE. En ocasiones se mencionan otras destrezas que el usuario puede emplear con éxito: sintetizar, evaluar, captar el significado esencial, marcar la relación entre ideas, etc.

C1: Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre **en la vida social, profesional o académica**, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas. (MCER 2002: 72)

B2+: Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre **todos los asuntos relacionados con su profesión**. Intercambiar información. (MCER 2002: 80)

B2: Realiza descripciones claras y detalladas sobre una **amplia gama de temas relacionados con su especialidad**. (MCER 2002: 62)

La mención del área de especialidad en el nivel C1 se suele hacer con menor frecuencia que en los niveles B, y en muchos casos, sobre todo en las destrezas de comprensión, se señala la superación del dominio de la propia especialidad y la expansión de la capacidad de comunicarse y comprender informaciones de otros dominios (MCER, 2002: 73), textos abstractos, literarios, que incluyen modismos, etc., además de elementos implícitos y detalles sutiles.

C1: Comprende con detalle los discursos sobre temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, aunque puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento no es el estándar. (MCER, 2002: 76)

Antes de concluir el análisis de la graduación de la competencia en el uso de LFE tal y como se refleja en el MCER, hemos de referirnos a la tipología textual concreta específica de los ámbitos profesionales según se refleja en el documento europeo. Consideramos que resulta útil ponerla de manifiesto partiendo desde la premisa de que dicho enfoque generalista e integrador de la lengua elegiría los géneros más relevantes dentro de los dominios o bien, aquellos compartidos por la mayoría de los ámbitos profesionales. De esta manera, tenerlos en cuenta a la hora de describir la competencia de los aprendientes en el uso de LFE sería imprescindible. Concretamente, en los descriptores del nivel B2 se menciona la capacidad de comprender o producir artículos especializados; instrucciones técnicas; debates, charlas o conferencias; correspondencia profesional; informes; y presentaciones. Consiguientemente, se observa que la competencia discursiva dentro de los ámbitos profesionales, tal como se define en el apartado 5.2.3.1. del Marco, es propia de un usuario independiente avanzado (nivel B2). A partir de esta observación, y tomando en cuenta también la profusión de características relativas a la complejidad que hace del uso de la lengua un usuario independiente avanzado (B2) frente a un usuario independiente umbral (B1), podemos concluir que la jerarquización más notable en cuanto al uso de LFE se da entre estos dos niveles.

5. Orientación de la enseñanza – aprendizaje de LFE a partir del análisis del MCER

El presente artículo parte del planteamiento de semejantes preguntas como: ¿hasta qué punto las LFE pueden penetrar las escalas de descriptores de los niveles de dominio de la lengua general?, ¿podríamos hablar sobre una escala de niveles de competencia con respecto al uso de las lenguas para fines o necesidades especializadas?, o bien ¿sería pertinente hablar sobre un nivel A1 o B1, por ejemplo, del dominio de una LPF que se está aprendiendo? Esta serie de preguntas puede continuar aún más. Sin embargo, el Marco, que enfoca el uso de la lengua para fines generales y que puedan ocurrir en la vida de cada uno de los aprendientes, no ofrece respuestas directas a dichos interrogantes. Lo que sí se puede captar de su contenido concierne por una parte la circunscripción de la competencia comunicativa en una LPF dentro de la competencia del uso general de una lengua extranjera.

Desde este punto de vista, el análisis de las escalas de niveles de dominio de una segunda lengua lleva a la conclusión de que la competencia en cuanto al uso de la misma lengua para fines específicos, dentro de un ámbito profesional especializado, se corresponde a grandes rasgos con un usuario independiente, es decir, con la banda B1 – B2. Ya desde el nivel Plataforma se entrevén los brotes de la respectiva competencia, pero el usuario de la lengua no va más allá del nivel de las interacciones sencillas en temas cotidianos con un vocabulario básico y muy frecuente. Este aspecto tiene implicaciones notables para los profesores de LFE, por ejemplo, con respecto al nivel desde el cual se considera adecuado y efectivo impartir una segunda lengua para usos especializados. Concretamente, el estudio que hemos emprendido nos ha llevado a la conclusión de que el dominio del nivel Plataforma (A2) constituiría la base sobre la cual se podría empezar a edificar los conocimientos relativos al uso especializado de la lengua.

Por otra parte, el análisis de los descriptores escalonados destaca el salto significativo que tiene que dar un usuario independiente del nivel Umbral (B1) al nivel Avanzado (B2), puesto que estos suponen los niveles fundamentales del dominio de LFE. Por ejemplo, alumnos ya capaces de escribir “textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal” (MCER, 2002: 64) dentro de cierto intervalo de tiempo tendrán que llegar a redactar “textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes” (MCER, 2002: 64). Los autores del Marco advierten desde el principio (MCER, 2002: 36-37) que los niveles respectivos pueden dividirse aún más en otros subordinados B1+, B2+, o bien, B1.1, B1.2, etc., B2.1, B2.2, etc., de cara a evaluar la competencia con rigurosidad, o bien, con fines docentes.

En lo que atañe a los contenidos que se deberían impartir en la clase de LFE, el Marco abarca elementos prácticos y concretos que los docentes tendrían que considerar a la hora de diseñar el currículo de un curso de LFE. Un ejemplo sería la identificación de los temas específicos de un ámbito profesional determinado y su carácter habitual o no en la vida del aprendiente. Otro ejemplo sería la identificación del grado de especialización de las informaciones que los estudiantes se verán obligados a utilizar en sus interacciones comunicativas, el cual se tendrá que corresponder con un nivel más o menos técnico del vocabulario necesario. Además, la selección de las tareas que el alumno tendrá que cumplir empleando la

lengua deberá realizarse y/o adaptarse según el nivel de lengua dominado por el alumno. Por último, no debemos olvidar el desarrollo de la competencia discursiva que se tendría que enfocar más dentro del nivel B2.

Si tuviéramos que relacionarnos con la distinción clásica entre enseñar una lengua extranjera y enseñar el mismo idioma para fines específicos (Aguirre Beltrán, 2012: 122), el Marco supone un recurso a tomar en cuenta a la hora de establecer la correspondencia entre los niveles de competencia. A pesar de que las referencias a una graduación del carácter especializado del léxico son escasas y aquellas relativas a la competencia intercultural todavía menos presentes, el documento europeo se puede emplear en el enfoque de las situaciones comunicativas específicas, así como para el de los géneros discursivos. Desde la perspectiva de la enseñanza de géneros discursivos, el mismo cuadro ofrece informaciones relativas a los tipos de textos más frecuentes en el ámbito profesional que constituyen un punto de partida para la identificación de los géneros más usuales en la comunicación dentro de cada dominio determinado (negocios, medicina, etc.). La mención de varios géneros en la descripción de determinadas categorías descriptivas de los niveles de dominio (instrucciones técnicas complejas: B2, correspondencia: B2, etc.) señala primeramente la importancia de la competencia discursiva dentro del marco de la competencia lingüística general. Asimismo, el desarrollo de este tipo de competencia implica la coordinación del tipo de texto que se enseña con el nivel de dominio del alumno como también, con el que se quiere alcanzar. Si bien un mismo género discursivo puede constituir el objeto de enseñanza para categorías de aprendientes de distintos niveles de dominio de una lengua, otros no se prestan a una gama variada de niveles. Por ejemplo, el desarrollo de las destrezas relacionadas con las instrucciones técnicas puede enseñarse a alumnos que ya poseen el nivel A2, mientras que aprendientes de nivel B1 pueden desarrollar su capacidad de comprender o formular instrucciones más complejas, cuyo dominio se menciona en el descriptor del nivel B2 (MCER, 2002: 73). En cambio, una conferencia o un artículo especializado quedan para niveles superiores de las escalas de niveles. Por lo tanto, el profesor de LFE tendría que tomar en cuenta las especificidades de cada género discursivo a la hora de relacionarlo con el nivel de lengua del aprendiente.

6. Conclusiones

Para concluir, consideramos oportuno destacar que el enfoque del MCER acerca del uso de una LFE parte desde la perspectiva del aprendiente, más que desde el punto de vista de la lengua como código lingüístico. El análisis presentado dentro del presente trabajo pone de manifiesto la relevancia de dos aspectos principales que recurren en el documento cuando se mencionan las LFE. Por un lado se trata de la consideración de los conceptos de “ámbito profesional”, “situación comunicativa” y “fines profesionales” como elementos clave que caracterizan el

uso de LFE. Por otro lado, los parámetros presentes en la graduación de distintos niveles de competencia en el uso de LFE se relacionan con el carácter habitual o no de los temas de especialidad, la naturaleza conceptual de las informaciones, la tipología textual del ámbito profesional, así como la expresión a nivel lingüístico de operaciones cognitivas más o menos complejas. La presente investigación del MCER ha llevado a la conclusión de que el lugar de una competencia en el uso de LFE se enmarca fundamentalmente dentro de los niveles B1-B2. Este hecho resulta muy útil a la hora de enseñar, aprender y (auto)evaluar dicha competencia. A la luz de estos argumentos, consideramos el MCER un punto de partida imprescindible dentro del proceso de establecer niveles de competencia en LFE.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, B.** 2012. *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales*, Madrid: SGEL.
- Athanasidou A., E. K. Constantinou, M. Neophytou, A. Nicolaou, S. P. Sophocleous y C. Yerou.** 2016. "Aligning ESP courses with the Common European Framework of Reference for Languages", en Szczuka-Dorna, L., O'Rourke, B. (eds.), 2016, *Language Learning in Higher Education Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (Cercles)*, vol. 6 (2): 297-316.
- Consejo de Europa.** 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: MCEd, Anaya. Trad. al español por Instituto Cervantes de Consejo de Europa 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Fecha de consulta: 10/08/2017].
- Council of Europe.** 2002. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/168069f403> [Fecha de consulta: 10/08/2017].
- David, I.**, 2012. "Romanian Language Learners' Perceptions of the Relevance of Self-Assessment, en Lachout, M., 2012, *Towards a More Specialised European Framework for (Self-) Assessing Language Competencies*, Prague: Metropolitan University Prague Press: 70-80.
- Dominiková I. y P. Cooper** 2012. "Towards a More Specialised European Framework for (Self-) Assessing Language Competencies" en Lachout, M., 2012, *Towards a More Specialised European Framework for (Self-) Assessing Language Competencies*, Prague: Metropolitan University Prague Press: 117-176,
- Felices Lago, A. M. y I. Iriarte Romero.** 2007. "Las aplicaciones del Marco común europeo de referencia a la enseñanza del español de los negocios",

en *Actas del III Congreso internacional de Español para fines específicos*: 163-178. <http://ciefe.com/el-iii-ciefe/> [Fecha de consulta: 10/08/2017]

- Figueras, N.** 2005. “El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica”, en *Carabela* 57: «Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación». *Propuestas para la enseñanza de ELE (I)*, Madrid: SGEL: 5 – 23
- Lenz, P. y G. Schneider.** 2004. *Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios*. <http://www.coe.int/en/web/portfolio/overview-of-cefr-related-scales> [Fecha de consulta: 10/08/2017]
- Morrow, K.,** (ed.). 2004. *Insights from the Common European Framework*, Oxford: OUP
- Sahinkarakas, S. y Arifi, Q.** 2007. “The CEFR and the needs of ESP students”, en https://www.researchgate.net/publication/237406920_The_CEFR_and_the_needs_of_the_ESP_students: 84 – 93. [Fecha de consulta: 10/08/2017]

The author

Anca Pecican is a lecturer with the Bucharest University of Economic Studies (ASE), where she is teaching Business Spanish classes. She graduated the University of Bucharest in 2004 and has a Master's in Discurso y Argumentación from the same university. Specialized language and especially Business Spanish, as well as teaching Spanish for Specific Purposes represent her main areas of interest and research. Her PhD thesis, defended with the University of Bucharest in 2013 is entitled *La metáfora evaluativa en el discurso de la prensa, en español y rumano*.