

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN

Volumen complementario

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN

Volumen complementario

Esta publicación actualiza el MCER
de 2001, cuyo marco conceptual
sigue siendo válido.
www.coe.int/lang-cefr

Programa de Política Lingüística
División de Política Educativa
Departamento de Educación
Consejo de Europa

Una versión preliminar de esta actualización del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* se publicó en línea en inglés y francés en 2018 con el título de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors* y *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, respectivamente.

Este volumen presenta los conceptos clave del MCER de una manera accesible para los usuarios y contiene todos los descriptores del MCER. Para los diferentes usos pedagógicos del MCER relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, tanto los profesores como los formadores de profesores pueden consultar el Volumen complementario del MCER como una actualización del Marco. El Volumen complementario proporciona así mismo los enlaces y las referencias para consultar los capítulos de la edición de 2001 cuando estos resultan relevantes. Los investigadores que deseen explorar los conceptos subyacentes y las directrices presentes en los capítulos del MCER sobre áreas específicas deberían consultar la edición de 2001, que sigue siendo válida.

Título original:

Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume.

NIPO Instituto Cervantes: 110-21-021-X.

NIPO Ministerio de Educación y Formación Profesional: 847-21-037-6.

Depósito legal: M-5833-2021.

Se autoriza la reproducción de extractos (hasta 500 palabras), excepto para fines comerciales, siempre que se preserve la integridad del texto, que el extracto no se utilice fuera de contexto, que no proporcione información incompleta, o que, de otra manera, induzca a error al lector en cuanto a la naturaleza, el alcance o el contenido del texto. El texto original debe reconocerse siempre como sigue: «© Consejo de Europa, 2020». Cualquier otra solicitud relativa a la reproducción o traducción total o parcial de este documento, deberá dirigirse a la Dirección de Comunicación, Consejo de Europa (F-67075 Estrasburgo Cedex o publishing@coe.int). Cualquier otra correspondencia relativa a este documento deberá dirigirse a la División de Política Educativa, Departamento de Educación, Consejo de Europa.

Diseño de portada y maquetación:

Departamento de Producción de Documentos y Publicaciones, (SPDP, por sus siglas en francés), Consejo de Europa.

Adaptación editorial a la versión española: Departamento de Contenidos Digitales del Instituto Cervantes, Irene Domínguez y Tamara Núñez.

Publicaciones del Consejo de Europa, F-67075 Estrasburgo Cedex, <http://book.coe.int>, www.coe.int.

© Consejo de Europa, abril de 2020, edición en inglés.

Título de la traducción al español:

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.

Texto creado por el Consejo de Europa y utilizado con su permiso. Esta traducción se publica con el consentimiento del Consejo de Europa, pero bajo la única responsabilidad del traductor.

© de la presente edición: Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.

© de la traducción al español: Instituto Cervantes, enero de 2021.

Coeditan: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.

Coordinación institucional:

Carmen Pastor Villalba, Directora Académica
Álvaro García Santa-Cecilia,
Subdirector Académico.

Equipo de traducción:

Coordinadores: Isidoro Castellanos Vega, Álvaro García Santa-Cecilia y Juan Luis Montoussé Vega.
Equipo de traducción: Adolfo Sánchez Cuadrado, Javier Fruns Giménez, Álvaro García Santa-Cecilia, María Gil Bürman, Rebeca Gutiérrez Rivilla, Margarita Hernando de Larramendi, Olga Juan Lázaro, Juan Luis Montoussé Vega, María José Ruiz Plata, Inés Soria Pastor, Isabel Vaquero García de Yébenes y Laura Zuheros Garrido.

Cómo citar: Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.

La acción lingüística y cultural española en el exterior ha sido activa en las últimas décadas en el objetivo de consolidar su alianza con las políticas educativas desarrolladas por el Consejo de Europa. Estas políticas se han sustentado, en todo momento, en un concepto de ciudadanía democrática que privilegia los principios de pluralidad, respeto a las diferencias y preservación del rico patrimonio lingüístico y cultural compartido. En torno a este concepto se pusieron en marcha los primeros proyectos educativos del Consejo de Europa, ya en la década de los setenta. La idea de la persona que aprende una lengua como un «agente social» que busca desenvolverse en las situaciones corrientes de la vida cotidiana sentó las bases de una larga serie de proyectos y conferencias auspiciados por el Consejo bajo los principios de transparencia y coherencia en la descripción de las lenguas europeas.

Esta larga trayectoria de aportaciones ha ido dando frutos de especial peso e importancia en el campo de la enseñanza y la evaluación de la competencia lingüística. La publicación en 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* es uno de los ejemplos de mayor trascendencia, en cuanto que estableció las bases de un sistema que garantiza un diálogo profesional necesario para el avance en la investigación. Se publica ahora el presente volumen complementario, que viene a completar y desarrollar elementos clave del Marco, especialmente los que permiten profundizar en las actividades comunicativas centradas en un enfoque plurilingüe que es crucial para una Europa que tiene ante sí el reto de avanzar en su consolidación.

En alianza, una vez más, con el Instituto Cervantes, y con el reconocimiento siempre a la extraordinaria labor educativa del Consejo de Europa, presentamos y aplaudimos esta nueva aportación como un significativo paso adelante en el desarrollo de una vocación lingüística y cultural europea plenamente asumida.

Isabel Celaá

Ministra de Educación y Formación Profesional

Desde el inicio de sus actividades el Instituto Cervantes ha mantenido constante su adhesión a los programas e iniciativas del Consejo de Europa desarrollados con el objetivo de impulsar la idea de una Europa plurilingüe y pluricultural. Tras la publicación en 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), el Instituto Cervantes y el Ministerio de Educación se hicieron cargo de la publicación de la traducción del MCER al español, lo que favoreció la rápida difusión de un documento que ha resultado crucial para establecer unas bases comunes para el desarrollo de currículos, programas y sistemas de certificación lingüística en toda Europa.

Años después, el Instituto presentó la versión actualizada de su plan curricular (*Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 2006) sobre la base de las escalas de descriptores de competencia lingüística del MCER, con lo que quedaba reforzada la línea de colaboración institucional en aras del objetivo compartido de facilitar un enfoque del aprendizaje y la enseñanza de la lengua «centrado en la acción», de acuerdo con las bases conceptuales del documento europeo.

Con motivo de la reciente publicación de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (2020), que amplía y actualiza el MCER, el Instituto, de nuevo en colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional, renueva su compromiso con la acción institucional del Consejo de Europa y tiene el gusto de recoger en el presente volumen la versión al español de esta nueva entrega. Este volumen complementario mantiene y desarrolla el marco conceptual de MCER y añade, mediante la actualización de las escalas de descriptores ya existentes y la incorporación de otras nuevas, una aportación más a la serie de documentos que constituyen ya una referencia obligada para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, dentro y fuera de Europa.

Con gran satisfacción presentamos, por tanto, este importante documento de trabajo y reflexión. Nuestro agradecimiento más cordial, de nuevo, a los equipos del Consejo de Europa que hacen posible avanzar con paso seguro hacia una Europa más plural e integrada, atenta siempre al papel decisivo de las lenguas y las culturas como motores del entendimiento y la cooperación internacional.

Luis García Montero
Director del Instituto Cervantes

NOTA SOBRE LA TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL

El Volumen complementario del MCER de 2020 supone, tal y como se indica ya en su primera página, la ampliación y actualización del texto del MCER de 2001 (traducido al español en 2002), cuyo marco conceptual mantiene y desarrolla. Sin embargo, algunas novedades relacionadas, por ejemplo, con la formulación inclusiva de los descriptores en cuanto al género y la modalidad lingüística, o con la eliminación de la referencia al ideal del/la hablante nativo/a, han conllevado cambios en el texto de 2001, lo cual ha tenido las correspondientes implicaciones en la presente traducción. Por ejemplo, el descriptor de 2001 «Can understand with ease virtually everything heard or read» (traducido al español en 2002 como «Comprende con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee») ha pasado a formularse en 2020 como «Can understand virtually all types of texts» (traducido al español como «Comprende prácticamente todos los tipos de textos»). Otro ejemplo de esto es la etiqueta de 2001 «Listening comprehension» (traducida al español en 2002 como «Comprensión auditiva»), que ha pasado a denominarse «Oral comprehension» para abarcar cualquier tipo de material de entrada (oral o signado), por lo que en la traducción se ha optado por emplear el término «Comprensión oral».

Aparte de estas cuestiones, en la presente traducción se han realizado algunos cambios en la formulación y la terminología del texto en español de 2002. Sin embargo, estos no afectan en absoluto al contenido de la traducción de 2002, puesto que se centran en procesos de homogeneización terminológica y expresiva, sin que se altere conceptualmente lo consignado en dicha traducción. Estos cambios responden a los siguientes objetivos:

- Homogeneizar la terminología con la empleada en los descriptores de 2020. Un ejemplo de esto es «Vocabulary control», que se tradujo en 2002 como «Dominio de vocabulario» y que en esta traducción de 2021 se denomina «Control léxico», por asimilación a las etiquetas «Control fonológico» y «Control ortográfico».
- Eliminar dobles presentes en la traducción de 2002 para un mismo término, frase o descriptor de 2001. Algunos ejemplos de esto son: «range», que se tradujo como «Competencia lingüística general» (para «General linguistic range») y como «Riqueza de vocabulario» (para «Vocabulary range») y que ahora pasa a denominarse «alcance» en ambos casos; el adjetivo «familiar» (referido a temas, situaciones, textos, etc.) se tradujo como «cotidiano», «habitual», «conocido» o «que resulta familiar», pero ahora se ha homogeneizado a «conocido»; o el descriptor «Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions», que se tradujo en un caso como «Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios» y en otro como «Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios», y que ahora se ha formulado como «Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite suplir con soltura sus deficiencias mediante circunloquios» en ambos casos.
- Reflejar el enfoque inclusivo en cuanto al género y la modalidad. Respecto al primero, se ha optado por el doblete masculino/femenino en todas las referencias individuales («el/la aprendiente», «un/a interlocutor/a colaborativo/a», «para sí mismo/a», «entenderlo/la», «cuando se dirigen a él/ella», etc.), pero se ha empleado el masculino genérico en los casos de referencia plural («los aprendientes», «con amigos», «usuarios de la lengua», etc.) con el fin de no complicar demasiado la formulación en español. Respecto al segundo, se han trasladado todos los dobles «palabras/signos», «hablantes/signantes», «de forma oral o signada», etc., del texto de 2020.
- Homogeneizar la formulación de todos los descriptores *can do* utilizando directamente el verbo o verbos de acción implicados y evitando la formulación con «puede», «es capaz de» o «sabe». La misma decisión se ha tomado con los nuevos descriptores para las lenguas de signos.

Indicamos a continuación otras cuestiones terminológicas referidas a la presente traducción de 2021:

- Se ha utilizado en todo momento la terminología propia del español, pero en algunas ocasiones se ha recurrido a términos cercanos a los empleados en inglés (como «aprendiente» para «learner», para poder englobar así a quien aprende la lengua tanto en un contexto natural como de instrucción; o «discusión» para «discussion», para poder diferenciar esta actividad comunicativa del «debate» o la «conversación», consignados de manera separada en el texto en inglés como «debate» y «conversation» respectivamente). En el caso de «young learners», referido a aprendientes niños y adolescentes, se ha optado por el término global «aprendientes jóvenes» con el fin de facilitar la lectura. Así mismo, se han utilizado algunos préstamos del inglés (por ejemplo, «input», «languageing», «focus group»), junto con su correspondiente paráfrasis en español, por ser términos de uso muy frecuente en el ámbito de la enseñanza de lenguas y/o con equivalentes no del todo consolidados en español.

- Un gran número de las etiquetas referidas a las actividades comunicativas de la lengua y las estrategias se han expresado (por ejemplo, «Mediar textos», «Desglosar información complicada») o reformulado (por ejemplo, «Monólogo sostenido: describir experiencias») en infinitivo con el fin de aproximarse más a la formulación en inglés. No obstante, se ha mantenido la sustantivación en algunos casos.
- Se ha empleado una formulación en singular para todas las competencias (lingüística, pragmática y sociolingüística), tanto para las lenguas orales como para las lenguas de signos, aunque algunas estén compuestas de varias subcompetencias.

Con el fin de facilitar una visión global de las etiquetas de las escalas ilustrativas, se ofrece más abajo una tabla con la evolución que presentan desde el CEFR 2001 al CERF CV 2020 y sus correspondientes traducciones al español de 2002 y 2021. El signo = indica que la etiqueta no ha sufrido ningún cambio respecto a la anterior en la misma lengua.

Agradecimientos

El Instituto Cervantes, organismo expresamente reconocido por el Consejo de Europa para realizar la versión en español del presente volumen complementario del MCER, agradece el esfuerzo y la dedicación de las personas y equipos que han hecho posible la publicación de esta obra.

Agradecemos la colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional en su apoyo para la publicación de la obra en papel.

Así como el trabajo del equipo de traducción: Isidoro Castellanos Vega, Álvaro García Santa-Cecilia y Juan Luis Montoussé Vega (coordinadores), Javier Fruns Giménez, María Gil Bürman, Rebeca Gutiérrez Rivilla, Margarita Hernando de Larramendi, Olga Juan Lázaro, María José Ruiz Plata, Adolfo Sánchez Cuadrado, Inés Soria Pastor, Isabel Vaquero García de Yébenes y Laura Zuheros Garrido.

Nuestro agradecimiento asimismo al Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), por su revisión del capítulo dedicado a las escalas de descriptores de la lengua de signos. Y a Neus Figueras Casanovas, miembro del grupo asesor del Consejo de Europa para el seguimiento del proyecto original, por la lectura con comentarios de la traducción definitiva del texto.

Evolución de las etiquetas de las escalas ilustrativas desde el CERF 2001 al CERF CV 2020 (y sus correspondientes traducciones al español):

CEFR 2001	MCER 2002	CEFR CV 2020	MCER VC 2021
COMMUNICATIVE LANGUAGE ACTIVITIES AND STRATEGIES ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA Y ESTRATEGIAS			
Aural reception (Listening)	Comprensión auditiva	Oral comprehension	Comprensión oral
Overall listening comprehension	Comprensión auditiva en general	Overall oral comprehension	Comprensión oral en general
Understanding interaction between native speakers	Comprender conversaciones entre nativos	Understanding conversation between other people	Comprender conversaciones entre otras personas
Listening as a member of a live audience	Escuchar conferencias y presentaciones	Understanding as a member of a live audience	Comprender conferencias y presentaciones
Listening to announcements and instructions	Escuchar avisos e instrucciones	Understanding announcements and instructions	Comprender anuncios e instrucciones
Listening to audio media and recordings	Escuchar retransmisiones y material grabado	Understanding audio (or signed) media and recordings	Comprender documentos orales (o signados) y grabaciones
Audio-visual reception	Comprensión audiovisual	Audio-visual comprehension	=
Watching TV and film	Ver televisión y cine	Watching TV, film and video	Ver televisión, cine y vídeos
Visual reception (Reading)	Comprensión de lectura	Reading comprehension	=
Overall reading comprehension	Comprensión de lectura en general	=	=
Reading correspondence	Leer correspondencia	=	=
Reading for orientation	Leer para orientarse	=	=
Reading for information and argument	Leer en busca de información y argumentos	=	=
Reading instructions	Leer instrucciones	=	=
		Reading as a leisure activity	Leer por placer
Reception strategies	Estrategias de comprensión	=	=
Identifying cues and inferring (spoken and written)	Identificación de las claves e inferencia (oral y escrita)	Identifying cues and inferring (spoken, signed and written)	Identificar las claves e inferir (comprensión oral, signada y escrita)
Oral production (Speaking)	Expresión oral	=	=
Overall oral production	Expresión oral en general	=	=
Sustained monologue: describing experience	Monólogo sostenido: descripción de experiencias	=	Monólogo sostenido: describir experiencias
Sustained monologue: putting a case	Monólogo sostenido: argumentación	=	Monólogo sostenido: argumentar
		Sustained monologue: giving information	Monólogo sostenido: dar información
Public announcements	Declaraciones públicas	=	Anuncios públicos
Addressing audiences	Hablar en público	=	=
Written production (Writing)	Expresión escrita	=	=
Overall written production	Expresión escrita en general	=	=
Creative writing	Escritura creativa	=	=
Reports and essays	Informes y redacciones	=	=
Production strategies	Estrategias de expresión	=	=
Planning	Planificación	=	Planificar
Compensating	Compensación	=	Compensar

CEFR 2001	MCER 2002	CEFR CV 2020	MCER VC 2021
Monitoring and repair	Control y corrección	=	=
Spoken interaction	Interacción oral	Oral interaction	=
Overall spoken interaction	Interacción oral en general	Overall oral interaction	=
Understanding a native speaker interlocutor	Comprender a un interlocutor nativo	Understanding an interlocutor	Comprender a un/a interlocutor/a
Conversation	Conversación	=	=
Informal discussion (with friends)	Conversación informal (con amigos)	=	Discusiones informales (con amigos)
Formal discussion (meetings)	Conversación formal (en reuniones de trabajo)	=	Discusiones formales (en reuniones)
Goal-oriented co-operation	Colaborar para alcanzar un objetivo	=	=
Transactions to obtain goods and services	Interactuar para conseguir bienes y servicios	Obtaining goods and services	Obtener bienes y servicios
Information exchange	Intercambio de información	=	Intercambiar información
Interviewing and being interviewed	Entrevistar y ser entrevistado	=	Entrevistar y ser entrevistado/a
		Using telecommunications	Usar las telecomunicaciones
Written interaction	Interacción escrita	=	=
Overall written interaction	Interacción escrita en general	=	=
Correspondence	Escribir cartas	=	Correspondencia
Notes, messages and forms	Notas, mensajes y formularios	=	=
		Online interaction	Interacción en línea
		Online conversation and discussion	Conversaciones y discusiones en línea
		Goal-oriented online transactions and collaboration	Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo
Interaction strategies	Estrategias de interacción	=	=
Taking the floor (turntaking)	Tomar la palabra (turnos de palabra)	Turntaking	Turnos de palabra
Co-operating	Cooperar	=	=
Asking for clarification	Pedir aclaraciones	=	=
		Mediation	Mediación
		Overall mediation	Mediación en general
		Mediating a text	Mediar textos
		Relaying specific information in speech or sign	Transmitir información específica de forma oral o signada
		Relaying specific information in writing	Transmitir información específica por escrito
		Explaining data (in graphs, diagrams, etc.) in speech or sign	Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.) de forma oral o signada
		Explaining data (in graphs, diagrams, etc.) in writing	Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.) por escrito
		Processing text in speech or sign	Resumir y explicar textos de forma oral o signada
		Processing text in writing	Resumir y explicar textos por escrito
		Translating a written text in speech or sign	Traducir un texto de forma oral o signada

CEFR 2001	MCER 2002	CEFR CV 2020	MCER VC 2021
		Translating a written text in writing	Traducir un texto escrito por escrito
		Note-taking (lectures, seminars, reuniones, etc.)	Tomar notas (conferencias, seminarios, reuniones, etc.)
		Expressing a personal response to creative texts (including literature)	Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)
		Analysis and criticism of creative texts (including literature)	Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)
		Mediating concepts	Mediar conceptos
		Collaborating in a group	Colaborar en un grupo
		Facilitating collaborative interaction with peers	Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros
		Collaborating to construct meaning	Colaborar en la construcción de conocimiento
		Leading group work	Liderar el trabajo en grupo
		Managing interaction	Gestionar la interacción
		Encouraging conceptual talk	Fomentar el discurso para construir conocimiento
		Mediating communication	Mediar la comunicación
		Facilitating pluricultural space	Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural
		Acting as an intermediary in informal situations (with friends and colleagues)	Actuar como intermediario/a en situaciones informales (con amigos y compañeros de trabajo)
		Facilitating communication in delicate situations and disagreements	Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo
		Mediation strategies	Estrategias de mediación
		Strategies to explain a new concept	Estrategias para explicar un concepto nuevo
		Linking to previous knowledge	Relacionar con el conocimiento previo
		Adapting language	Adaptar el lenguaje
		Breaking down complicated information	Desglosar información complicada
		Strategies to simplify a text	Estrategias para simplificar un texto
		Amplifying a dense text	Ampliar un texto denso
		Streamlining a text	Condensar un texto
PLURILINGUAL/PLURICULTURAL COMPETENCE COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL			
		Building on plurilingual repertoire	Aprovechamiento del repertorio plurilingüe
		Plurilingual comprehension	Comprensión plurilingüe
		Building on pluricultural repertoire	Aprovechamiento del repertorio pluricultural
COMMUNICATIVE LANGUAGE COMPETENCES COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA			
Linguistic competences	Competencias lingüísticas	Linguistic competence	Competencia lingüística
General linguistic range	Competencia lingüística general	=	Alcance lingüístico general

CEFR 2001	MCER 2002	CEFR CV 2020	MCER VC 2021
Vocabulary range	Riqueza de vocabulario	=	Alcance léxico
Grammatical accuracy	Corrección gramatical	=	=
Vocabulary control	Dominio del vocabulario	=	Control léxico
Phonological control	Domino de la pronunciación	=	Control fonológico
		Overall phonological control	Control fonológico en general
		Sound articulation	Articulación de sonidos
		Prosodic features	Rasgos prosódicos
Orthographic control	Dominio de la ortografía	=	Control ortográfico
Sociolinguistic competence	Competencia sociolingüística	=	=
Sociolinguistic appropriateness	Adecuación sociolingüística	=	=
Pragmatic competences	Competencias pragmáticas	=	Competencia pragmática
Flexibility	Flexibilidad	=	=
Turntaking	Turnos de palabra	=	=
Thematic development	Desarrollo de descripciones y narraciones	=	Desarrollo temático
Coherence and cohesion	Coherencia y cohesión	=	=
Propositional precision	Precisión	=	=
Spoken fluency	Fluidez oral	Fluency	Fluidez
SIGNING COMPETENCES			
COMPETENCIAS EN LENGUA DE SIGNOS			
		Linguistic competence	Competencia lingüística
		Sign language repertoire	Repertorio de lengua de signos
		Diagrammatical accuracy	Adecuación diagramática
		Sociolinguistic competence	Competencia sociolingüística
		Sociolinguistic appropriateness and cultural repertoire	Adecuación sociolingüística y repertorio cultural
		Pragmatic competence	Competencia pragmática
		Sign text structure	Estructura del texto signado
		Setting and perspectives	Ubicación y perspectivas
		Presence and effect	Presencia y efecto
		Signing fluency	Fluidez en lengua de signos
		Processing speed	Velocidad de procesamiento
		Language awareness and interpretation	Conciencia lingüística e interpretación

ÍNDICE

ÍNDICE	13
PRÓLOGO	19
PREFACIO Y AGRADECIMIENTOS	21
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	29
1.1. RESUMEN DE LOS CAMBIOS EN LOS DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS	32
CAPÍTULO 2. ASPECTOS CLAVE DEL MCER PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	35
2.1. OBJETIVOS DEL MCER	36
2.2. APLICACIÓN DEL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN	37
2.3. COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL	39
2.4. ESQUEMA DESCRIPTIVO DEL MCER	41
2.5. MEDIACIÓN	45
2.6. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA DEL MCER	46
2.7. EL MCER: PERFILES	48
2.8. DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER	52
2.9. CÓMO USAR LOS DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER	54
2.10. RECURSOS ÚTILES PARA LA APLICACIÓN DEL MCER	56
2.10.1. RECURSOS EN LÍNEA	56
2.10.2. LIBROS	57
CAPÍTULO 3. ESCALAS DE DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER: ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA Y ESTRATEGIAS	59
3.1. COMPRENSIÓN	59
3.1.1. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN	60
3.1.1.1. COMPRENSIÓN ORAL	60
COMPRESIÓN ORAL EN GENERAL	60
COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE OTRAS PERSONAS	61
COMPRENDER CONFERENCIAS Y PRESENTACIONES	62
COMPRENDER ANUNCIOS E INSTRUCCIONES	63
COMPRENDER DOCUMENTOS ORALES (O SIGNADOS) Y GRABACIONES	64
3.1.1.2. COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL	64
VER TELEVISIÓN, CINE Y VÍDEOS	64
3.1.1.3. COMPRENSIÓN DE LECTURA	65
COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL	66

LEER CORRESPONDENCIA	66
LEER PARA ORIENTARSE	67
LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS	68
LEER INSTRUCCIONES	70
LEER POR PLACER	70
3.1.2. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN	71
IDENTIFICAR LAS CLAVES E INFERIR (COMPRENSIÓN ORAL, SIGNADA Y ESCRITA)	72
3.2. EXPRESIÓN	72
3.2.1. ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN	73
3.2.1.1. EXPRESIÓN ORAL	73
EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	74
MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIBIR EXPERIENCIAS	74
MONÓLOGO SOSTENIDO: DAR INFORMACIÓN	75
MONÓLOGO SOSTENIDO: ARGUMENTAR (POR EJEMPLO, EN UN DEBATE)	76
ANUNCIOS PÚBLICOS	77
HABLAR EN PÚBLICO	77
3.2.1.2. EXPRESIÓN ESCRITA	78
EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	79
ESCRITURA CREATIVA	79
INFORMES Y REDACCIONES	80
3.2.2. ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN	81
PLANIFICAR	81
COMPENSAR	82
CONTROL Y CORRECCIÓN	82
3.3. INTERACCIÓN	83
3.3.1. ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN	84
3.3.1.1. INTERACCIÓN ORAL	84
INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL	85
COMPRENDER A UN/A INTERLOCUTOR/A	85
CONVERSACIÓN	86
DISCUSIONES INFORMALES (CON AMIGOS)	87
DISCUSIONES FORMALES (REUNIONES)	88
COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO	89
OBTENER BIENES Y SERVICIOS	90
INTERCAMBIAR INFORMACIÓN	92
ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO/A	93
USAR LAS TELECOMUNICACIONES	94
3.3.1.2. INTERACCIÓN ESCRITA	95
INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL	95
CORRESPONDENCIA	95
NOTAS, MENSAJES Y FORMULARIOS	97
3.3.1.3. INTERACCIÓN EN LÍNEA	97

CONVERSACIONES Y DISCUSIONES EN LÍNEA	98
COLABORAR Y REALIZAR TRANSACCIONES EN LÍNEA PARA ALCANZAR UN OBJETIVO	99
3.3.2. ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN	101
TURNOS DE PALABRA	101
COOPERAR	102
PEDIR ACLARACIONES	102
3.4. MEDIACIÓN	103
3.4.1. ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN	104
MEDIACIÓN EN GENERAL	105
3.4.1.1. MEDIAR TEXTOS	106
TRANSMITIR INFORMACIÓN ESPECÍFICA	106
EXPLICAR DATOS	109
RESUMIR Y EXPLICAR TEXTOS	111
TRADUCIR UN TEXTO ESCRITO	115
TOMAR NOTAS (CONFERENCIAS, SEMINARIOS, REUNIONES, ETC.)	118
EXPRESAR UNA REACCIÓN PERSONAL A TEXTOS CREATIVOS (INCLUIDOS LOS LITERARIOS)	119
ANALIZAR Y CRITICAR TEXTOS CREATIVOS (INCLUIDOS LOS LITERARIOS)	120
3.4.1.2. MEDIAR CONCEPTOS	121
FACILITAR LA INTERACCIÓN COLABORATIVA ENTRE COMPAÑEROS	122
COLABORAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	122
GESTIONAR LA INTERACCIÓN	125
FOMENTAR EL DISCURSO PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO	125
3.4.1.3. MEDIAR LA COMUNICACIÓN	127
FACILITAR EL ESPACIO PARA EL ENTENDIMIENTO PLURICULTURAL	127
ACTUAR COMO INTERMEDIARIO/A EN SITUACIONES INFORMALES (CON AMIGOS Y COMPAÑEROS DE TRABAJO)	128
FACILITAR LA COMUNICACIÓN EN SITUACIONES DELICADAS O DE DESACUERDO	129
3.4.2. ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN	130
3.4.2.1. ESTRATEGIAS PARA EXPLICAR UN CONCEPTO NUEVO	131
RELACIONAR CON EL CONOCIMIENTO PREVIO	131
ADAPTAR EL LENGUAJE	131
DESGLOSAR INFORMACIÓN COMPLICADA	131
3.4.2.2. ESTRATEGIAS PARA SIMPLIFICAR UN TEXTO	134
AMPLIAR UN TEXTO DENSO	134
CONDENSAR UN TEXTO	134
CAPÍTULO 4: ESCALAS DE DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER: COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL	137
APROVECHAMIENTO DEL REPERTORIO PLURICULTURAL	138
COMPRENSIÓN PLURILINGÜE	140
APROVECHAMIENTO DEL REPERTORIO PLURILINGÜE	141
CAPÍTULO 5: ESCALAS DE DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA	143
5.1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	144

ALCANCE LINGÜÍSTICO GENERAL	144
ALCANCE LÉXICO	145
CORRECCIÓN GRAMATICAL	146
CONTROL LÉXICO	146
CONTROL FONOLÓGICO	147
CONTROL ORTOGRÁFICO	151
5.2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	151
ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	151
5.3. COMPETENCIA PRAGMÁTICA	153
FLEXIBILIDAD	153
TURNOS DE PALABRA	154
DESARROLLO TEMÁTICO	154
COHERENCIA Y COHESIÓN	155
PRECISIÓN	156
FLUIDEZ	157
CAPÍTULO 6: ESCALAS DE DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER: COMPETENCIAS EN LENGUA DE SIGNOS	159
6.1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	160
REPERTORIO DE LENGUA DE SIGNOS	160
ADECUACIÓN DIAGRAMÁTICA	166
6.2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	170
ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA Y REPERTORIO CULTURAL	170
6.3. COMPETENCIA PRAGMÁTICA	174
ESTRUCTURA DEL TEXTO SIGNADO	174
UBICACIÓN Y PERSPECTIVAS	180
CONCIENCIA LINGÜÍSTICA E INTERPRETACIÓN	183
PRESENCIA Y EFECTO	185
VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO	186
FLUIDEZ EN LENGUA DE SIGNOS	188
ANEJOS	191
ANEJO 1: CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LOS NIVELES DEL MCER	193
ANEJO 2: CUADRO DE AUTOEVALUACIÓN (AMPLIADO CON LA INTERACCIÓN EN LÍNEA Y LA MEDIACIÓN)	197
ANEJO 3: ASPECTOS CUALITATIVOS DE LA LENGUA ORAL (AMPLIADOS CON LA FONOLOGÍA)	203
ANEJO 4: CUADRO DE EVALUACIÓN ESCRITA	207
ANEJO 5: EJEMPLOS DE USO DE LOS DESCRIPTORES DE INTERACCIÓN EN LÍNEA Y DE MEDIACIÓN EN DIFERENTES ÁMBITOS	211
ANEJO 6: DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LOS NUEVOS DESCRIPTORES	275
ANEJO 7: CAMBIOS SUSTANCIALES EN DESCRIPTORES ESPECÍFICOS PUBLICADOS EN 2001	289
ANEJO 8: DESCRIPTORES ADICIONALES	291
ANEJO 9: FUENTES EMPLEADAS EN LA ELABORACIÓN DE LOS NUEVOS DESCRIPTORES	301
ANEJO 10: RECURSOS EN LÍNEA	307

LISTA DE CUADROS Y FIGURAS

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESTRUCTURA DEL ESQUEMA DESCRIPTIVO DEL MCER	42
FIGURA 2 – RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN, EXPRESIÓN, INTERACCIÓN Y MEDIACIÓN	44
FIGURA 3 – NIVELES COMUNES DE REFERENCIA DEL MCER	46
FIGURA 4 – ARCOÍRIS	46
FIGURA 5 – REPRESENTACIÓN CONVENCIONAL DE LOS SEIS COLORES	46
FIGURA 6 – UN PERFIL FICTICIO DE LAS NECESIDADES EN UNA LENGUA ADICIONAL – PRIMER CICLO DE SECUNDARIA AICLE (APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS; EN INGLÉS CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING, CLIL)	49
FIGURA 7 – PERFIL DE NECESIDADES (FICTICIO) EN OTRA LENGUA PARA UN/A ESTUDIANTE DE POSGRADO EN CIENCIAS NATURALES	50
FIGURA 8 – PERFIL DE DOMINIO PLURILINGÜE CON MENOS CATEGORÍAS	51
FIGURA 9 – PERFIL DE DOMINIO: DOMINIO GLOBAL DE UNA LENGUA	51
FIGURA 10 – PERFIL DE DOMINIO PLURILINGÜE: COMPRENSIÓN ORAL EN DISTINTAS LENGUAS	51
FIGURA 11 – ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN	59
FIGURA 12 – ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN	73
FIGURA 13 – ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN	84
FIGURA 14 – ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN	104
FIGURA 15 – COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL	137
FIGURA 16 – COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA	143
FIGURA 17 – COMPETENCIAS EN LENGUA DE SIGNOS	160
FIGURA 18 – DISEÑO DEL PROYECTO PARA APRENDIENTES JÓVENES	277
FIGURA 19 – DISEÑO MULTIMÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	282
FIGURA 20 – FASES DEL PROYECTO DE LENGUA DE SIGNOS	287

LISTA DE CUADROS

CUADRO 1 – ESQUEMA DESCRIPTIVO DEL MCER Y DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS: ACTUALIZACIONES Y ADICIONES	31
CUADRO 2 – RESUMEN DE LOS CAMBIOS EN LOS DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS	32
CUADRO 3 – BASE MACROFUNCIONAL DE LAS CATEGORÍAS DEL MCER PARA LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA	42
CUADRO 4 – ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA EN EL MCER	45
CUADRO 5 – DIFERENTES USOS DE LOS DESCRIPTORES	56

PRÓLOGO

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER)¹ es uno de los instrumentos de política lingüística del Consejo de Europa más conocidos y usados. Mediante el Convenio Cultural Europeo, cincuenta países europeos se comprometen a promover «entre sus súbditos el estudio de las lenguas, historia y civilización» de otros países europeos. El MCER ha desempeñado, y continúa haciéndolo, un papel importante a la hora de hacer realidad esta visión de Europa.

Desde su publicación en 2001, el MCER, y su instrumento asociado para los aprendientes, el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL),² ha sido uno de los elementos centrales de los programas intergubernamentales del Consejo de Europa en el ámbito de la educación, incluidas sus iniciativas para fomentar el derecho a una educación de calidad para todos. La educación lingüística contribuye a la misión central del Consejo de Europa de «conseguir una unión más estrecha entre sus miembros» y resulta crucial para poder ejercer el derecho a la educación, otros derechos humanos individuales y los derechos de las minorías, así como, en sentido más amplio, para desarrollar y mantener una cultura democrática.

El MCER tiene como objetivo promover una educación plurilingüe de calidad, facilitar una mayor movilidad social, así como estimular la reflexión y el intercambio entre profesionales de la lengua para el desarrollo curricular y la formación de profesores. Además de esto, el MCER proporciona un metalenguaje que permite abordar la complejidad del dominio lingüístico para todos los ciudadanos en una Europa multilingüe e intercultural y que los responsables de las políticas lingüísticas puedan trabajar con objetivos y resultados de aprendizaje coherentes y transparentes. El MCER no se concibió en ningún momento para justificar una función controladora de los instrumentos de evaluación.

El Consejo de Europa espera que el desarrollo de áreas como la mediación, la competencia plurilingüe/pluricultural y la competencia en lengua de signos en esta publicación contribuya a una educación inclusiva de calidad para todos y a la promoción del plurilingüismo y del pluriculturalismo.

Snežana Samardžić-Marković
Consejo de Europa
Directora General de Democracia

1. www.coe.int/lang-cefr.

2. www.coe.int/en/web/portfolio.

PREFACIO Y AGRADECIMIENTOS

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) se publicó en 2001 (Año Europeo de las Lenguas) tras un amplio proceso de redacción, experimentación y consulta. El MCER ha contribuido a la puesta en marcha de los principios del Consejo de Europa relativos a la enseñanza de lenguas, entre los que se encuentran la promoción del aprendizaje reflexivo y la autonomía del/la aprendiziente.

Un amplio abanico de recursos se ha desarrollado alrededor del MCER desde su publicación, con el fin de contribuir a su puesta en marcha. Estos recursos, al igual que el propio MCER, están disponibles en el [sitio web del MCER](#) del Consejo de Europa.³ Aprovechando el éxito del MCER y de otros proyectos, también hay disponibles numerosos documentos políticos y recursos que profundizan en los principios y objetivos educativos subyacentes en el MCER, no solo para las segundas lenguas o lenguas extranjeras, sino también para las lenguas de escolarización y el desarrollo de currículos para fomentar la enseñanza plurilingüe e intercultural. Se puede acceder a muchos de ellos en la [Plataforma de recursos y de referencias para la educación plurilingüe e intercultural](#),⁴ por ejemplo:

- ▶ *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*,⁵
- ▶ *A handbook for curriculum development and teacher education: the language dimension in all subjects*,⁶
- ▶ *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*.⁷

Otros documentos disponibles:

- ▶ *Recursos y orientaciones para las políticas de integración lingüística de los migrantes adultos*,⁸
- ▶ *Orientaciones para la educación intercultural y una Autobiografía de Encuentros Interculturales*,⁹
- ▶ *Reference framework of competences for democratic culture*.¹⁰

A pesar de todo este material adicional proporcionado, el Consejo de Europa recibía a menudo peticiones para continuar desarrollando ciertos aspectos del MCER, en especial los descriptores ilustrativos del dominio de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Estas peticiones instaban al Consejo de Europa a completar las escalas ilustrativas publicadas en 2001 con descriptores para la mediación, para las reacciones a la literatura y para la interacción en línea, a crear versiones para aprendientes jóvenes y para las competencias en lengua de signos, así como a desarrollar de forma más detallada los descriptores para los niveles A1 y C.

Gran parte del trabajo realizado por otras instituciones y organismos profesionales desde la publicación del MCER ha confirmado la validez de la investigación inicial llevada a cabo en un proyecto de la Swiss National Science Foundation (SNSF, fundación nacional para la ciencia de Suiza), dirigido por Brian North y Günther Schneider. Para dar respuesta a estas peticiones recibidas y mantener el carácter abierto y dinámico del MCER, la División de Política Educativa (Programa de Política Lingüística) decidió, por tanto, basarse en la extensa adopción y uso del MCER para crear una versión ampliada de los descriptores ilustrativos que sustituye a los incluidos en el cuerpo del texto del MCER de 2001. Con este objetivo, un cierto número de instituciones del ámbito de la enseñanza de lenguas han proporcionado al Consejo de Europa de forma generosa descriptores validados y calibrados.

Para la mediación, un concepto importante introducido en el MCER y que ha adquirido aún más relevancia debido a la creciente diversidad lingüística y cultural de nuestras sociedades, no existían, sin embargo, descriptores validados y calibrados. La creación de los descriptores de mediación fue, de este modo, la parte más larga y compleja del proyecto. Se ofrecen en este Volumen escalas de descriptores para la mediación de textos, la mediación de conceptos y la mediación de la comunicación, así como para las estrategias de mediación y las competencias plurilingüe/pluricultural.

3. www.coe.int/lang-cefr.

4. www.coe.int/lang-platform.

5. BEACCO J.-C. et al. (2016a), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en <https://rm.coe.int/16806ae621>.

6. BEACCO J.-C. et al. (2016b), *A handbook for curriculum development and teacher education: the language dimension in all subjects*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en <https://rm.coe.int/16806af387>.

7. BEACCO, J.-C. y M. BYRAM (2007), *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/16802fc1c4>.

8. www.coe.int/en/web/lang-migrants/officials-texts-and-guidelines.

9. www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp.

10. Consejo de Europa (2018), *Reference framework of competences for democratic culture*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

Durante este proceso de desarrollo de descriptores se ha cuidado la formulación para que estos sean inclusivos en cuanto a la modalidad. La adaptación de los descriptores en este sentido se ha fundamentado en el proyecto pionero del ECML: [el proyecto PRO-Sign](#). Además, también se proporcionan escalas de descriptores ilustrativos para competencias en lengua de signos, de nuevo gracias al proyecto 100015_156592 de la SNSF.

Publicado primero en 2018 como *CEFR Companion Volume with New Descriptors*, esta actualización del MCER es otro paso más en el camino iniciado por el Consejo de Europa en 1964. En concreto, los descriptores para las nuevas áreas suponen un enriquecimiento del sistema descriptivo original. Aquellos profesionales encargados de la planificación del currículo de lenguas extranjeras y de lenguas de escolarización encontrarán una mayor orientación para impulsar la enseñanza plurilingüe e intercultural en las guías mencionadas más arriba. Además de la ampliación de los descriptores ilustrativos, este Volumen contiene una explicación más accesible sobre los objetivos y los principios fundamentales del MCER, con la que el Consejo de Europa espera contribuir a una mayor toma de conciencia de la visión del MCER, en especial para la formación del profesorado. Para facilitar la consulta, esta publicación contiene enlaces y referencias a la edición de 2001, que sigue siendo una referencia válida por el grado de detalle de sus capítulos.

El hecho de que esta edición sitúe los descriptores del MCER más allá del ámbito del aprendizaje de lenguas modernas para abarcar otros aspectos relevantes en la enseñanza de lenguas en el currículo recibió un respaldo mayoritario en un proceso de consulta realizado en 2016-2017. Esto refleja una conciencia cada vez mayor de la necesidad de un enfoque integrado de la enseñanza de lenguas en todo el currículo. Los profesionales de la enseñanza de lenguas acogieron especialmente bien los descriptores relacionados con la interacción en línea, el aprendizaje colaborativo y la mediación de textos. La consulta también confirmó la importancia que los responsables políticos confieren al desarrollo de los descriptores proporcionados para plurilingüismo y pluriculturalismo. Este interés se refleja en la reciente iniciativa del Consejo de Europa para desarrollar [las competencias para la cultura democrática](#),¹¹ tales como el valor de la diversidad cultural, y la apertura a la otredad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas.

Esta publicación se ha nutrido de las contribuciones de profesionales de la enseñanza en Europa y fuera de ella. Los autores son Brian North y Tim Goodier (Fundación Eurocentres), y Enrica Piccardo (Universidad de Toronto/ Universidad Grenoble-Alpes). El capítulo sobre competencias en lengua de signos es de Jörg Keller (Zurich University of Applied Science).

La publicación ha contado con la colaboración de un grupo asesor para el seguimiento del proyecto compuesto por Marisa Cavalli, Mirjam Egli Cuenat, Neus Figueras Casanovas, Francis Goullier, David Little, Günther Schneider y Joseph Sheils.

Para garantizar la total coherencia y continuidad con las escalas previas del MCER publicadas en 2001, el Consejo de Europa solicitó a la Fundación Eurocentres que de nuevo asumiera la responsabilidad de coordinar la ampliación de los descriptores del MCER, con la coordinación de Brian North. El Consejo de Europa desea expresar su gratitud a Eurocentres por la profesionalidad y la fiabilidad con la que se ha realizado el trabajo.

El proceso completo de actualización y ampliación de los descriptores ilustrativos se desarrolló en cinco fases o subproyectos:

Fase 1: Compleción de los vacíos en las escalas de descriptores ilustrativos originales de 2001 con los materiales disponibles en aquel momento (2014-2015).

Grupo de autores: Brian North, Tunde Szabo, Tim Goodier (Fundación Eurocentres)

Consejo asesor: Gilles Breton, Hanan Khalifa, Christine Tagliante, Sauli Takala

Especialistas: Coreen Docherty, Daniela Fasoglio, Neil Jones, Peter Lenz, David Little, Enrica Piccardo, Günther Schneider, Barbara Spinelli, Maria Stathopoulou, Bertrand Vittecoq

Fase 2: Desarrollo de escalas de descriptores para los ámbitos en los que faltaban en el conjunto original de 2001, en concreto para la mediación (2014-16).

Grupo de autores: Brian North, Tim Goodier, Enrica Piccardo, Maria Stathopoulou

Consejo asesor: Gilles Breton, Coreen Docherty, Hanan Khalifa, Ángeles Ortega, Christine Tagliante, Sauli Takala

11. <https://go.coe.int/mWYUH>

Especialistas (en las reuniones de junio de 2014, junio 2015 y/o junio de 2016): Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Ceunat, Gudrun Erickson, Daniela Fasoglio, Vincent Folny, Manuela Ferreira Pinto, Glyn Jones, Neil Jones, Peter Lenz, David Little, Gerda Piribauer, Günther Schneider, Joseph Sheils, Belinda Steinhuber, Barbara Spinelli, Bertrand Vittecoq

Especialistas (*solo en la reunión de junio de 2016*): Sarah Breslin, Mike Byram, Michel Candelier, Neus Figueras Casanovas, Francis Goullier, Hanna Komorowska, Terry Lamb, Nick Saville, Maria Stoicheva, Luca Tomasi

Fase 3: Desarrollo de una nueva escala para control fonológico (2015-16)

Grupo de autores: Enrica Piccardo, Tim Goodier

Consejo asesor: Brian North, Coreen Docherty

Especialistas: Sophie Deabreu, Dan Frost, David Horner, Thalia Isaacs, Murray Munro

Fase 4: Desarrollo de descriptores para las competencias en lengua de signos (2015-19)

Grupo de autores: Jörg Keller, Petrea Bürgin, Aline Meili, Dawei Ni

Consejo asesor: Brian North, Curtis Gautschi, Jean-Louis Brugeille, Kristin Snoddon

Especialistas: Patty Shores, Tobias Haug, Lorraine Leeson, Christian Rathmann, Beppie van den Bogaerde.

Fase 5: Recopilación de los descriptores para aprendientes jóvenes (2014-16)

Grupo de autores: Tunde Szabo (Fundación Eurocentres)

Consejo asesor: Coreen Docherty, Tim Goodier, Brian North

Especialistas: Angela Hasselgreen, Eli Moe

El Consejo de Europa agradece a las siguientes instituciones y proyectos la deferencia de facilitar sus descriptores validados:

▶ ALTE (Association of Language Testers in Europe)	Descriptores «puede hacer» (<i>can do</i>)
▶ AMKKIA project (Finlandia)	Descriptores para gramática y vocabulario
▶ Cambridge Assessment English	Resumen de las capacidades de candidatos típicos de BULATS
	Escalas comunes para expresión oral y escrita
	Escalas de evaluación para expresión oral y escrita
▶ Proyecto CEFR-J	Descriptores para alumnos de enseñanza secundaria
▶ Eequals	Banco Eequals de descriptores relacionados con el MCER
▶ English Profile	Descriptores para el nivel C
▶ Proyecto Lingualevel/IEF (Suiza)	Descriptores para alumnos de enseñanza secundaria
▶ Pearson Education	Escala Global de Inglés (GSE, por sus siglas en inglés)

El Consejo de Europa también desea expresar su agradecimiento a:

Pearson Education por la amabilidad de validar cincuenta descriptores que se añadieron a partir de fuentes no calibradas, procedentes principalmente del banco de Eequals y de la traducción del fallecido John Trim de los descriptores para los niveles C de Profile Deutsch.

El Centro de investigación para la enseñanza y evaluación de lenguas (RCeL por sus siglas en inglés) de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas por poner a disposición los descriptores procedentes del Currículo Griego de Lenguas Extranjeras Integradas.

Cambridge Assessment English, en concreto a Coreen Docherty, por el apoyo logístico proporcionado al proyecto durante un periodo de seis meses, sin el cual la recogida y el análisis de datos a gran escala no hubieran sido factibles. El Consejo de Europa también desea agradecer el apoyo de las instituciones mencionadas al final de esta sección, que participaron en las tres fases de validación de los nuevos descriptores y, en particular, a aquellos que ayudaron en la experimentación de los mismos.

Cambridge Assessment English y a los autores del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) por facilitar sus descriptores para la recopilación de descriptores para aprendientes jóvenes.

La SNSF y la fundación Max Bircher Stiftung por su financiación de la investigación y el desarrollo de descriptores para las competencias en lengua de signos.¹²

El equipo del proyecto PRO-Sign (del ECML) por su ayuda en la finalización de los descriptores para las competencias en lengua de signos y la adaptación de los otros descriptores para que sean más inclusivos en cuanto a la modalidad.¹³

El departamento de Estudios para Sordos e Interpretación de Lengua de Signos de la Humboldt-Universität de Berlín por realizar la traducción de todo el documento, incluidas las escalas de descriptores, al Sistema de Signos Internacional.

A los siguientes lectores cuyas observaciones a una primera versión del texto sobre aspectos clave del MCER para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación ayudaron en gran medida a estructurarlo adecuadamente para lectores con diferentes grados de familiaridad con el MCER: Sezen Arslan, Danielle Freitas, Angelica Galante, İsmail Hakkı Mirici, Nurdan Kavalki, Jean-Claude Lasnier, Laura Muresan, Funda Ölmez.

Los organismos, en orden alfabético, que proporcionaron la selección de institutos para la validación de los descriptores para la mediación, la interacción en línea, las reacciones a la literatura y la competencia plurilingüe/pluricultural:

- ▶ Cambridge Assessment English
- ▶ CERCLES: European Confederation of Language Centres in Higher Education
- ▶ CIEP: Centre international d'études pédagogiques
- ▶ EALTA: European Association for Language Testing and Assessment
- ▶ EAQUALS: Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services
- ▶ FIPLV: International Federation of Language Teaching Associations
- ▶ Instituto Cervantes
- ▶ NILE: Norwich Institute for Language Education
- ▶ UNicert

Los institutos (organizados por orden alfabético de país) que participaron entre febrero y noviembre de 2015 en la validación de los descriptores para la mediación, la interacción en línea, las reacciones a la literatura y la competencia plurilingüe/pluricultural, y/o ayudaron con la experimentación inicial. Del mismo modo, el Consejo de Europa agradece a los numerosos participantes a título individual, cuyos centros no han podido incluirse en su totalidad en el presente documento.

Alemania

Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen elc-European Language Competence, Fráncfort	Technische Hochschule Wildau Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig (Sprachenzentrum)
Frankfurt School of Finance & Management Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen, Universität Bremen	Technische Universität Darmstadt Technische Universität München (Sprachenzentrum)
Georg-August-Universität Göttingen (Zentrale Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen)	telc gGmbH, Fráncfort
Goethe-Institut, Múnich Institut Français, Alemania	Universität Freiburg (Sprachlehrinstitut) Universität Hohenheim (Sprachenzentrum)
Language Centre, Neu-Ulm University of Applied Sciences (HNU)	Universität Leipzig (Sprachenzentrum)
Instituto Cervantes, Múnich Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern	Universität Passau (Sprachenzentrum) Universität Regensburg (Zentrum für Sprache und Kommunikation)

12. El proyecto de investigación 100015_156592 de la SNSF: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Gebärdensprachen: Empiriebasierte Grundlagen für grammatische, pragmatische und soziolinguistische Deskriptoren in Deutschschweizer Gebärdensprache, llevado a cabo en la Zurich University of Applied Science (ZHAW, Winterthur). La SNSF financió con 385 000 € esta investigación en competencias en lengua de signos.

13. Véase www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx. Equipo del proyecto: Tobias Haug, Lorraine Leeson, Christian Rathmann, Beppe van den Bogaerde.

Justus-Liebig Universität Giessen (Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen)

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für

Fremdsprachenausbildung (ZFA)

Sprachenzentrum, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Arabia Saudí

ELC (English Language Center), Taibah University, Medina

Argelia

Institut Français, Argel

Argentina

Academia Argüello, Córdoba

La Asociación de Ex Alumnos del Profesorado en Lenguas Vivas Juan R. Fernández

Universidad Nacional de Córdoba

Austria

BBS (Berufsbildende Schule) Rohrbach

BG/BRG (Bundesgymnasium/Bundesrealgymnasium) Hallein

CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen des bmbf), Viena

Federal Institute for Education Research (BIFIE), Viena

HBLW Linz-Landwiedstraße

HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe)

Ferrarischule, Innsbruck

Bolivia

Alliance Française, La Paz

Bosnia and Herzegovina

Anglia V Language School, Bijeljina

Brasil

Alliance Française

Alliance Française, Curitiba

Bulgaria

AVO Language and Examination Centre, Sofia

Canadá

OISE (Ontario Institute for Studies in Education), University of Toronto

Chile

Alliance Française, La Serena

China

Alliance Française, China

China Language Assessment, Beijing Foreign Studies University

Guangdong University of Foreign Studies, School of Interpreting and Translation Studies

Chipre

Cyprus University of Technology

Colombia

Alliance Française, Bogotá

Croacia

University of Split

Croatian Defence Academy, Zagreb

Egipto

Institut Français, Egipto

Emiratos Árabes Unidos

Higher Colleges of Technology

Eslovaquia

Trnava University

Universität Rostock (Sprachenzentrum)

Universität des Saarlandes (Sprachenzentrum)

University Language Centers, Berlín y Branderburgo

VHS Siegburg

National Center for Assessment in Higher Education, Riad

St Patrick's School, Córdoba

Universidad Nacional de La Plata, La Plata

Institut Français de Austria, Viena

International Language Centre of the University of Innsbruck

LTRGI (Language Testing Research Group Innsbruck), School of Education, University of Innsbruck

Language Centre of the University of Salzburg

Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Institut Français, Bosnia-Herzegovina

Instituto Cervantes, Recife

Sofia University St. Kliment Ohridski

Heilongjiang University

The Language Training and Testing Center, Taipéi

Tianjin Nankai University

University of Cyprus

Universidad Surcolombiana

X. Gimnazija «Ivan Supek»

Ministry of Science, Education and Sports

Instituto Cervantes, El Cairo

Eslovenia

Državni izpitni center

España

Alliance Française, España

British Council, Madrid

British Institute of Seville

Centro de Lenguas, Universitat Politècnica de València

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Departament d'Ensenyament - Generalitat de Catalunya

EOI de Albacete

EOI de Badajoz

EOI de Catalunya

EOI de Granada

EOI de La Coruña

EOI de Málaga

EOI de Santa Cruz de Tenerife

EOI de Santander

EOI de Santiago de Compostela

EOI de Vigo

Estados Unidos de América

Alliance Française, Puerto Rico

Cambridge Michigan Language Assessments

Columbia University, Nueva York

Eastern Michigan University

Estonia

Foundation Innove, Tallín

Finlandia

Aalto University

Häme University of Applied Sciences

Language Centre, University of Tampere

Matriculation Examination Board

National Board of Education

Francia

Alliance Française

Alliance Française, Niza

Alliance Française, París Isla de Francia

British Council, Lyon

CAVILAM (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias) – Alliance Française

CIDEF (Centre international d'études françaises), Université catholique de l'Ouest

CIEP (Centre international d'études pédagogiques)

CLV (Centre de langues vivantes), Université Grenoble-Alpes

Collège International de Cannes

Grecia

Bourtsoukli Language Centre

Hellenic American University, Atenas

Hungría

ELTE ONYC

Eötvös Lorand University

Euroexam

Budapest Business School

Budapest University of Technology and Economics

India

ELT Consultants

Irlanda

Alpha College, Dublín

EOI de Villanueva-Don Benito

ILM (Instituto de Lenguas Modernas), Cáceres

Institut Français, España

Instituto Británico de Sevilla S.A.

Instituto de Lenguas Modernas de la Universidad de Extremadura

Lacunza International House, San Sebastián

Net Languages, Barcelona

Universidad Antonio de Nebrija

Universidad Europea de Madrid

Universidad Internacional de La Rioja

Universidad Católica de València

Universidad de Cantabria

Universidad de Jaén

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Universidad Ramon Llull, Barcelona

Universitat Autònoma de Barcelona

ETS (Educational Testing Service)

Purdue University

University of Michigan

Tampere University of Applied Sciences

Turku University

University of Eastern Finland

University of Helsinki Language Centre

University of Jyväskylä

Crea-langues, Francia

Eurocentres París

France Langue

French in Normandy

ILCF (Institut de Langue et de Culture Françaises), Lyon

INFREP (Institute National Formation Recherche Education Permanente)

International House, Niza

ISEFE (Institut Savoisien d'Études Françaises pour Étrangers)

Université de Franche-Comté

RCeL: National and Kapodistrian University of Athens

Vagionia Junior High School, Creta

ECL Examinations, University of Pécs

Tanárok Európai Eggyesülete, AEDE

University of Debrecen

University of Pannonia

Fluency Center, Coimbatore

NUI Galway

Galway Cultural Institute

Italia

Accento, Martina Franca, Apulia

AI SLi (Associazione Italiana Scuola di Lingue)

Alliance Française

Bennett Languages, Civitavecchia

British School of Trieste

British School of Udine

Centro Lingue Estere Arma dei Carabinieri

Centro Linguistico di Ateneo, Università de Bologna

Centro Linguistico di Ateneo di Trieste

CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni linguistiche), Università per Stranieri di Perugia

Free University of Bolzano, Language Study Unit

Globally Speaking, Roma

Institut Français, Milán

Institute for Educational Research/LUMSA University, Roma

Japón

Alliance Française, Japón

Institut Français, Japón

Letonia

Baltic International Academy, Department of Translation and Interpreting

Líbano

Institut Français, Líbano

Lituania

Lithuanian University of Educational Sciences

Ministry of Education and Science

Luxemburgo

Ministry of Education, Children and Youth

Macedonia del Norte

AAB University

Elokventa Language Centre

Marruecos

Institut Français, Marruecos

México

Universidad de Guadalajara

Noruega

Department of Teacher Education and School Research, University of Oslo

University of Bergen

Nueva Zelanda

LSI (Language Studies International)

Países Bajos

Institut Français, Países Bajos

Cito

Perú

Alliance Française, Perú

Polonia

British Council, Varsovia

Educational Research Institute, Varsovia

Gama College, Cracovia

Instituto Cervantes, Cracovia

Portugal

British Council, Lisboa

Trinity College Dublin

International House, Palermo

Istituto Comprensivo di Campli

Istituto Monti, Asti

Liceo Scientifico «Giorgio Spezia», Domodossola

Padova University Language Centre

Pisa University Language Centre

Servizio Linguistico di Ateneo, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Università degli Studi Roma Tre

Università degli Studi di Napoli «Parthenope»/I.C. «Nino Cortese», Casoria, Nápoles

Università degli Studi di Parma

University of Bologna

Centro Linguistico di Ateneo, Università della Calabria

University of Brescia

Università per Stranieri di Siena

Japan School of Foreign Studies, Osaka University

Tokyo University of Foreign Studies, Japón

University of Latvia

Vilnius University

University of Luxembourg

Language Center, South East European University

MAQS (Macedonian Association for Quality Language Services), Queen Language School

Vox – Norwegian Agency for Lifelong Learning

Worldwide School of English

SLO (Netherlands Institute for curriculum development)

University of Groningen, Language Centre

USIL (Universidad San Ignacio de Loyola)

Jagiellonian Language Center, Jagiellonian University, Cracovia

LANG LTC Teacher Training Centre, Varsovia

Poznan University of Technology, Polonia

SWPS University of Social Sciences and Humanities, Polonia

IPG (Instituto Politécnico da Guarda)

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua

FCSH, NOVA University of Lisbon

Reino Unido

Anglia Examinations, Chichester College

Cambridge Assessment English

Eurocentres, Bournemouth

Eurocentres, Brighton

Eurocentres, Londres

Experience English

Instituto Cervantes, Mánchester

International Study and Language Institute, University of Reading

Kaplan International College, Londres

NILE (Norwich Institute for Language Education)

República Checa

Charles University, Praga (Institute for Language and Preparatory Studies)

Masaryk University Language Centre, Brno

República de Camerún

Alliance Française, Bamenda

Rumania

ASE (Academia de Studii Economice din Bucuresti)

Institut Français, Rumania

LINGUA Language Centre of Babeş-Bolyai, University Cluj-Napoca

Rusia

Globus International Language Centres

Lomonosov Moscow State University

MGIMO (Moscow State Institute of International Relations)

National Research University Higher Schools of Economics, Moscú

Senegal

Institut Français, Dakar

Serbia

Centre Jules Verne

Institut Français, Belgrado

Suecia

Instituto Cervantes, Estocolmo

Suiza

Bell Switzerland

Eurocentres Lausanne

Sprachenzentrum der Universität Basel

TLC (The Language Company) Internationa House Zurich-Baden

Tailandia

Alliance Française, Bangkok

Turquia

Çağ University, Mersin

Ege University

Hacettepe University, Ankara

Ucrania

Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Odessa National Mechnikov University

Uganda

Alliance Française, Kampala

Uruguay

Centro Educativo Rowan, Montevideo

ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Instituto Politécnico do Porto
University of Aveiro

Pearson Education

School of Modern Languages and Culture, University of Warwick

Southampton Solent University, School of Business and Law

St Giles International London Central

Trinity College London

University of Exeter

University of Hull

University of Liverpool

University of Westminster

Westminster Professional Language Centre

National Institute of Education

University of South Bohemia

Institut Français de Camerún, Yaoundé

Petroleum-Gas University of Ploiesti

Universitatea Aurel Vlaicu din Arad

Nizhny Novgorod Linguistics University

Samara State University

St Petersburg State University

University of Belgrade

University of Gothenburg

UNIL (Université de Lausanne), EPFL (École polytechnique fédérale de Lausanne)

Universität Fribourg

ZHAW (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften), Winterthur

ID Bilkent University, Ankara

Middle East Technical University, Ankara

Sabancı University, Estambul

Sumy State University, Institute for Business Technologies

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER)¹⁴ es parte del continuo trabajo del Consejo de Europa para garantizar que la educación inclusiva de calidad sea un derecho de todos los ciudadanos. Esta actualización del MCER, publicada por primera vez en 2018 en inglés y en francés como *CEFR Companion Volume with New Descriptors* y *CECR Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, respectivamente, pone al día y amplía el MCER, que fue publicado como un volumen en 2001 (2002 para su traducción en español) y que está disponible en cuarenta lenguas en el momento en que se escribe el presente documento. Con esta nueva versión más accesible, el Consejo de Europa da respuesta a muchos comentarios de parte de muchos profesionales de las lenguas acerca de la dificultad y la complejidad de la edición de 2001. En este sentido, los aspectos clave de la visión del MCER se explican en el capítulo 2, que presenta de forma detallada algunas de las nociones clave que hacen del MCER un vehículo para fomentar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, así como en la educación plurilingüe e intercultural. La versión actualizada y ampliada de los descriptores ilustrativos del MCER contenidos en esta publicación sustituye a la versión de 2001 de tales descriptores.

A los formadores de profesores y los investigadores les puede resultar útil acceder a los enlaces y las referencias proporcionados en el capítulo 2 «Aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje» con el fin de consultar también los capítulos de la edición de 2001 sobre, por ejemplo, todos los detalles del esquema descriptivo del MCER (capítulos 4 y 5 del MCER de 2001). Los descriptores ilustrativos actualizados y ampliados incluyen todos los del MCER de 2001. Las escalas de descriptores aparecen organizadas en las categorías del esquema descriptivo del MCER. Es importante señalar que los cambios y ampliaciones no afectan al constructo del MCER ni a sus niveles comunes de referencia.

El MCER, de hecho, se concibe como mucho más que un conjunto de niveles comunes de referencia. Como se explica en capítulo 2, el MCER amplía la perspectiva de la enseñanza de lenguas de diversas formas, sobre todo, por su visión del/la usuario/a y/o aprendiente como un/a agente social, que coconstruye el significado en la interacción, y por las nociones de mediación y de competencias plurilingüe/pluricultural. El éxito del MCER radica precisamente en englobar valores educativos, un modelo claro de competencias relacionadas con la lengua y su uso, así como herramientas prácticas, en forma de descriptores ilustrativos, para facilitar el desarrollo de currículos y la orientación de la enseñanza y el aprendizaje.

14. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001). Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en <https://rm.coe.int/1680459f97>. (Versión en español: *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Esta publicación es el resultado de un proyecto de la División de Política Educativa del Consejo de Europa. El objetivo principal de este proyecto era actualizar los descriptores ilustrativos del MCER al:

- ▶ Destacar ciertas áreas innovadoras del MCER para las que no se habían proporcionado escalas de descriptores en el conjunto de descriptores publicados en 2001, pero que habían adquirido cada vez más relevancia a lo largo de los últimos veinte años, particularmente la mediación y la competencia plurilingüe/pluricultural.
- ▶ Aprovechar la satisfactoria aplicación y posterior desarrollo del MCER, por ejemplo, al definir de forma más precisa los niveles «de signo más» y un nuevo nivel «pre-A1».
- ▶ Dar respuesta a las peticiones de una descripción más detallada de la comprensión oral y de la comprensión de lectura en las escalas existentes, y por descriptores para otras actividades comunicativas como la interacción en línea, el uso de las telecomunicaciones y la expresión de reacciones a textos creativos (incluidos los literarios).
- ▶ Enriquecer la descripción del nivel A1 y de los niveles C, particularmente del C2.
- ▶ Adaptar los descriptores para hacerlos neutros en cuanto al género e «inclusivos en cuanto a la modalidad» (y por lo tanto también aplicables a las lenguas de signos), a veces cambiando los verbos y otras veces ofreciendo alternativas «hablante/signante».

En relación con este último punto, el término «oral», para la comunidad sorda, incluye la signación. Sin embargo, es importante señalar que la signación puede transmitir textos más cercanos a los textos escritos que a los orales, en muchos casos. Por lo tanto, se invita a los usuarios del MCER a que utilicen los descriptores de comprensión de lectura, expresión escrita e interacción escrita también para las lenguas de signos, según sea adecuado. Por este motivo, todo el conjunto de descriptores ilustrativos se ha adaptado con una formulación inclusiva en cuanto a la modalidad.

Está previsto proporcionar todo el conjunto de descriptores en Sistema de Signos Internacional. Mientras tanto, el proyecto PRO-Sign¹⁵ del ECML dispone de vídeos en Sistema de Signos Internacional para muchos de los descriptores publicados en 2001.

Este *Volumen complementario del MCER* contiene una versión ampliada de los descriptores ilustrativos:

- ▶ Se presentan nuevas escalas de descriptores ilustrativos que se suman a las ya existentes.
- ▶ Se ofrecen nuevos cuadros esquemáticos que agrupan las escalas pertenecientes a la misma categoría (actividades comunicativas de la lengua o aspectos de la competencia).
- ▶ Se presenta una breve justificación para cada escala, en la que se explica el razonamiento que ha motivado su categorización.
- ▶ Se presentan en el anejo 8 descriptores que se desarrollaron y validaron en el proyecto, pero no se incluyeron posteriormente en los descriptores ilustrativos.

Se han llevado a cabo pequeños cambios en la formulación de los descriptores para asegurar que son neutros en cuanto al género e inclusivos en cuanto a la modalidad. En el anejo 7 se indica una relación de los cambios sustanciales realizados a descriptores publicados en 2001. Las escalas de 2001 se han ampliado con una selección de descriptores validados y calibrados por las instituciones que figuran en el listado del prefacio, así como con descriptores desarrollados, validados, calibrados y sometidos a experimentación durante un proyecto de 2014-2017 para desarrollar descriptores de mediación. El enfoque adoptado, tanto para la actualización de los descriptores de 2001 como para el proyecto de mediación, se describe en el anejo 6. En el anejo 5 se proporcionan ejemplos de contextos de uso de los nuevos descriptores ilustrativos para actividades de interacción en línea y mediación en los ámbitos público, personal, profesional y educativo.

Además de los descriptores de esta publicación, está disponible [una nueva recopilación de descriptores para aprendientes jóvenes](#),¹⁶ compilada por la Fundación Eurocentres, que pretende facilitar la planificación de las clases y la autoevaluación. En este caso, se adoptó un enfoque diferente: se seleccionaron los descriptores de la ampliación de descriptores que eran relevantes para los dos grupos de edad (7-10¹⁷ y 11-15¹⁸). Después, se hizo

15. www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx. Existen adaptaciones PRO-Sign de los descriptores del MCER disponibles en checo, inglés, estonio, alemán, islandés y esloveno.

16. Banco de descriptores adicionales. Disponible en www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors.

17. GOODIER, T. (ed.) (2018), *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 1: Ages 7-10*. Estrasburgo: Education Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/16808b1688>.

18. GOODIER, T. (ed.) (2018), *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 2: Ages 11-15*. Estrasburgo: Education Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/16808b1689>.

una recopilación de las adaptaciones de estos descriptores relevantes para aprendientes jóvenes, descriptores que aparecían en los Portfolios Europeos de las Lenguas (los PEL), y se añadieron los descriptores de evaluación para aprendientes jóvenes que proporcionó generosamente Cambridge Assessment English.

La relación entre el esquema descriptivo del MCER, los descriptores ilustrativos publicados en 2001 y las actualizaciones y adiciones de esta publicación se muestra en el cuadro 1. Como puede apreciarse, las escalas de descriptores de comprensión figuran antes que las correspondientes a expresión, invirtiéndose el orden del documento de 2001.

Cuadro 1 – Esquema descriptivo del MCER y descriptores ilustrativos: actualizaciones y adiciones

	En el esquema descriptivo de 2001	En las escalas de descriptores de 2001	Escalas de descriptores actualizadas en esta publicación	Escalas de descriptores añadidas en esta publicación
Actividades comunicativas de la lengua				
Comprensión				
Comprensión oral	√	√	√	
Comprensión de lectura	√	√	√	
Expresión				
Expresión oral	√	√	√	
Expresión escrita	√	√	√	
Interacción				
Interacción oral	√	√	√	
Interacción escrita	√	√	√	
Interacción en línea				√
Mediación				
Mediar textos	√			√
Mediar conceptos	√			√
Mediar la comunicación	√			√
Estrategias comunicativas de la lengua				
Comprensión	√	√	√	
Expresión	√	√	√	
Interacción	√	√	√	
Mediación				√
Competencia plurilingüe y pluricultural				
Aprovechamiento del repertorio pluricultural	√			√
Comprensión plurilingüe	√			√
Aprovechamiento del repertorio plurilingüe	√			√
Competencias comunicativas de la lengua				
Competencia lingüística	√	√	√	√ (Fonología)
Competencia sociolingüística	√	√	√	
Competencia pragmática	√	√	√	
Competencias en lengua de signos				
Competencia lingüística				√
Competencia sociolingüística				√
Competencia pragmática				√

1.1. RESUMEN DE LOS CAMBIOS EN LOS DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS

El cuadro 2 resume los cambios realizados en los descriptores ilustrativos del MCER, así como los principios que sustentan tales cambios. En el anejo 6 se ofrece una breve descripción del proyecto de desarrollo de los descriptores y hay disponible una versión más completa en la publicación de Brian North y Enrica Piccardo: *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*.¹⁹

Cuadro 2 – Resumen de los cambios en los descriptores ilustrativos

Qué aspectos se tratan en el presente documento	Observaciones
Pre-A1	Los descriptores de esta banda a medio camino para alcanzar el nivel A1, mencionados al inicio de la sección 3.5 del MCER de 2001, aparecen en muchas escalas, incluida la de interacción en línea.
Cambios en los descriptores publicados en 2001	En el anejo 7 se ofrece una relación de los cambios sustanciales realizados en los descriptores para las actividades comunicativas de la lengua y estrategias que figuran en el capítulo 4 del MCER de 2001 y para los aspectos comunicativos de la lengua del capítulo 5 del MCER de 2001. Se han llevado a cabo otros pequeños cambios en la formulación para asegurar que los descriptores son neutros en cuanto al género e inclusivos en cuanto a la modalidad.
Cambios en el nivel C2	Muchos de los cambios propuestos en el anejo 7 afectan a los descriptores del nivel C2 del MCER de 2001. En algunos casos se han reformulado las afirmaciones categóricas del documento original para dar cuenta de la verdadera naturaleza de las competencias de los usuarios/ aprendientes a este nivel.
Cambios en los niveles A1-C1	Se proponen algunos cambios en otros descriptores. Se optó por no «actualizar» los descriptores cuando solo se trataba de reflejar avances tecnológicos (por ejemplo, se han mantenido las alusiones a postales y cabinas telefónicas). Se ha reemplazado la escala de «Control fonológico», como se indica más abajo. Los cambios principales son los relacionados con el proceso de hacer los descriptores más inclusivos en cuanto a la modalidad, a fin de conseguir que también sean aplicables a las lenguas de signos. También se ha modificado la referencia a la acomodación lingüística (o su ausencia) en términos de «hablante nativo/a» en ciertos descriptores, dado que este término ha suscitado controversia desde que el MCER se publicó por primera vez.
Niveles +	Se ha mejorado la descripción de los niveles + (por ejemplo, = B1+, B1.2). Véase el anejo 1 y las secciones 3.5 y 3.6 del MCER de 2001 para tener más detalles acerca de estos niveles +.
Fonología	Se ha reelaborado la escala de «Control fonológico», poniendo el énfasis en la «Articulación de sonidos» y los «Rasgos prosódicos».
Mediación	El enfoque adoptado para abordar la cuestión de la mediación es más amplio que el que se presentó en su día en el MCER de 2001. Además de resaltar las actividades de mediación de textos, se proponen escalas para la mediación de conceptos y mediación de la comunicación, con un total de diecinueve escalas para actividades de este tipo. Las estrategias de mediación (cinco escalas) incluyen las empleadas durante el proceso de mediación en sí, más que las de preparación de la mediación.
Pluricultural	La escala de «Aprovechamiento del repertorio pluricultural» describe el uso de las competencias pluriculturales en un contexto comunicativo, de modo que se ponen de relieve las destrezas, más que los conocimientos o las actitudes. Si bien la escala muestra un grado de coherencia considerable con la escala de «Adecuación sociolingüística» del MCER de 2001, ambas se desarrollaron de forma independiente.
Plurilingüe	El nivel de cada descriptor en la escala de «Aprovechamiento del repertorio plurilingüe» corresponde al de la lengua de la combinación lingüística para la que el/la usuario/a muestra menor desvoltura. Puede resultar interesante que se especifiquen las lenguas implicadas en cada caso.
Especificación de las lenguas implicadas	Como parte de la adaptación de los descriptores para un uso práctico en un contexto determinado, es recomendable concretar las lenguas empleadas en relación con: - Mediación interlingüística (en especial para las escalas de mediación de textos). - Comprensión plurilingüe. - Aprovechamiento del repertorio plurilingüe.

19. NORTH, B. y E. PICCARDO (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Estrasburgo: Education Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/168073ff31>.

Qué aspectos se tratan en el presente documento	Observaciones
Literatura	Existen tres nuevas escalas relevantes para los textos creativos y la literatura: - «Leer por placer» (proceso de comprensión únicamente; descriptores tomados de otras escalas del MCER). - «Expresar una reacción personal a textos creativos» (menos intelectual, niveles inferiores). - «Analizar y criticar textos creativos» (más intelectual, niveles más altos).
En línea	Se han añadido dos nuevas escalas para las siguientes categorías: - «Conversaciones y discusiones en línea». - «Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo». Ambas escalas atañen a la actividad multimodal inherente al uso de la web, incluidas las respuestas de verificación e intercambio, la interacción oral y la expresión en intervenciones más prolongadas durante conexiones en directo, conversaciones en un chat (lenguaje oral escrito), intervenciones escritas (o en un blog) más largas en una discusión y la inclusión de archivos o enlaces.
Nuevas escalas de descriptores	Se presentan nuevas escalas para las categorías indicadas a continuación y que no figuraban en la serie de 2001, con descriptores tomados de otras series de descriptores basadas en el MCER: - «Usar las telecomunicaciones». - «Dar información».
Nuevos descriptores calibrados con los niveles del MCER	Se han validado formalmente y calibrado las nuevas escalas de descriptores tomando como referencia la escala matemática del estudio original que subyace al establecimiento de los niveles y las escalas de descriptores del MCER.
Lenguas de signos	Los descriptores se han formulado de una manera inclusiva en cuanto a la modalidad. Además de esto, se incluyen catorce escalas específicas para las competencias en lengua de signos. Estas escalas se desarrollaron en un proyecto de investigación llevado a cabo en Suiza.
Proyecto paralelo	
Aprendientes jóvenes	Se proporcionan dos recopilaciones de descriptores para aprendientes jóvenes de los Portfolios Europeos de las Lenguas: para los tramos de edad 7-10 años y 11-15 años, respectivamente. De momento, no se ha establecido la relación entre los descriptores para aprendientes jóvenes y los de las nuevas escalas, pero sí que se indica su relevancia en cada caso.

Además del capítulo 2 sobre «Aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje» y los descriptores ilustrativos ampliados de esta publicación, los usuarios pueden consultar los siguientes dos documentos fundamentales sobre políticas que tratan la educación plurilingüe, intercultural e inclusiva:

- [Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education](#) (Beacco et al. 2016a), que constituye una puesta en práctica y posterior desarrollo del capítulo 8 del MCER de 2001 sobre diversificación lingüística y currículo;
- [Reference framework of competences for democratic culture](#) (Consejo de Europa 2018), cuyas fuentes inspiraron algunos de los nuevos descriptores de mediación incluidos en esta publicación.

Los usuarios implicados en la educación escolar también pueden consultar el trabajo [Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools](#),²⁰ el cual contribuyó a conceptualizar la mediación en el proyecto de desarrollo de descriptores.

20. COSTE, D. y M. CAVALLI (2015), *Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools*. Estrasburgo: Language Policy Unit, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/16807367ee>.

Capítulo 2.

ASPECTOS CLAVE DEL MCER PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) presenta un esquema descriptivo integrador del dominio de la lengua y un conjunto de niveles comunes de referencia (A1 a C2) definidos en las escalas de descriptores ilustrativos, así como propuestas para el diseño curricular que fomentan la educación plurilingüe e intercultural, que se abordan en detalle en la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (BEACCO, J.-C. et al. 2016a).

Uno de los principios fundamentales del MCER consiste en promover la formulación en positivo de los objetivos y los resultados educativos en todos los niveles. La definición «puede hacer» (*can do*), referente a los aspectos del dominio, proporciona un mapa de ruta claro y común para el aprendizaje, y es un instrumento mucho más matizado para juzgar el progreso del/la aprendiente que el énfasis exclusivo en las notas de pruebas y de exámenes. Este principio se fundamenta en la visión del MCER según la cual la lengua es un vector de oportunidades y de éxito en los ámbitos social, educativo y profesional. Esta característica clave contribuye al objetivo del Consejo de Europa de lograr que la educación inclusiva de calidad sea un derecho para todos los ciudadanos. El Comité de Ministros del Consejo de Europa recomienda el «uso del MCER como un instrumento para una educación plurilingüe coherente, transparente y eficaz, con el fin de impulsar la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural».²¹

Además de ser utilizado como un instrumento de referencia por la práctica totalidad de los estados miembros del Consejo de Europa y de la Unión Europea, el MCER también ha tenido –y continúa teniendo– una notable influencia fuera de Europa. De hecho, el MCER no solo se utiliza para aportar transparencia y puntos de referencia claros a efectos de evaluación, sino también, y cada vez más, en la reforma de currículos y la pedagogía. Este desarrollo refleja su fundamentación conceptual vanguardista y ha cimentado el camino para una nueva fase de trabajo en torno al MCER que ha conducido a la ampliación de los descriptores ilustrativos publicados en esta edición. Antes de presentar los descriptores ilustrativos, no obstante, se esboza una recapitulación del propósito y la naturaleza del MCER. En primer lugar, se analizan los objetivos del MCER, su esquema descriptivo y su enfoque orientado a la acción, después se abordan los niveles comunes de referencia y la creación de perfiles en relación con ellos, los propios descriptores ilustrativos y, finalmente, se tratan los conceptos de plurilingüismo/pluriculturalismo y mediación que introdujo el MCER en la enseñanza de lenguas.

Desarrollo del MCER

El MCER se concibió como una continuación del trabajo del Consejo de Europa en la enseñanza de lenguas durante las décadas de los setenta y los ochenta. El MCER se fundamenta en un «enfoque orientado a la acción» y trasciende el enfoque comunicativo propuesto a mediados de los años setenta en la publicación «Un nivel umbral», que representa la primera especificación funcional/nocional de las necesidades lingüísticas.

El MCER y el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) que lo acompaña habían sido recomendados en un simposio intergubernamental celebrado en Suiza en 1991. Como señala su subtítulo, el MCER se ocupa principalmente del aprendizaje y de la enseñanza. Su objetivo es mejorar la transparencia y la coherencia entre el currículo, la enseñanza y la evaluación dentro de una institución, así como la transparencia y coherencia entre instituciones, sectores educativos, regiones y países.

La experimentación de las versiones provisionales del MCER se realizó en 1996 y 1998 antes de su publicación en inglés (Cambridge University Press) y en francés (Hatier-Didier) en 2001. Desde entonces se ha traducido a cuarenta lenguas.

21. Recomendación CM/Rec(2008)7 del Comité de Ministros sobre el uso del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo. Disponible en https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2fb1.

2.1. OBJETIVOS DEL MCER

El MCER pretende continuar con el impulso que los proyectos del Consejo de Europa han dado a la reforma educativa. El MCER tiene como objetivo ayudar a los profesionales de las lenguas a continuar mejorando la calidad y la efectividad del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. El MCER no se centra en la evaluación, tal y como el orden de palabras de su subtítulo deja claro –*aprendizaje, enseñanza, evaluación*–.

Además de fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como medio de comunicación, el MCER proporciona una visión nueva y capacitadora del/la aprendiente. El MCER presenta al/la usuario/a y/o aprendiente de lenguas como «un/a agente social», que actúa en el ámbito social y ejerce una función en el proceso de aprendizaje. Esto implica un cambio de paradigma tanto en la planificación de cursos como en la enseñanza, a través de la implicación y la autonomía del/la aprendiente.

El enfoque orientado a la acción del MCER representa un cambio de dirección al pasar de programas basados en una progresión lineal a partir de estructuras lingüísticas, o en un conjunto de funciones y nociones predeterminadas, a programas fundamentados en el análisis de necesidades, orientados a tareas de la vida real y contruidos en torno a nociones y funciones seleccionadas deliberadamente. Esto favorece una perspectiva de «dominio» guiada por descriptores de lo que el/la aprendiente «puede hacer», en vez de una perspectiva de «carencia» en la que se acentúa aquello que no ha adquirido aún. La idea es diseñar currículos y cursos que se fundamentan en las necesidades comunicativas del mundo real, organizados en torno a tareas de la vida real y con la ayuda de los descriptores «puede hacer» (*can do*) que marcan los objetivos para los aprendientes. El MCER es, en esencia, una herramienta para ayudar a la planificación de currículos, de cursos y de exámenes partiendo de lo que los usuarios o aprendientes necesitan ser capaces de hacer mediante la lengua. La base de esta planificación la proporciona un esquema descriptivo integrador que contiene las escalas de descriptores ilustrativos de lo que el/la aprendiente «puede hacer» para tantos aspectos del esquema como sea factible (capítulos 4 y 5 del MCER de 2001) y que se completa con las especificaciones de contenidos publicadas por separado para las diferentes lenguas ([Descripciones de niveles de referencia, DNR](#))²².

Prioridades del MCER

La presentación de puntos de referencia comunes es algo secundario al objetivo principal del MCER de fomentar una enseñanza de lenguas de calidad y una Europa de ciudadanos plurilingües de mentalidad abierta. Este objetivo quedó claramente confirmado en el Foro Intergubernamental de Política Lingüística en el que se revisó el progreso del MCER en 2007, así como por varias recomendaciones del Comité de Ministros. Este enfoque principal se subraya de nuevo en la [Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education](#) (Beacco et al. 2016a). Sin embargo, el Foro de Política Lingüística destacó también la necesidad de usar de forma responsable los niveles de referencia del MCER, así como el empleo de las metodologías y los recursos proporcionados para elaborar los exámenes y relacionarlos con el MCER.

Tal y como el subtítulo «aprendizaje, enseñanza, evaluación» indica claramente, el MCER no es solo un proyecto de evaluación. El capítulo 9 del MCER de 2001 presenta diferentes enfoques para abordar la evaluación, que son en su mayoría alternativas a los exámenes estandarizados. Proporciona ideas sobre la ayuda que el MCER, en general, y sus descriptores ilustrativos, en particular, pueden aportar al profesor en el proceso de evaluación, pero no se centra en los exámenes ni menciona en ningún caso aspectos específicos de los exámenes.

En general, el Foro de Política Lingüística enfatizó la necesidad de promover la colaboración internacional y el intercambio de conocimientos relacionados con el MCER a través de organizaciones como ALTE (Association of Language Testers in Europe, www.alte.org), EALTA (European Association for Language Testing and Assessment, www.ealta.eu.org) y EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services, www.eaquals.org).

22. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions.

Estos objetivos se expresan en el MCER de 2001 de la siguiente manera:

El MCER se plantea como objetivos:

- ▶ Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
- ▶ Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.
- ▶ Ayudar a los aprendientes, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos.

(Sección 1.4 del MCER de 2001).

Con el fin de fomentar y facilitar una mayor cooperación, el MCER también proporciona los niveles comunes de referencia, A1-C2, definidos por los descriptores ilustrativos. Estos niveles comunes de referencia se expusieron en el capítulo 3 del MCER de 2001 y se aplicaron en las escalas de descriptores que se encuentran en los capítulos 4 y 5 del MCER de 2001. La presentación de un esquema descriptivo común, los niveles comunes de referencia, y de los descriptores ilustrativos que definen aspectos del esquema en los diferentes niveles tiene la finalidad de proporcionar un metalenguaje común para los profesionales de la enseñanza de lenguas que facilite la comunicación, la colaboración profesional, la movilidad y el reconocimiento de los cursos realizados y de los exámenes aprobados. Con respecto a los exámenes, la División de Política Lingüística del Consejo de Europa ha publicado un [manual para relacionar los exámenes de idiomas al MCER](#),²³ acompañado ahora además de un conjunto de herramientas con material complementario y un volumen de estudios de caso publicado por Cambridge University Press, así como un [manual para el desarrollo y análisis de exámenes de lenguas](#).²⁴ El ECML del Consejo de Europa también ha elaborado *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – Highlights from the Manual*²⁵ y organiza actividades de refuerzo de las capacidades para los estados miembros mediante su iniciativa [RELANG](#).²⁶

Sin embargo, es importante subrayar de nuevo que el MCER es una herramienta destinada a facilitar proyectos de reforma educativa y no una herramienta de estandarización. Del mismo modo, nadie controla ni coordina su utilización. De hecho, el propio MCER afirma con claridad desde el principio:

Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El Marco común europeo de referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear (MCER de 2001, Notas para el/la usuario/a).

2.2. APLICACIÓN DEL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

El MCER se concibe como integrador, puesto que en él se encuentran los principales enfoques para la enseñanza de lenguas, y neutral, en el sentido de que plantea preguntas en lugar de responderlas o de prescribir un enfoque pedagógico particular. Por ejemplo, no se sugiere en ningún momento que se deba dejar de enseñar la gramática o la literatura. No se da una «respuesta correcta» a la pregunta sobre cuál es la mejor forma de evaluar el progreso del/la aprendiente. El MCER, no obstante, adopta un enfoque innovador al considerar a los aprendientes como usuarios de la lengua y agentes sociales y, por consiguiente, al ver la lengua como un medio de comunicación más que como una materia objeto de estudio. Al adoptar este enfoque, el MCER propone un análisis de las necesidades de los aprendientes, así como el uso de los descriptores «puede hacer» (*can do*) y las tareas comunicativas, a las que se dedica un capítulo completo: capítulo 7 del MCER de 2001.

23. COUNCIL OF EUROPE (2009), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – A Manual*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/1680667a2d>.

24. ALTE (2011), *Manual for language test development and examining – For use with the CEFR*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/1680667a2b>.

25. NOIJONS, J., J. BÉREŠOVÁ, G. BRETON et al. (2011), *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – Highlights from the Manual*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/67/Default.aspx.

26. Relacionar el currículo, las pruebas y exámenes de lenguas con el Marco común europeo de referencia (RELANG): <https://relang.ecml.at/>.

El mensaje metodológico del MCER es que el aprendizaje de la lengua debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza. Por lo tanto, el criterio que se sugiere para la evaluación es la capacidad de comunicarse en la vida real, en relación con un continuum de capacidades (Niveles A1-C2). Este es el sentido original y fundamental del término «criterio» en la expresión «evaluación referida a un criterio». Se puede partir de los descriptores de los capítulos 4 y 5 del MCER de 2001 para definir de forma transparente los objetivos curriculares, los niveles y los criterios para la evaluación; el capítulo 4 se centra en las actividades («el qué») y el capítulo 5 trata las competencias («el cómo»). Esto no es neutral desde el punto de vista educativo; implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje está determinado por la acción, está, por tanto, orientado a la acción. Esto también evidencia que es necesario planificar en términos de las necesidades comunicativas de los aprendientes en la vida real, lo que supone la alineación entre currículo, enseñanza y evaluación.

En el aula, la aplicación de este enfoque orientado a la acción tiene varias consecuencias. Considerar a los aprendientes como agentes sociales significa que se les implica en el proceso de aprendizaje, posiblemente con descriptores como medio de comunicación. También implica que se reconoce la naturaleza social del aprendizaje de la lengua y del uso de la lengua, esto es, la interacción entre lo social y lo individual en el proceso de aprendizaje. Considerar a los aprendientes como usuarios de la lengua, supone un uso amplio de la lengua meta en el aula; se trata de aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua (como materia de estudio). Considerar a los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales significa permitirles utilizar, cuando sea necesario, todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas. El enfoque orientado a la acción implica, sobre todo, tareas significativas y colaborativas en el aula, cuyo propósito principal no es la lengua misma. Si el propósito principal de una tarea no es la lengua, debe haber otro producto o resultado (por ejemplo, planear una excursión, confeccionar un cartel, crear un blog, organizar una celebración pública o elegir a un/a candidato/a). Los descriptores se pueden utilizar para concebir estas tareas y también para observar y, si se quiere, (auto)evaluar el uso de la lengua por parte de los aprendientes durante la tarea.

El esquema descriptivo del MCER y el enfoque orientado a la acción sitúan la coconstrucción de conocimiento (a través de la interacción) en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que tiene consecuencias evidentes en el aula. Esta interacción se producirá a veces entre el/la profesor/a y el/la aprendiente o aprendientes, pero otras adoptará una naturaleza colaborativa entre los propios aprendientes. El equilibrio preciso entre un aprendizaje centrado en el/la profesor/a y una interacción colaborativa entre los aprendientes en grupos pequeños ha de reflejar el contexto, la tradición pedagógica en ese contexto y el nivel de dominio de los aprendientes en cuestión. En una época como la nuestra, de sociedades cada vez más diversas, la construcción de conocimiento puede producirse entre varias lenguas y apelar a los repertorios plurilingües y pluriculturales de los usuarios o aprendientes.

Recordatorio de los capítulos del MCER de 2001

Capítulo 1: El Marco común europeo de referencia en su contexto político y educativo

Capítulo 2: Enfoque adoptado

Capítulo 3: Niveles comunes de referencia

Capítulo 4: El uso de la lengua y el usuario o alumno

Capítulo 5: Las competencias del usuario o alumno

Capítulo 6: El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

Capítulo 7: Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua

Capítulo 8: La diversificación lingüística y el currículo

Capítulo 9: La evaluación

2.3. COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

El MCER distingue entre multilingüismo (la coexistencia de distintas lenguas a nivel social o individual) y plurilingüismo (el repertorio lingüístico dinámico y en evolución de un/a usuario/a y/o aprendiente). El plurilingüismo se presenta en el MCER como una competencia irregular y variable, en la que los recursos del/la usuario/a y/o aprendiente en una lengua o una variedad lingüística pueden ser de una naturaleza muy diferente de los que posee en otra. Sin embargo, la idea fundamental es que las personas plurilingües presentan un *único* repertorio, interrelacionado, que combinan con sus competencias generales y diversas estrategias para realizar tareas (sección 6.1.3.2 del MCER de 2001).

La competencia plurilingüe, como se explica en la sección 1.3 del MCER de 2001, implica la capacidad de utilizar con flexibilidad un repertorio interrelacionado, irregular y plurilingüe para:

- ▶ pasar de una lengua o dialecto (o variedad lingüística) a otra;
- ▶ expresarse en una lengua (o en un dialecto o variedad lingüística) y entender a una persona que habla en otra;
- ▶ recurrir al conocimiento de diferentes lenguas (o dialectos o variedades lingüísticas) para comprender un texto;
- ▶ reconocer palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva;
- ▶ mediar entre individuos que no tienen ninguna lengua (o dialecto o variedad lingüística) en común, incluso si los conocimientos que se poseen son escasos;
- ▶ aportar la totalidad de su bagaje lingüístico, experimentando con formas alternativas de expresión;
- ▶ utilizar recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.).

Los conceptos relacionados de plurilingüismo y pluriculturalismo y competencias parciales se introdujeron por primera vez en la enseñanza de lenguas en la segunda versión provisional del MCER en 1996.

Estos conceptos fueron desarrollados como una forma de proceso dinámico y creativo de construcción de significado mediante el uso mismo de la lengua («*languageing*») más allá de las fronteras de las variedades lingüísticas, como una metodología y como objetivos de política lingüística. El trasfondo de este desarrollo fue una serie de estudios sobre el bilingüismo que se llevaron a cabo en el centro de investigación CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) en París a principios de la década de los años noventa.

Los ejemplos de currículo que se propusieron en el capítulo 8 del MCER de 2001 fomentaron conscientemente los conceptos de competencia plurilingüe y pluricultural.

Una presentación más elaborada de estos dos conceptos apareció en 1997, en el documento *Plurilingual and pluricultural competence* (<https://rm.coe.int/168069d29b>).

Por una curiosa coincidencia, 1996 fue también el año en el que apareció el término «translanguaging» (en relación con la enseñanza bilingüe en Gales), entendido como una acción que llevan a cabo personas plurilingües y que implica el uso de más de una lengua. En la actualidad existe un gran número de expresiones similares, pero todas ellas se engloban en el término plurilingüismo.

El plurilingüismo se puede considerar, de hecho, desde diferentes perspectivas: como un hecho sociológico e histórico, como una característica o aspiración personal, como una filosofía o enfoque educativo o, fundamentalmente, como el objetivo sociopolítico de preservar la diversidad lingüística. Todas estas perspectivas son cada vez más comunes en Europa.

La mediación entre individuos que no tienen ninguna lengua común es una de las actividades que se mencionan en la lista que se incluye más arriba. Debido a la naturaleza plurilingüe de esta mediación, se desarrollaron y validaron descriptores también para los otros puntos mencionados en la lista incluida más arriba durante el proyecto de 2014-17 de desarrollo de descriptores para la mediación. Este proceso se realizó de manera satisfactoria, excepto en lo que respecta al último punto (paralingüística): lamentablemente los informantes no lograron un acuerdo sobre su pertinencia ni una interpretación coherente de los descriptores.

En el momento en el que se publicó el MCER de 2001, los conceptos que se tratan en esta sección eran innovadores, en concreto la idea de un repertorio holístico, en interrelación y plurilingüe. No obstante, esta idea ha sido desde entonces apoyada por la investigación realizada en psicolingüística y neurolingüística en relación con las personas que aprenden una lengua adicional en una etapa temprana de su vida y con aquellas que la aprenden más tarde, mostrando una integración más fuerte en las primeras. Del mismo modo, se ha constatado que el plurilingüismo presentaba un cierto número de ventajas cognitivas, debido a un control ejecutivo cerebral reforzado (esto es, la capacidad de no prestar atención a los distractores cuando se realiza una tarea).

La mayor parte de las referencias al plurilingüismo en el MCER se refieren a la «competencia plurilingüe y pluricultural»; esto se debe a que ambos aspectos normalmente van de la mano. Una vez dicho esto, puede ser que una de las diferencias entre ellos sea que uno de los aspectos sea mucho más fuerte que el otro (por ejemplo, la competencia plurilingüe; véase la sección 6.1.3.1 del MCER de 2001).

Una de las razones para fomentar el plurilingüismo y el pluriculturalismo es que, al experimentarlos, la persona:

- ▶ «aprovecha *competencias sociolingüísticas y pragmáticas* preexistentes, que a su vez desarrolla más;
- ▶ produce una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de consciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, «hiperlingüística»);
- ▶ dada su naturaleza, perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas.

Por tanto, una competencia plurilingüe y pluricultural puede acelerar, hasta cierto punto, el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural». (Sección 6.1.3.3 del MCER de 2001).

Ni el pluriculturalismo ni la noción de competencia intercultural, a los que el MCER de 2001 hace referencia brevemente en las secciones 5.1.1.3 y 5.1.2.2, se encuentran muy desarrollados en el MCER. Las implicaciones del plurilingüismo y de la competencia intercultural en la concepción de currículos relacionados con el MCER se tratan en la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (BEACCO et al. 2016a). Además, una taxonomía detallada de aspectos de la competencia plurilingüe y pluricultural ligada a los enfoques pluralistas está disponible en el MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales; FREPA, *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*; CARAP por sus siglas en francés) del ECML.²⁷

27. <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/en-GB/Default.aspx>.

2.4. ESQUEMA DESCRIPTIVO DEL MCER

Esta sección presenta el esquema descriptivo del MCER y muestra en qué elementos se profundizó en el proyecto de 2014-17. Como se menciona más arriba, el objetivo fundamental del MCER es proporcionar un metalenguaje descriptivo común para tratar el dominio de la lengua. La figura 1 presenta en forma de diagrama el esquema descriptivo del MCER.

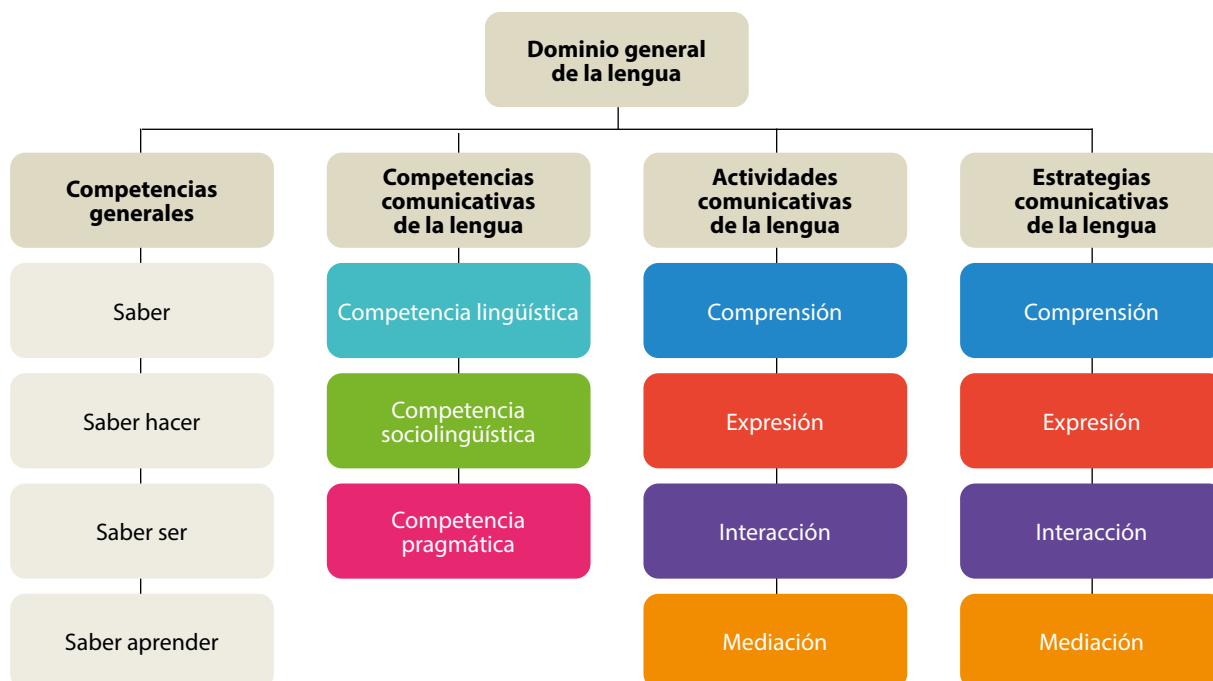
Tras una introducción de los conceptos clave pertinentes (capítulo 1 del MCER de 2001), se presenta el enfoque del MCER en el breve capítulo 2 del MCER de 2001. En toda situación comunicativa, las competencias generales (por ejemplo, el conocimiento del mundo, la competencia sociocultural, la competencia intercultural, la experiencia profesional, si se tiene: sección 5.1 del MCER de 2001) se combinan siempre con las competencias comunicativas de la lengua (competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, sección 5.2 del MCER de 2001) y con estrategias (algunas estrategias generales, otras estrategias comunicativas de la lengua) para realizar una tarea (capítulo 7 del MCER de 2001). Las tareas suelen requerir una cierta colaboración con los demás, de ahí la necesidad de la lengua. El ejemplo elegido en el capítulo 2 del MCER de 2001 (una mudanza), trata esta idea, según la cual el uso de la lengua depende solo de la tarea. En el supuesto de trasladar un armario, se recomienda cierta comunicación, preferiblemente utilizando la lengua, pero la lengua no es el objeto de la tarea. Del mismo modo, las tareas que requieren una comunicación más sofisticada, como ponerse de acuerdo sobre la solución a un problema ético o celebrar una reunión de proyecto, se centran en los resultados de la tarea en lugar de la lengua utilizada para conseguirlos.

El enfoque general del MCER se resume en un único párrafo:

El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas de la lengua**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas **condiciones y restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas en ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (Sección 2.1 del MCER de 2001).

Por tanto, las competencias y estrategias se movilizan al realizar una tarea y, a su vez, se perfeccionan mediante esa experiencia. En un «enfoque centrado en la acción», que traduce a la práctica el esquema descriptivo del MCER, ciertas tareas colaborativas en el aula de lenguas son, por tanto, esenciales. Este es el motivo por el cual el MCER de 2001 incluye un capítulo dedicado a las tareas. El capítulo 7 del MCER de 2001 trata el tema de las tareas de la vida real y de las tareas pedagógicas, las posibilidades intermedias entre ambas, los factores que facilitan o complican una tarea desde un punto de vista lingüístico, las condiciones y las restricciones. Corresponde a los usuarios del MCER decidir la forma precisa que pueden adoptar las tareas en el aula y la importancia que deben tener en el programa. El capítulo 6 del MCER de 2001 proporciona una visión de las diferentes metodologías para la enseñanza de lenguas y señala que los diferentes enfoques pueden ser apropiados para diferentes contextos. De hecho, el esquema del MCER es compatible con varios enfoques recientes para el aprendizaje de una segunda lengua, como el enfoque por tareas, el enfoque ecológico y, en general, todos los enfoques fundamentados en teorías socioculturales y socioconstructivistas. Partiendo del análisis del lugar del plurilingüismo en la enseñanza de lenguas, el capítulo 8 del MCER de 2001 presenta opciones posibles para el diseño curricular, un proceso que se estudia más a fondo en la [Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education](#) (Beacco et al. 2016a). Al margen de la perspectiva que se adopte, queda implícito que las tareas en el aula de lenguas deben tener en cuenta las actividades comunicativas de la lengua y las estrategias (Sección 4.4 del MCER de 2001) que también se producen en el mundo real, como las que se mencionan en el esquema descriptivo del MCER.

Figura 1 – Estructura del esquema descriptivo del MCER²⁸



Con las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, el MCER sustituye el modelo tradicional de las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura, expresión escrita), que se considera cada vez más inadecuado a la hora de captar la compleja realidad de la comunicación. Además, la organización en las cuatro destrezas no se presta a ninguna consideración sobre propósito o macrofunción. La organización que propone el MCER está más próxima al uso de la lengua en la vida real, que se basa en la interacción en la que el significado se coconstruye. Las actividades se presentan en cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación.

El desarrollo de estas categorías del MCER para las actividades comunicativas está claramente influenciada por la distinción entre uso transaccional e interpersonal de la lengua, y entre uso interpersonal y conceptual (desarrollo de ideas) de la lengua, como se puede apreciar en el cuadro 3.

Cuadro 3 – Base macrofuncional de las categorías del MCER para las actividades comunicativas de la lengua

	Comprensión	Expresión	Interacción	Mediación
Uso creativo e interpersonal de la lengua	P. ej. Leer por placer	P. ej. Monólogo sostenido: describir experiencias	P. ej. Conversación	Mediar la comunicación
Uso transaccional de la lengua	P. ej. Leer en busca de información y argumentos	P. ej. Monólogo sostenido: dar información	P. ej. Obtener bienes y servicios Intercambiar información	Mediar textos
Uso de la lengua para la evaluación y la resolución de problemas	<i>(Fusionado con Leer en busca de información y argumentos)</i>	P. ej. Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)	P. ej. Discusión	Mediar conceptos

28. De la publicación del proyecto ECEP: PICCARDO, E. et al. (2011), *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en: http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011_08_29_ECEP_EN.pdf.

Con respecto al enfoque de las actividades lingüísticas del cuadro 3, la lista que se muestra a continuación, que enuncia las ventajas de este tipo de enfoque que va más allá de las cuatro destrezas, procede de uno de los estudios preliminares redactados para la elaboración del MCER²⁹:

- ▶ las categorías propuestas (comprensión, expresión, interacción, mediación) son coherentes no solo para los iniciados, sino también para los usuarios: tales categorías reflejan cómo las personas usan la lengua mejor que como lo hacen las cuatro destrezas;
- ▶ dado que estas son las categorías utilizadas en la formación lingüística en el mundo laboral, esto debería facilitar el vínculo entre la lengua para fines generales y la lengua para fines específicos;
- ▶ las tareas pedagógicas que implican interacción colaborativa y en grupos pequeños en el aula, proyectos de trabajo, correspondencia con un/a amigo/a extranjero/a, y entrevistas durante exámenes de lenguas, deberían realizarse de forma más fácil con este modelo;
- ▶ una organización acorde con actividades transparentes en contextos de uso específicos facilitaría el análisis y la descripción de los «fragmentos de vida» que constituyen la experiencia del/la aprendiente de lenguas;
- ▶ este enfoque basado en el género textual estimula la activación de esquemas de contenido y la adquisición de los esquemas formales (organización del discurso) adecuados al género;
- ▶ las categorías que destacan la expresión personal, interpersonal y sostenida, son centrales ya en A2 y ayudan a compensar la imperante metáfora de transmisión que considera la lengua como una transferencia de información;
- ▶ una cierta distancia con respecto a la organización en cuatro destrezas y tres elementos (estructura gramatical, vocabulario, fonología/grafología) puede poner en valor criterios comunicativos de la calidad de la actuación;
- ▶ la distinción «comprensión, interacción, expresión» recuerda las clasificaciones utilizadas para las estrategias de aprendizaje y de actuación y puede propiciar la creación de un concepto más amplio de competencia estratégica;
- ▶ la distinción «comprensión, interacción, expresión, mediación» indica en realidad una progresión de dificultad y puede contribuir así al desarrollo del concepto de calificaciones parciales;
- ▶ estos contextos de uso relativamente concretos (que evolucionan a macrogéneros/macroeventos comunicativos más que a destrezas o funciones abstractas) permiten establecer de forma más fácil la relación con tareas de evaluación realistas en los exámenes y deberían facilitar que se añadieran descriptores más concretos.

Uno de los ámbitos en los que el MCER ha tenido más influencia ha sido en el reconocimiento, en relación con los objetivos de los cursos y la estructura de los exámenes orales, de la distinción fundamental entre expresión (= monólogo sostenido; turnos largos) e interacción (= diálogo; turnos cortos). Cuando se publicó el MCER de 2001, la división de la expresión escrita del mismo modo en expresión escrita e interacción escrita no gozó de mucha aceptación por el público en general. De hecho, la versión original del cuadro 2 del MCER (cuadro de autoevaluación) se modificó para agrupar la interacción escrita y la expresión escrita en «escribir», lo que generó la extendida pero falsa noción de que el MCER aboga por un modelo de cinco destrezas.

Desde entonces, el desarrollo del correo electrónico, los mensajes de texto y las redes sociales muestra que, como en muchas otras áreas, el MCER fue muy avanzado para su época. El cuarto modo, la mediación, se concibió ya durante el trabajo del grupo de autores original del MCER.³⁰

La figura 2, presente en las versiones provisionales de 1996 y 1998 del MCER, muestra la relación entre los cuatro modos de comunicación. La comprensión y la expresión, divididas entre oral y escrita, dan lugar a las cuatro destrezas tradicionales. La interacción comprende tanto la comprensión como la expresión, pero es más que la suma de estas partes, y la mediación engloba tanto la comprensión como la expresión además de, con frecuencia, la interacción.

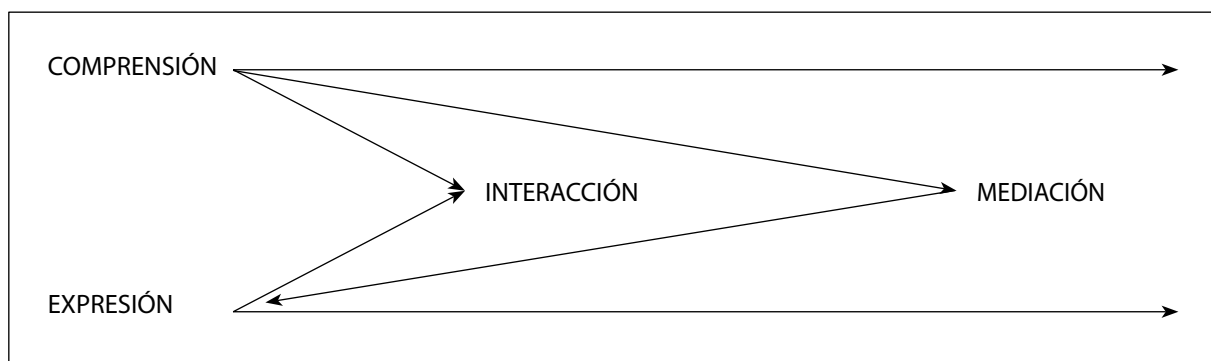
El MCER presenta el concepto de mediación como a continuación se detalla:

«Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de **mediación**, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades» (Sección 2.1.3 del MCER de 2001).

29. NORTH, B. (1994) «Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper defining categories and levels», CC-LANG Vol. 94, N.º 20. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

30. El grupo de autores original del MCER estuvo constituido por John Trim, Daniel Coste, Brian North y Joseph Sheils.

Figura 2 – Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación



Como en muchos otros aspectos mencionados en el MCER, los conceptos de interacción y de mediación no se presentan de forma muy detallada en el texto. Este es un inconveniente de abarcar tanto terreno en 250 páginas. La consecuencia es que el modo en que se ha interpretado el concepto de mediación que aparece en el MCER se ha reducido con frecuencia a la interpretación y la traducción. Por este motivo, se inició el proyecto de 2014-17 para desarrollar los descriptores para la mediación. El proyecto resalta una visión más amplia de la mediación, como se muestra en el anejo 6 y se explica en detalle en [Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR](#) (North y Piccardo 2016).

El MCER se aparta de la distinción tradicional que establece la lingüística aplicada entre los conceptos chomskianos de «competencia» (no visible) y «actuación» (visible), donde «proficiency» («dominio») se suele definir como el atisbo de la competencia subyacente de una persona que proviene de una actuación concreta. En el MCER, «dominio» («proficiency») engloba la capacidad de realizar actividades comunicativas de la lengua (el/la aprendiente y/o usuario/a «puede hacer...») recurriendo tanto a las competencias generales como a las competencias comunicativas de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática) y activando las estrategias comunicativas apropiadas.

De hecho, la adquisición del dominio se concibe como un proceso circular: al realizar actividades el/la usuario/a y/o aprendiente desarrolla competencias y adquiere estrategias. Este enfoque presenta una visión de la competencia como algo que solo existe al usar la lengua, reflejando a la vez (a) el punto de vista, en sentido amplio, de la competencia como acción, proveniente de la psicología aplicada, particularmente en relación con el mundo del trabajo y de la formación profesional; y (b) el punto de vista adoptado actualmente por el enfoque sociocultural del aprendizaje. Los descriptores «puede hacer» (*can do*) del MCER son un claro ejemplo de esta filosofía.

Descriptores «puede hacer» (*can do*) como competencias

La idea de graduar científicamente los descriptores de lo que «puede hacer» una persona en una escala de niveles procede del ámbito de la formación profesional de enfermería. Los exámenes no eran de gran utilidad para evaluar la competencia de un/a enfermero/a en formación, sino que se necesitaba en realidad una observación sistemática y precisa por parte de un/a enfermero/a experimentado/a, guiada por descripciones breves de las competencias típicas de un/a enfermero/a en los diferentes niveles de realización.

Este enfoque «puede hacer» se transfirió a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en los trabajos del Consejo de Europa a finales de la década de los setenta, a través de tres canales: (a) la formación en el ámbito laboral basada en las necesidades lingüísticas; (b) un interés en la evaluación del profesorado fundamentada en criterios precisos y comunicativos; y (c) la experimentación de la autoevaluación utilizando los descriptores «puede hacer» como medio para desarrollar la reflexión y motivación del/la aprendiente. En la actualidad, los descriptores «puede hacer» se aplican cada vez a más disciplinas en numerosos países en lo que se suele denominar enfoque por competencias.

Por tanto, las estrategias comunicativas de la lengua se consideran en el MCER como una especie de bisagra entre las competencias comunicativas de la lengua y las actividades comunicativas de la lengua y están vinculadas a estas últimas en la sección 4.4 del MCER de 2001. La creación de descriptores para la competencia estratégica estuvo influenciada por el modelo: planificación, ejecución, control y corrección. Sin embargo, como puede observarse en el cuadro 4, no se elaboraron escalas de descriptores para todas las categorías. Las categorías en cursiva también se habían tenido en cuenta cuando se desarrollaron los descriptores del MCER publicados en 2001, pero no se elaboraron los correspondientes descriptores. En cuanto a la mediación, en el proyecto de 2014-2017 se decidió desarrollar descriptores únicamente para estrategias de ejecución.

Cuadro 4 – Estrategias comunicativas de la lengua en el MCER

	Comprensión	Expresión	Interacción	Mediación
Planificar	<i>Encuadrar</i>	Planificar	No procede	
Ejecutar	Inferir	Compensar	Turnos de palabra Cooperar	Relacionar con el conocimiento previo. Adaptar el lenguaje. Desglosar información complicada. Ampliar un texto denso. Condensar un texto.
Evaluar y corregir	<i>Control</i>	Control y autocorrección	Pedir aclaraciones <i>Reparar la comunicación</i>	

2.5. MEDIACIÓN

Como se mencionaba más arriba al abordar el esquema descriptivo del MCER, la mediación se introdujo en el MCER en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, distanciándose del modelo de las cuatro destrezas, como uno de los modos de comunicación: comprensión, interacción, producción y mediación (véase la figura 2). El uso de la lengua implica a menudo varias actividades: la mediación combina la comprensión, la expresión y la interacción. En muchos casos, además, utilizamos una lengua no solo para comunicar un mensaje, sino también para desarrollar una idea a través de lo que a menudo se conoce como «languaging» (utilizar la lengua para hablar de una idea y articular así los pensamientos) o para facilitar la comprensión y la comunicación.

El tratamiento de la mediación en el MCER de 2001 no se limita a la mediación interlingüística (transmitir una información en otra lengua) como puede verse en los siguientes extractos:

- Sección 2.1.3: «Posibilitar la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente».
- Sección 4.4.4: «Actuar como intermediario/a entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas».
- Sección 4.6.4: «Tanto los textos de entrada (estímulo) como los de salida (respuesta) pueden ser hablados o escritos y en L1 o L2». (Nota: Esto no quiere decir que uno esté en la L1 y el otro en la L2; indica que ambos pueden estar en la L1 o en la L2).

Aunque el MCER de 2001 no desarrolla el concepto de mediación en toda su complejidad, pone énfasis en las dos nociones clave de coconstrucción de conocimiento en la interacción y en el movimiento constante entre el nivel individual y el nivel social en el aprendizaje de la lengua, principalmente a través de la concepción del/la usuario/a y/o aprendiente como un/a agente social. Además, la importancia que se concede al/la mediador/a como intermediario/a entre los interlocutores subraya la concepción social del MCER. De esta manera, aunque no se afirme de forma explícita en el texto de 2001, el esquema descriptivo del MCER concede *de facto* una posición clave a la mediación en el enfoque orientado a la acción, similar al papel que un cierto número de expertos le otorgan en la actualidad cuando tratan el proceso de aprendizaje de la lengua.

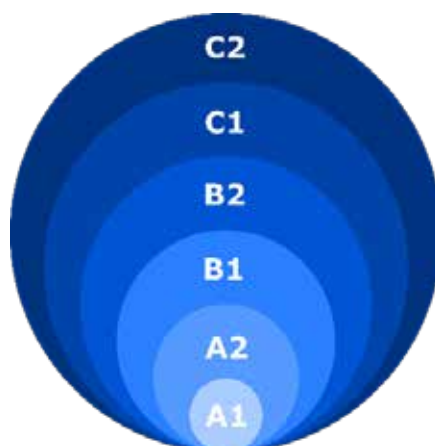
El enfoque adoptado para la mediación en el proyecto de 2014-2017 de ampliación de los descriptores ilustrativos del MCER, por tanto, no se reduce únicamente a la mediación interlingüística, sino que incluye también la mediación relacionada con la comunicación y el aprendizaje, así como la mediación social y cultural. Se ha adoptado este enfoque más amplio por su pertinencia en unas aulas cada vez más diversas, en relación con la difusión de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; en inglés, CLIL o Content and Language Integrated Learning) y debido a que, cada vez más, se considera que la mediación forma parte de todo aprendizaje y, especialmente, del aprendizaje de lenguas.

Los descriptores de la mediación son particularmente relevantes en el aula para las tareas colaborativas en grupos pequeños. Las tareas se pueden organizar de tal manera que los aprendientes tienen que compartir diferentes materiales de entrada (*inputs*), explicar la información que tienen y trabajar juntos para lograr un objetivo. Estos descriptores son incluso más relevantes cuando se trabaja en un contexto AICLE.

2.6. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA DEL MCER

El MCER tiene dos ejes: un eje horizontal de categorías que describen las diferentes actividades y aspectos de la competencia, esbozadas más arriba, y un eje vertical que representa el progreso en el dominio de estas categorías. Para facilitar la estructuración de cursos y describir el progreso, el MCER presenta los seis niveles comunes de referencia representados en la figura 3. Esta disposición proporciona un mapa de ruta que permite a los usuarios o aprendientes conocer aspectos relevantes del esquema descriptivo de forma progresiva. Sin embargo, los seis niveles no pretenden ser absolutos. En primer lugar, pueden agruparse en tres grandes categorías: usuario/a básico/a (A1 y A2), usuario/a independiente (B1 y B2) y usuario/a competente (C1 y C2). En segundo lugar, los seis niveles de referencia, que se representan en bandas amplias de dominio de la lengua, a menudo se subdividen.

Figura 3 – Niveles comunes de referencia del MCER



En cualquier caso, todas las categorías en humanidades y artes liberales corresponden a conceptos convencionales contruidos socialmente. Del mismo modo que los colores del arcoíris, el dominio de la lengua es en realidad un contínuum. Sin embargo, como en el arcoíris, a pesar de lo borroso de los límites entre colores tendemos a ver algunos colores más que otros, como refleja la figura 4. Sin embargo, para comunicar, simplificamos y nos centramos en los seis colores principales, como muestra la figura 5.

Figura 4 – Arcoíris



Figura 5 – Representación convencional de los seis colores



Los niveles comunes de referencia aparecen descritos de manera pormenorizada en los descriptores ilustrativos de los capítulos 4 y 5 del MCER de 2001, pero las características principales de los niveles se resumen brevemente en la sección 3.6 del MCER de 2001 (véase el anejo 1) y en los tres cuadros que sirven para presentar los niveles en el capítulo 3 del MCER de 2001.

- ▶ Cuadro 1 del MCER: una escala global, con un párrafo breve a modo de resumen para cada nivel, se proporciona en el anejo 1.
- ▶ Cuadro 2 del MCER: cuadro de autoevaluación, con los descriptores simplificados de las actividades comunicativas de la lengua del capítulo 4 del MCER de 2001. El cuadro 2 también se emplea en el Pasaporte de Lenguas de las varias versiones del PEL y en el Europass de la Unión Europea. En el anejo 2 de esta publicación se proporciona una versión ampliada que incluye la «Interacción escrita y en línea» y la «Mediación».
- ▶ Cuadro 3 del MCER: resumen de una selección de descriptores del MCER relativos a aspectos de la competencia comunicativa de la lengua del capítulo 5 del MCER de 2001. En el anejo 3 de esta publicación se presenta una versión ampliada que incluye la Fonología.

Convendría destacar que el nivel más alto que contempla el MCER, esto es el C2, no se corresponde en absoluto con el concepto idealizado al que a veces se alude con expresiones como «hablante nativo/a», «hablante nativo/a cualificado/a» o «hablante casi nativo/a». En la elaboración de los descriptores para los distintos niveles no se utilizaron estas representaciones como referencia. En el MCER, el nivel más alto, o C2, aparece definido como sigue:

Aunque el **nivel C2** se ha denominado «**Maestría**», no implica una competencia de hablante nativo/a o próxima a la de un/a nativo/a. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los aprendientes brillantes (Sección 3.6 del MCER de 2001).

Maestría (Trim: «*dominio extenso*»; Wilkins: «*dominio extenso operativo*»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (Association of Language Testers in Europe). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua (Sección 3.2 del MCER de 2001).

El nivel A1, el mínimo recogido en el MCER de 2001, tampoco representa el nivel de dominio más bajo de un/a usuario/a en otra lengua. En el MCER, se describe en los siguientes términos:

Se considera que el **nivel A1 (Acceso)** es el nivel más bajo de uso generativo de la lengua, el punto en el que *el/la aprendiente interactúa de forma sencilla, plantea y contesta preguntas sobre sí mismo/a, sobre su lugar de residencia, sobre las personas que conoce y sobre sus pertenencias; realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy conocidos y responde a ese tipo de afirmaciones*, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas. (Sección 3.6 del MCER de 2001).

El nivel A1 (**Acceso**) es probablemente el nivel más bajo de dominio generativo de la lengua que se puede establecer. Antes de que se alcance esta fase, sin embargo, es posible que haya una serie de tareas específicas que los aprendientes pueden realizar con eficacia utilizando una variedad de recursos lingüísticos muy limitada, y que son adecuadas para las necesidades de estos aprendientes. El proyecto de investigación de la SNSF que se desarrolló en 1994-1995 y que elaboró y escalonó los descriptores ilustrativos, estableció una banda de uso de la lengua, limitada a la realización de tareas aisladas, que se puede presuponer en la definición del nivel A1. En determinados contextos, con aprendientes jóvenes, por ejemplo, puede ser adecuado definir mejor este primer «hito». (Sección 3.5 del MCER de 2001).

Acerca de los niveles del MCER

En el esquema, a cada uno de los seis niveles se le asigna una etiqueta ascendente de la A a la C precisamente porque el C2 no es el máximo nivel de dominio de una lengua diferente a la materna. De hecho, David Wilkins propuso un esquema que incluía un séptimo nivel durante un simposio intergubernamental celebrado en 1977 sobre un posible sistema de créditos europeos. El equipo de trabajo responsable del MCER solo adoptó los seis primeros niveles de Wilkins, pues el séptimo quedaba fuera del alcance de la enseñanza general.

El proyecto de investigación de la SNSF, que confirmó empíricamente los niveles y desarrolló los descriptores ilustrativos del MCER publicados en 2001, también ratificaba la existencia de un séptimo nivel. El grado de dominio de la lengua de algunos usuarios/aprendientes que cursaban estudios de traducción e interpretación en la Universidad de Lausana se situaba claramente por encima del nivel C2. De hecho, los profesionales de interpretación simultánea de las instituciones europeas y los traductores profesionales superan con creces este nivel. Por ejemplo, C2 es el tercero de cinco niveles desarrollados recientemente para la traducción literaria en el proyecto PETRA. Por otro lado, muchos escritores plurilingües muestran lo que Wilkins denomina el séptimo nivel de «dominio ambilingüe», sin ser bilingües desde la infancia.

Los siguientes descriptores, que se refieren a tareas sencillas y generales, fueron clasificados por debajo del nivel A1 de la escala, pero se pueden plantear como objetivos útiles para principiantes:

- ▶ realiza compras sencillas siempre que pueda apoyar la referencia verbal señalando con el dedo o haciendo otros gestos;
- ▶ pregunta y dice el día, la hora y la fecha;
- ▶ utiliza algunos saludos básicos;
- ▶ dice *sí, no, oiga, por favor, gracias, lo siento*;
- ▶ rellena formularios sencillos con datos personales, nombre, dirección, nacionalidad, estado civil;
- ▶ escribe postales breves y sencillas. (Sección 3.5 del MCER de 2001).

En la serie actualizada y ampliada de descriptores del presente documento, el nivel al que se hace alusión en párrafos previos se ha renombrado pre-A1 y se ha desarrollado más a partir de los descriptores del Proyecto Lingualevel/IEF (Suiza) y el proyecto japonés CEFR-J, ambos enfocados a las etapas educativas de primaria y secundaria.

En el MCER se recalca que los niveles son niveles de referencia y que, en determinados contextos, puede resultar interesante hacer subdivisiones, como muestran varios ejemplos recogidos en la sección 3.5 del MCER de 2001. También en esta sección, el MCER presentó la idea de los niveles +.

Por lo que respecta a los descriptores ilustrativos, se hace una distinción entre los «niveles de criterio» (por ejemplo, A2 o A2.1) y los «niveles +» (por ejemplo, A2+ o A2.2). Una línea horizontal separa a estos últimos de los anteriores, como en el siguiente ejemplo correspondiente a la «Comprensión oral en general».

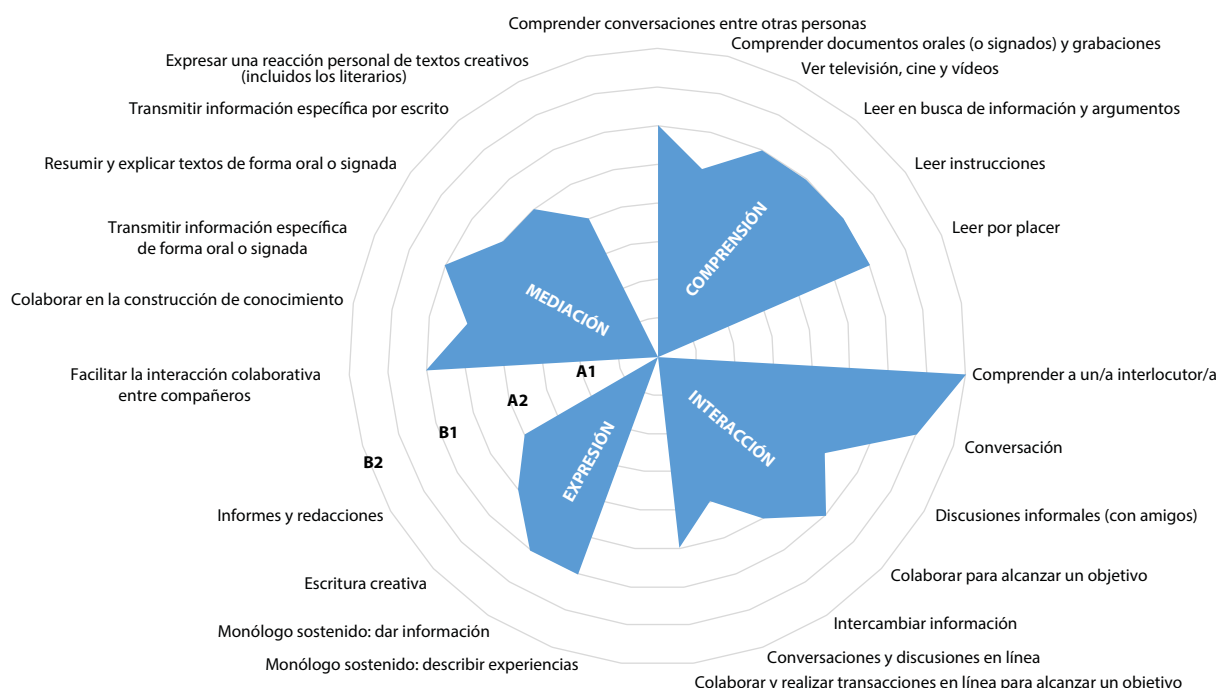
A2	Comprende lo suficiente como para poder satisfacer necesidades concretas, siempre que las personas articulen despacio y con claridad.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo), siempre que las personas articulen despacio y con claridad.

Los niveles + representan un grado de competencia muy notable para un nivel dado, pero sin alcanzar el nivel mínimo requerido para pasar al siguiente nivel del marco. Por lo general, se empiezan a detectar características del nivel superior. Los descriptores de los «niveles +» no figuran en los tres cuadros introductorios a los niveles del MCER del capítulo 3 del MCER de 2001 (cuadros 1, 2 y 3).

2.7. EL MCER: PERFILES

Los niveles constituyen una simplificación necesaria. Es preciso establecer niveles para estructurar el proceso de aprendizaje, realizar un seguimiento del progreso y dar respuesta a preguntas como «¿Qué tal hablas francés?» o «¿Qué grado de dominio de la lengua deberíamos exigir a los candidatos?». No obstante, responder con un simple B2, o con un más matizado B2 en comprensión, B1 en expresión, no da cuenta del perfil que subyace a un nivel. El motivo por el que se han elaborado tantas escalas de descriptores en el MCER es que se busca que los usuarios desarrollen perfiles diferenciados. Las escalas de descriptores pueden ser útiles de cara a identificar qué tipo de actividades son pertinentes para un grupo de aprendientes dado y, en segundo lugar, para determinar el nivel de exigencia oportuno para que alcancen sus objetivos. Véanse los dos ejemplos ficticios ilustrativos de perfiles lingüísticos individuales que se muestran en las figuras 6 y 7. En ambos casos, las cuatro formas de las Figuras 6 y 7 muestran el perfil deseado para comprensión, interacción, expresión y mediación, respectivamente. Las escalas de descriptores relevantes aparecen en el margen exterior del círculo y el área sombreada indica el nivel de dominio al que se aspira. Nótese que las escalas de descriptores que se muestran en los diagramas no son las mismas; solo se incluyen las actividades pertinentes en cada caso. También se puede diseñar perfiles individuales como los de las figuras 6 y 7 en el contexto de un curso intensivo de lengua para fines específicos (o LSP, por sus siglas en inglés), aunque estos diagramas también son una herramienta muy útil para diagnosticar las necesidades de un grupo de aprendientes.

Figura 6 – Un perfil ficticio de las necesidades en una lengua adicional – primer ciclo de secundaria AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; en inglés Content and Language Integrated Learning, CLIL)

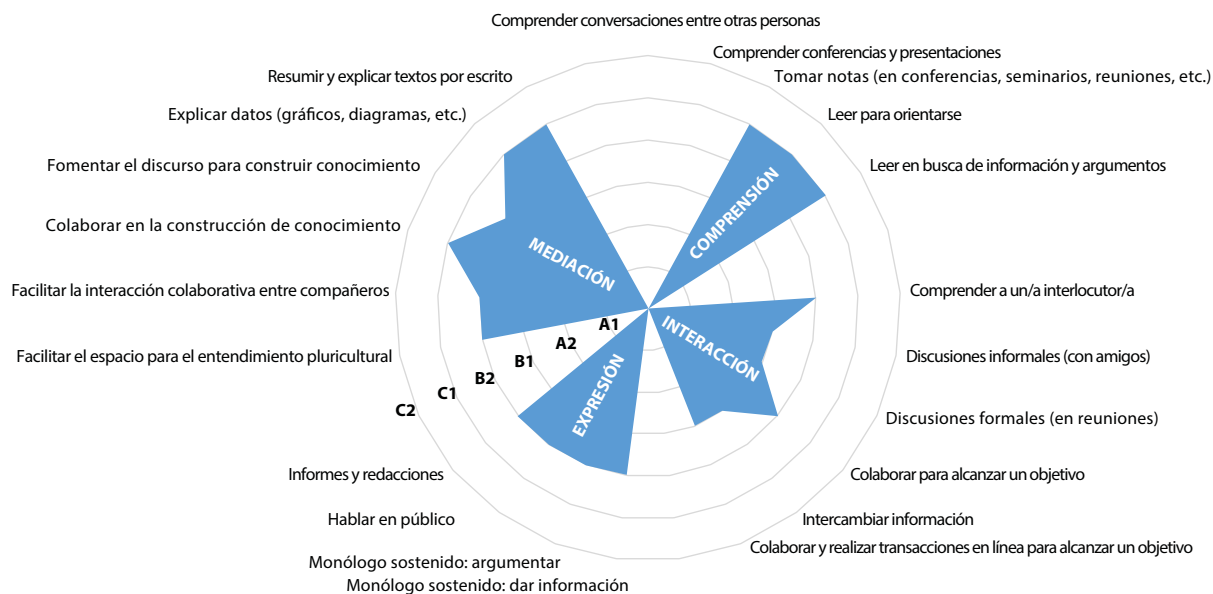


El perfil que se muestra en la figura 6 incluye «niveles +» entre los niveles comunes de referencia. Se otorga cierta prioridad a la comprensión (B1) —incluida la lectura por placer—, así como a colaborar para alcanzar un objetivo, facilitar la interacción colaborativa entre compañeros y la expresión oral. El objetivo más destacado, no obstante, es el de comprender al/la interlocutor/a (B2), seguramente el/la propio/a profesor/a en el contexto de una clase AICLE. En el perfil de la figura 7 (estudiante de un programa de posgrado en ciencias) también se prima la comprensión (C1) y ciertos aspectos de la mediación: colaborar en la construcción de conocimiento, explicar datos, y resumir y explicar textos. Los perfiles se pueden crear para varios grupos, especialmente dentro de un campo profesional o educativo especializado. Se puede consultar a las personas implicadas en dos etapas: en primer lugar, para identificar las escalas de descriptores pertinentes y, en segundo lugar, para fijar objetivos realistas para cada uno de los casos.

Los diagramas de perfiles como los de las figuras 6 y 7 se pueden emplear, asimismo, para describir el nivel de dominio de la lengua de un/a usuario/a y/o aprendiente en un momento dado. Esto permite observar la progresión individual conforme la zona sombreada correspondiente al nivel de dominio de la lengua va creciendo con el tiempo en las áreas relevantes.³¹ El diagrama de perfil de dominio para una persona real se aproximaría más a las figuras 6 y 7 que a la representación de aspecto más uniforme en círculos concéntricos de niveles abstractos de perfección que aparece en la figura 3.

31. Las versiones provisionales de 1996 y 1998 contenían un diagrama parecido al de las figuras 6 y 7 para ilustrar esta analogía del dominio de una lengua como algo espacial o territorial; en el grupo de trabajo, a este diagrama se le denominó «Antártida» debido a su forma. En su momento, se pensó que se trataba de un concepto demasiado complicado y se descartó para la versión publicada.

Figura 7 – Perfil de necesidades (ficticio) en otra lengua para un/a estudiante de posgrado en ciencias naturales



Sin embargo, para el diseño de un perfil personal, convendría trabajar con menos categorías en la mayoría de los casos. En las figuras 6 y 7, se manejan escalas de descriptores para distintos tipos de actividades bien definidas. Una alternativa sencilla consistiría en emplear únicamente las siete escalas globales («Comprensión oral en general»,³² etc.). Por otro lado, no existe motivo alguno para limitar el perfil a una sola lengua.

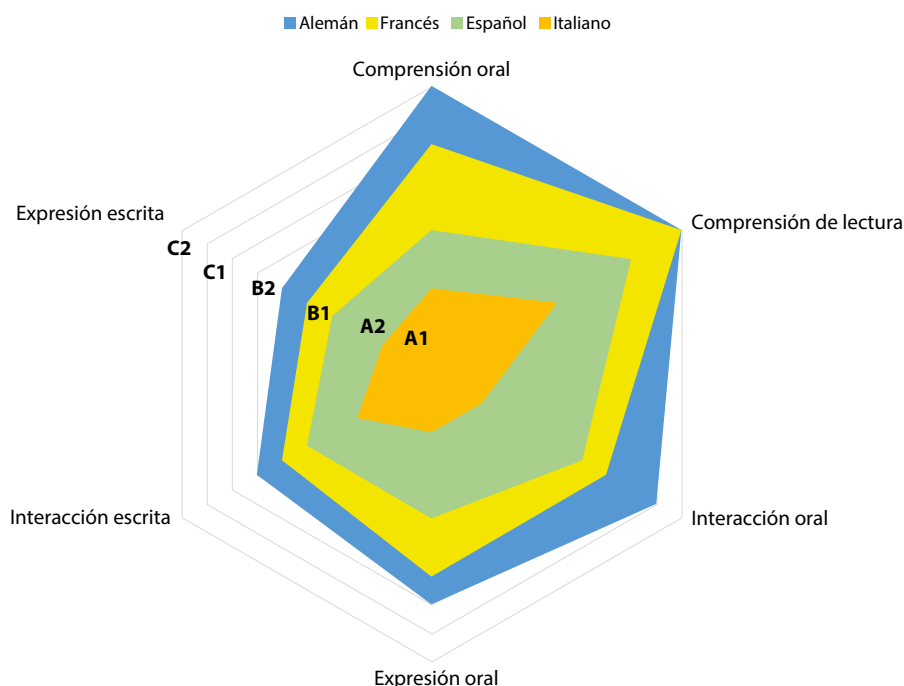
Se puede ir un paso más allá y crear diagramas de perfil plurilingües personalizados para cada usuario/a y/o aprendiente. La figura 8 muestra un perfil plurilingüe inspirado en el modelo propuesto en el proyecto canadiense.³³ Se muestran superpuestos en el mismo diagrama perfiles para diferentes lenguas. En la figura se aprecian los perfiles para «competencias parciales» con un grado de dominio bastante habitual en el caso de un/a usuario/a y/o aprendiente adulto/a, es decir, significativamente más competente en la comprensión de lectura para todas las lenguas.

Tal perfil pone de relieve el hecho de que un/a usuario/a y/o aprendiente casi siempre presenta un grado de dominio desigual o parcial en función de la competencia analizada y que el perfil será el resultado de las circunstancias familiares y las necesidades de la situación en la que se encuentre la persona, así como de su experiencia, incluidas las competencias transversales adquiridas durante la etapa educativa, al comunicarse en otras lenguas o en su vida profesional. De modo que es improbable que los perfiles de dos usuarios/aprendientes coincidan plenamente, pues constituyen un reflejo de su experiencia vital y de sus habilidades innatas, lo que en el MCER de 2001 (sección 5.2) se denomina «competencias generales».

32. La comprensión, la expresión y la interacción orales incluyen tanto la modalidad oral como la signada, según sea adecuado para el contexto.

33. LINCIRE: LINGuistic & Cultural Diversity Reinvented. Disponible en www.lincdireproject.org/.

Figura 8 – Perfil de dominio plurilingüe con menos categorías



En la práctica, se observa una tendencia a recurrir a diagramas más lineales para representar el grado de dominio en una lengua de una persona conforme al MCER. La figura 9 representa el dominio en una lengua en relación con las escalas de descriptores «globales» del MCER y la figura 10 muestra un perfil para la comprensión oral en distintas lenguas. El PEL incluye diagramas similares. En las versiones más antiguas de los PEL, se mostraban los perfiles de dominio en cada lengua uno detrás de otro (como en el ejemplo de la figura 9), mientras que en algunos más recientes se presentan los perfiles plurilingües de dominio para cada una de las actividades comunicativas (como se puede apreciar en la figura 10).

Figura 9 – Perfil de dominio: dominio global de una lengua

Español	Pre-A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1
Comprensión oral									
Comprensión de lectura									
Interacción oral									
Interacción escrita									
Expresión oral									
Expresión escrita									
Mediación									

Los gráficos de perfiles se han asociado al MCER y al PEL desde la aparición de las primeras versiones a finales de los años noventa. Ni que decir tiene que hoy resulta mucho más sencillo elaborar gráficos a partir de hojas de cálculo (por ejemplo, en Excel) o con ayuda de las muchas herramientas disponibles en la web. Sin embargo, los gráficos solo tienen sentido si el/la destinatario/a está familiarizado/a con la nomenclatura y los niveles representados. Los descriptores ilustrativos del MCER hacen posible tal familiaridad.

Figura 10 – Perfil de dominio plurilingüe: comprensión oral en distintas lenguas

	Pre-A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1	C2	Superior a C2
Inglés											
Alemán											
Francés											
Español											
Italiano											

2.8. DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER

Los descriptores ilustrativos se presentan en escalas de descriptores. Cada escala de descriptores ofrece ejemplos de uso en un área determinada, calibrados para distintos niveles. Se ha calibrado y desarrollado cada descriptor al margen del resto de descriptores que figuran en una misma escala, de modo que cada uno de ellos responde a un criterio que permite su aplicación independiente sin el contexto de la escala en cuestión. De hecho, los descriptores se usan generalmente de esta manera: con independencia de la escala en la que aparecen. La finalidad de los descriptores es aportar información (*input*) para el diseño curricular.

Se muestran divididos en niveles para mayor comodidad. Se suele reunir varios descriptores para un mismo nivel en la elaboración de listas de verificación para los objetivos curriculares o de una asignatura, o en las plantillas de autoevaluación (como en el caso de los PEL). Sin embargo, no existe la obligación de asociar de manera exclusiva un descriptor con un nivel específico; estos aparecen en el nivel a partir del cual el/la usuario/a y/o aprendiz es capaz de realizar la tarea descrita, es decir, a partir del momento en que los descriptores resultan relevantes como objetivos o fines de aprendizaje y, por lo tanto, es razonable desarrollar las habilidades asociadas a esa tarea. En tales casos, el descriptor representaría un objetivo exigente, pero factible para los usuarios/aprendices con un nivel de dominio inmediatamente inferior. De hecho, para determinados aprendices con un talento especial, la oportunidad de adquirir experiencia y motivación en el área descrita podría constituir un objetivo adecuado, lo que pone de manifiesto la importancia de pensar en términos de perfiles y no solo de niveles (véanse las figuras 6-10). En este sentido, se recomienda la lectura de [la sección 3.7](#) (Cómo leer las escalas de descriptores ilustrativos) y de [la sección 3.8](#) (Cómo utilizar las escalas de descriptores del grado de dominio de la lengua) del MCER de 2001.

Las escalas de descriptores ilustrativos están constituidas por descriptores independientes y con entidad propia que no han sido concebidos específicamente para la evaluación. No se trata de escalas de evaluación como tales, pues no pretenden cubrir todos los aspectos relevantes en todos los niveles a la manera en que lo hacen normalmente las escalas que evalúan la actuación. Son escalas ilustrativas en tanto que constituyen ejemplos y no reglas inquebrantables, pero también porque solo ofrecen ilustraciones, en diferentes niveles, de la competencia en el área en cuestión. Por otro lado, se centran en aspectos novedosos y destacados sin ofrecer una descripción exhaustiva de todos los elementos relevantes; son escalas abiertas e incompletas.

El proyecto de investigación sobre los descriptores del MCER

Los descriptores ilustrativos publicados en el MCER de 2001 se basan en los resultados de un proyecto de investigación de la SNSF, que desarrolló y validó los descriptores para su incorporación al MCER y el PEL y que ofrecía una visión de los avances en el dominio de la lengua al final de cada curso académico en el sistema educativo suizo. El proyecto descrito en este documento, cuyo objetivo fue desarrollar un conjunto ampliado de descriptores ilustrativos, replicó el enfoque adoptado en el proyecto suizo que tuvo lugar entre 1993 y 1997. En el anejo B del MCER de 2001 aparece un breve resumen de la metodología en tres fases empleada en el proyecto original:

Fase intuitiva: análisis detallado de las escalas de descriptores existentes y elaboración de nuevos descriptores.

Fase cualitativa: 32 talleres presenciales en los que participaron grupos de entre cuatro y doce profesores para (a) clasificar los descriptores en virtud de las categorías que describen, (b) evaluar los descriptores conforme a criterios de claridad, precisión y relevancia y (c) distribuir los descriptores en bandas de dominio de la lengua.

Fase cuantitativa: análisis de escala de Rasch sobre el modo en que 250 profesores interpretaron la dificultad de los descriptores sobre la base de diez aprendices evaluados por cada profesor/a para conformar un ejemplo estructurado de dos de sus clases al final del curso escolar. Estas evaluaciones con descriptores se realizaron cuando los profesores (alrededor de un 80 % de secundaria) estaban estableciendo los niveles para el curso escolar.

Los descriptores ilustrativos son una base para el desarrollo de los estándares adecuados a cada contexto; no se presentan como estándares en sí mismos. Deben servir como punto de partida para la reflexión, el debate y la posterior toma de decisiones. La finalidad es crear nuevas posibilidades, no adelantarse a las decisiones. En el MCER, queda meridianamente claro que los descriptores se presentan como recomendaciones y no son, de ninguna manera, obligatorios.

Al/la usuario/a, como tal, se le pide que utilice de forma crítica el sistema de clasificación por escalas y los descriptores asociados. La Sección de Lenguas Modernas del Consejo de Europa agradecerá que se le envíen informes sobre la experiencia de los usuarios a la hora de su puesta en práctica. Nótese también que las escalas se ofrecen no solo respecto al dominio global de una lengua, sino además respecto a muchos de los parámetros del dominio de la lengua que se detallan en los capítulos 4 y 5. Esto posibilita la especificación de perfiles diferenciados para aprendientes o grupos de aprendientes concretos (MCER de 2001, Notas para el usuario/a).

Las escalas de descriptores son, por lo tanto, herramientas de referencia. No pretenden ser instrumentos de evaluación, aunque pueden ser una base para el desarrollo de este tipo de instrumentos, que pueden adoptar la forma de una lista de control para un nivel dado o bien de parrilla con diferentes categorías y niveles. Los usuarios pueden consultar la [Sección 9.2.2 del MCER de 2001](#), Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Cada una de las escalas de descriptores aparece ahora acompañada de una breve fundamentación teórica, en la que se resaltan los conceptos clave que representan los descriptores según se asciende en la escala. No siempre se ofrecen descriptores para todos los niveles. La ausencia de un descriptor no implica la imposibilidad de redactarlo. En el nivel C2, por ejemplo, a veces aparece: «No hay descriptor disponible; véase C1». En tales casos, se invita al/la usuario/a a que considere cómo podría formular un descriptor que represente un nivel de exigencia mayor al descrito para el nivel C1.

Tal y como se indica en la sección 3.4 del MCER de 2001, la validez de los descriptores ilustrativos encuentra su justificación en el hecho de que:

- ▶ se basan, en su formulación, en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el ámbito de la definición de niveles de dominio lingüístico;
- ▶ se han desarrollado conjuntamente con el esquema descriptivo presentado en los capítulos 4 y 5 del MCER de 2001 mediante una interacción entre (a) el trabajo teórico del grupo de autores, (b) el análisis de escalas existentes del dominio lingüístico y (c) los talleres prácticos con profesores;
- ▶ se han confrontado con la serie de niveles comunes de referencia A1, A2, B1, B2, C1 y C2;
- ▶ cumplen los criterios establecidos en el anejo A del MCER de 2001 para descriptores eficaces; es decir, que son breves, claros y transparentes, están formulados en términos positivos, describen algo específico y tienen una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación;
- ▶ han resultado ser transparentes, útiles y adecuados según la consideración de grupos de profesores nativos y no nativos procedentes de sectores educativos variados y con perfiles muy diferentes por su formación lingüística y su experiencia docente;
- ▶ son adecuados para la descripción del aprovechamiento real del/la aprendiente en los dos ciclos de enseñanza secundaria, en la formación profesional y en la educación de adultos, y por lo tanto podrían representar objetivos realistas;
- ▶ han sido «calibrados objetivamente» en una escala común. Esto significa que la posición de la amplia mayoría de los descriptores de la escala es resultado de cómo han sido interpretados para evaluar el aprovechamiento de los aprendientes, más que basarse exclusivamente en la opinión de los autores;
- ▶ proporcionan un banco de especificaciones de criterios respecto al continuum del dominio de lenguas extranjeras que puede ser utilizado con flexibilidad para el desarrollo de la evaluación referida a un criterio, y se pueden equiparar con sistemas locales existentes, elaborados con experiencia local y utilizados para desarrollar nuevas series de objetivos.

En consecuencia, el conjunto de descriptores ilustrativos publicados en 2001 ha encontrado una amplia aceptación y se han traducido a cuarenta lenguas. Sin embargo, en el MCER de 2001 se hace alusión a los descriptores ilustrativos como un «banco de descriptores», puesto que la idea inicial era que, al igual que ocurre con un banco de ítems para pruebas, fueran susceptibles de ampliaciones y que los usuarios participasen en su desarrollo y validación, como ha ocurrido ahora con la presente revisión.

A través de los descriptores se pretende ofrecer un metalenguaje común para facilitar el trabajo colaborativo y el desarrollo de comunidades de práctica formadas por grupos de profesores. Se anima a los usuarios del MCER a que seleccionen los niveles y descriptores ilustrativos que consideren oportunos para responder a las

necesidades de sus aprendientes y a que adapten su formulación para adecuarlos al contexto específico de que se trate, así como a que los complementen con sus propios descriptores cuando sea necesario. Así fue como se adaptaron los descriptores a los PEL.

2.9. CÓMO USAR LOS DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER

La función principal de los descriptores consiste en ayudar a alinear el diseño curricular, la enseñanza y la evaluación. Los profesores gozan de libertad para elegir los descriptores del MCER atendiendo a su pertinencia en un contexto determinado y adaptándolos cuando sea preciso. De esta manera, los descriptores constituyen una fuente de referencia detallada y flexible a la hora de:

- ▶ establecer una relación entre los objetivos de aprendizaje y el uso real de la lengua, dotando siempre un marco de referencia al aprendizaje orientado a la acción;
- ▶ ofrecer un sistema transparente de «señalización» a aprendientes, padres y para la concesión de becas y ayudas;
- ▶ proponer un «menú» para negociar las prioridades con aprendientes adultos como parte de un proceso continuo de análisis de necesidades;
- ▶ sugerir tareas de clase a los profesores que incluirán actividades que se describen en varios descriptores;
- ▶ introducir una evaluación referida a un criterio, con criterios relacionados con un marco de referencia externo (en este caso, el MCER).

Definir los objetivos curriculares a partir de un perfil de necesidades

Primer paso: seleccionar las escalas de descriptores relevantes atendiendo a las necesidades del grupo de aprendientes en cuestión (véanse las figuras 6 y 7). Es desde luego preferible contar con la opinión de los implicados, incluidos los profesores y, en el caso de un grupo de adultos, los propios aprendientes. A otros interesados se les puede también preguntar qué otras actividades comunicativas consideran relevantes.

Segundo paso: determinar con los interesados, para cada escala de descriptores relevante, qué nivel deberían alcanzar los aprendientes.

Tercer paso: recopilar los descriptores, para los niveles meta identificados, a partir de todas las escalas que sean relevantes. De aquí sale ya un primer borrador de la lista de objetivos comunicativos.

Cuarto paso: pulir la lista, a ser posible en conversación con todos los interesados.

Modo de proceder alternativo:

Primer paso: determinar un nivel global meta del curso.

Segundo paso: recopilar todos los descriptores para tal nivel.

Tercer paso: identificar los descriptores que son relevantes, previa consulta con todos los interesados, y descartar el resto.

A menudo, se recurre a los descriptores del MCER para adaptar o explicitar los objetivos de un curso. En ese caso, los descriptores de diferentes escalas se seleccionan, se adaptan al contexto concreto y se incorporan al documento curricular.

No obstante, los descriptores del MCER también sirven para establecer los objetivos de aprendizaje desde cero. Sería deseable comenzar con la elaboración de un perfil de necesidades, como los que se muestran en las figuras 6 y 7. En la práctica, se acorta el proceso utilizando listas de verificación con descriptores adaptados del MCER disponibles para distintos niveles en la sección de «Biografía lingüística» de muchas versiones del PEL.

Con independencia del enfoque adoptado, las listas que resulten de este proceso se han de acortar eliminando repeticiones y obviando aspectos que no revistan importancia en un contexto dado hasta alcanzar una extensión razonable. Generalmente, al llegar a este punto, es cuando los descriptores se adaptan, reducen, simplifican y fusionan con los objetivos comunicativos prefijados y otros objetivos educativos complementarios. Qué se entiende por extensión «razonable» depende del propósito de la lista de descriptores; una lista puede resultar larga (por ejemplo, de 60 a 80 descriptores) de cara al diseño curricular para todo un nivel, pero la experiencia apunta a que cualquier lista empleada como herramienta de evaluación docente o de autoevaluación es más efectiva si es breve (por ejemplo, de 10 a 20 descriptores) y se centra en las actividades relevantes de una unidad o tema concretos en un curso.

Al usar los descriptores para elaborar una lista de objetivos, se debe tener en cuenta que los descriptores provenientes de diferentes escalas se complementan entre ellos. Tal vez sea deseable ampliar el alcance de un descriptor concreto conectándolo a descriptores de una o dos escalas complementarias que sean relevantes para la actividad de aprendizaje en cuestión. Por ejemplo, en el nivel B1, una opción podría ser redactar un objetivo educativo más amplio sobre cómo interactuar con un texto mediante la combinación de los siguientes descriptores provenientes de tres diferentes escalas:

- ▶ Sigue el argumento de historias, novelas sencillas y cómics con clara línea argumental y escritos en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente, siempre que pueda hacer un uso frecuente del diccionario («Leer por placer»);
- ▶ Explica brevemente los sentimientos y opiniones que le provoca una obra («Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)»);
- ▶ Analiza en términos sencillos sobre cómo determinadas cosas de otro contexto sociocultural le pueden parecer «extrañas» mientras que a las otras personas les pueden parecer «normales» («Aprovechamiento del repertorio pluricultural»).

Asimismo, los descriptores constituyen un buen punto de partida para ofrecer criterios de evaluación transparentes. En el capítulo 9 del MCER de 2001, se destacan las diferentes formas de evaluar y la manera en la que los descriptores pueden resultar útiles. Al abordar el empleo de los descriptores en la evaluación, en el MCER se explica que:

Al analizar la utilización de descriptores, resulta esencial distinguir entre:

1. Descriptores de actividades comunicativas, que se encuentran en el capítulo 4.
2. Descriptores de aspectos del dominio de la lengua relacionados con competencias concretas, que se encuentran en el capítulo 5.

Los primeros son muy apropiados para la evaluación que realiza el/la profesor/a o para la autoevaluación respecto a tareas de la vida real. Estos dos tipos de evaluación se realizan sobre la base de una representación muy pormenorizada de la capacidad lingüística del/la aprendiente desarrollada durante el curso en cuestión y son atractivos porque pueden ayudar tanto a aprendientes como a profesores a centrarse en un enfoque orientado a la acción (Sección 9.2.2 del MCER de 2001).

Los segundos, los descriptores de los diferentes aspectos de las competencias (capítulo 5 del MCER de 2001), son un recurso útil para desarrollar criterios de evaluación que determinen en qué medida el/la usuario/a y/o aprendiente es capaz de realizar una tarea concreta, para estimar la calidad de su producción, en contraposición con el qué, esto es, las actividades comunicativas que «puede hacer» (capítulo 4 del MCER de 2001). La relación entre los dos tipos de descriptores ilustrativos se muestra en el cuadro 5. Cada tipo (qué; en qué medida) adopta una forma simplificada para agentes «ajenos» y otra más compleja para las personas «implicadas» o «expertas» (normalmente, los profesores). A la hora de comunicar resultados a los usuarios/aprendientes y a otros interesados, se suele recurrir a la forma simplificada (dirigida al/la usuario/a); la versión más compleja para personas «expertas» (dirigida al/la diseñador/a) ayuda a los profesores y examinadores o certificadores a elaborar un programa con tareas específicas. Las versiones simplificadas de los descriptores del nivel de logro de un/a aprendiente en una lengua determinada se usan en parrillas de evaluación, que generalmente se limitan a cuatro o cinco criterios. Estas parrillas (dirigidas al/la evaluador/a) pueden compartirse con los usuarios/aprendientes para garantizar la transparencia. Las versiones más complejas, destinadas a los «expertos» y generalmente con una lista más extensa de aspectos relativos a la calidad (orientadas al diagnóstico), se pueden usar como lista de control para diagnosticar las fortalezas y los elementos susceptibles de mejora. Se remite a los usuarios interesados en este particular a [las secciones 3.8 y 9.2.2 del MCER de 2001](#), donde se explican los diferentes enfoques.

Cuadro 5 – Diferentes usos de los descriptores

	QUÉ puede hacer el/la usuario/a y/o aprendiziente (capítulo 4 del MCER de 2001)	EN QUÉ MEDIDA es capaz de hacer una tarea el/la usuario/a y/o aprendiziente (capítulo 5 del MCER de 2001)	Relevante para
Descriptores complejos	Descriptores curriculares dirigidos a los diseñadores	Descriptores de evaluación orientados al diagnóstico	Responsables del diseño curricular Profesores
Descriptores simplificados	Objetivos y resultados de aprendizaje en forma de especificaciones «puede hacer» (<i>can do</i>) dirigidos a los usuarios	Descriptores de evaluación orientados a la autoevaluación	Aprendientes Padres/empresarios, etc.

Como ya se ha mencionado más arriba, la función principal de los descriptores consiste en facilitar la alineación del diseño curricular, la docencia y la evaluación, en especial la evaluación por parte de los profesores y sobre todo en aproximar «el mundo del aula de lenguas» al mundo real. Las necesidades del mundo real se ponen en relación con los principales ámbitos del uso de la lengua: el ámbito público, el personal, el profesional y el educativo (sección 4.1.1 y cuadro 5 del MCER de 2001). Estos ámbitos aparecen ilustrados en el anejo 5 con ejemplos para las nuevas escalas de actividades en línea y de mediación.

El ámbito educativo se inscribe en el mundo real como los otros tres mencionados. De hecho, los dos perfiles de necesidades mostrados en páginas precedentes conciernen al mundo educativo (figura 6 para AICLE; figura 7 para estudios universitarios). Es especialmente evidente en algunos casos, como en el de la lengua de escolarización para niños inmigrantes o en el enfoque AICLE, que la interacción profesor/a–aprendiente y la interacción colaborativa entre iguales incluyen funciones de mediación:

- las relativas a organizar el trabajo colectivo y las relaciones entre los participantes.
- las relativas a facilitar el acceso al conocimiento, así como su construcción.

Dado que la diversidad social y educativa se ha incrementado desde la publicación del MCER, se ha ido haciendo cada vez más importante la necesidad de dar cabida a una reflexión sobre esta diversidad. Esto requiere una visión de más amplio espectro sobre la mediación, tal como se plantea en el proyecto de 2014-17, junto con un enfoque positivo ante la diversidad de repertorios lingüísticos y culturales de los usuarios/aprendientes. Las aulas pueden erigirse en el escenario para tomar conciencia de ello y así desarrollar perfiles plurilingües/pluriculturales de los aprendientes. Albergamos la esperanza de que los descriptores del MCER referidos a la mediación de textos, de conceptos y de la comunicación, así como para la competencia plurilingüe/pluricultural, contribuyan a ampliar los tipos de tareas que se llevan a cabo en las aulas y a valorar todos los recursos lingüísticos que los usuarios/aprendientes traen consigo.

2.10. RECURSOS ÚTILES PARA LA APLICACIÓN DEL MCER

El sitio web del Consejo de Europa ofrece enlaces a muchos recursos y documentos relacionados con el MCER, incluidos un banco de descriptores adicionales, muestras del desempeño de usuarios (vídeos y guiones) y tareas de evaluación graduadas. Asimismo, se puede acceder a los materiales procedentes de proyectos relativos al MCER a través del sitio web del [ECML](https://rm.coe.int/1680697848). A continuación, se incluye una lista con algunos recursos en línea y libros más útiles para la aplicación del MCER en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas:

2.10.1. Recursos en línea

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – A Guide for Users.³⁴ Disponible en inglés y en francés.

From communicative to action-oriented: a research pathway.³⁵ Disponible en inglés y en francés.

34. TRIM, J. (ed.) (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – A Guide for Users*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/1680697848>.

35. PICCARDO, E. (2014), *From communicative to action-oriented: a research pathway*. Disponible en https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf.

Instrumento de garantía de calidad para usar el MCER³⁶ (CEFR QualiMatrix). Disponible en inglés y en francés.

CEFTTrain (Common European Framework of Reference for Languages in Teacher Training).³⁷

Council of Europe tools for language teaching – Common European framework and portfolios.³⁸ Disponible en inglés y en francés.

Eaquals Practical resources for language teaching.³⁹

Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (Beacco et al. 2016a). Disponible en inglés y en francés.

Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR (Piccardo et al. 2011). Disponible en inglés y en francés.

PRO-Sign: Promoting Excellence in Sign Language Instruction.⁴⁰

2.10.2. Libros

BOURGUIGNON, C. (2010), *Pour enseigner les langues avec les CERCL – Clés et conseils*. París: Delagrave.

LIONS-OLIVIERI, M-L. y P. LIRIA (eds.) (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. París: Difusión-Maison des langues.

NORTH, B. (2014), *The CEFR in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

NORTH, B., M. ANGELOVA y R. ROSSNER (2018), *Language course planning*. Oxford: Oxford University Press.

PICCARDO, E. y B. NORTH (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.

ROSEN, É. y C. REIHNHART (eds.) (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. París: Clé international.

36. Disponible en www.ecml.at/CEFRqualitymatrix.

37. www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.php.35.html.

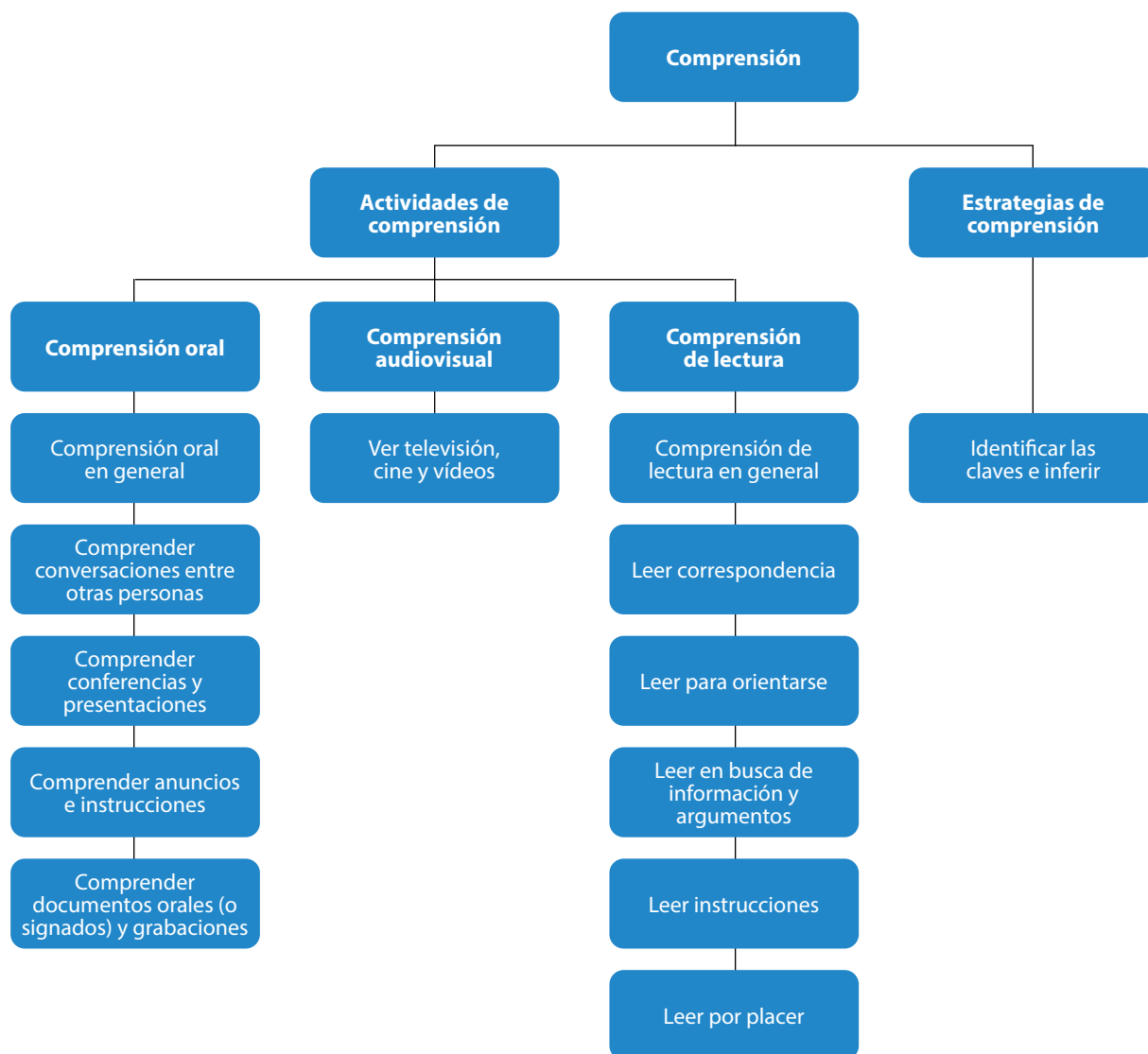
38. GOULLIER, F. (2007), *Council of Europe tools for language teaching – Common European framework and portfolios*. París/Estrasburgo: Les Editions Didier/Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/168069ce6e>.

39. Recursos prácticos para la enseñanza de lenguas de Eaquals. Disponibles en www.eaquals.org/our-expertise/cefr/our-work-practical-resources-for-language-teaching/.

40. www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/SignLanguageInstruction/tabid/1856/Default.aspx.

ESCALAS DE DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER: ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA Y ESTRATEGIAS

Figura 11 – Actividades y estrategias de comprensión



3.1. COMPRENSIÓN

La comprensión supone la recepción y el procesamiento de información: poner en funcionamiento lo que se consideran esquemas apropiados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él. Se comprueba si las claves cotextuales y contextuales «encajan» con los esquemas movilizados o si apuntan a la necesidad de formular una hipótesis alternativa. Durante la «comprensión oral», el/la usuario/a de la lengua recibe y procesa material de entrada (*input*), en directo o grabado, producido por una o más personas. En las actividades de «comprensión visual» (lectura o visionado), el/la usuario/a recibe y procesa como material de entrada (*input*) textos escritos o signados por una o más personas. En la «comprensión audiovisual», para la que se ha elaborado una escala («Ver televisión, cine y videos»), el/la usuario/a ve la televisión, un vídeo o una película y utiliza tecnologías multimedia con o sin subtítulos, voz en *off* o signación.

3.1.1. Actividades de comprensión

3.1.1.1. Comprensión oral

La expresión «comprensión oral» comprende la comprensión tanto de la comunicación en directo y cara a cara como de la comunicación de forma remota y/o grabada. Por lo tanto, también incluye las modalidades visogestual y audiovocal. Los aspectos relativos a la comprensión oral recogidos aquí bajo el apartado de comprensión corresponden a diferentes tipos de comprensión unidireccional, excluyendo «Comprender a un/a interlocutor/a» (como participante en una interacción), que figura en el apartado sobre interacción. El enfoque se basa en buena medida en una suerte de metáfora de círculos concéntricos, que abarca desde un papel de participante en una interacción, pasando por un papel unidireccional de mero/a destinatario/a y testigo de una conversación, hasta el de espectador/a presencial de una conferencia o presentación o el de miembro del público en una conferencia a distancia (a través de los medios). Se han elaborado escalas de «Comprender conversaciones entre otras personas» (como espectador/a) y de «Comprender conferencias y presentaciones». A estas se añaden otros medios mediante las escalas de «Comprender anuncios e instrucciones» y la de «Comprender documentos orales (o signados) y grabaciones». Asimismo, se ha creado una escala independiente para «Ver televisión, cine y vídeos», que aparece en el epígrafe sobre comprensión audiovisual.

Comprensión oral en general

	Comprensión oral en general
C2	Comprende con facilidad prácticamente cualquier tipo de discurso, tanto cara a cara como retransmitido, que se desarrolla a una velocidad rápida natural.
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/a a la variedad lingüística. Reconoce una amplia variedad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Sigue un discurso extenso incluso cuando no está estructurado con claridad, y las relaciones entre las ideas son solo implícitas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende lengua estándar o una variedad lingüística conocida, tanto cara a cara como en discursos retransmitidos, sobre temas, conocidos o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Solo inciden en su capacidad de comprensión un ruido de fondo [auditivo/visual] excesivo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. Comprende las ideas principales de un discurso lingüísticamente complejo tanto sobre temas concretos como abstractos en lengua estándar o una variedad lingüística conocida, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas argumentativas complejas siempre que el tema sea relativamente conocido y el desarrollo de la argumentación se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información sencilla de carácter fáctico relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos, siempre que las personas articulen con claridad y empleen una variedad lingüística bastante conocida. Comprende la información principal, en lengua estándar clara o en una variedad lingüística conocida, sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc., incluidas narraciones breves.
A2	Comprende lo suficiente como para poder satisfacer necesidades concretas, siempre que las personas articulen despacio y con claridad. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo), siempre que las personas articulen despacio y con claridad.
A1	Comprende discursos muy lentos, articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado. Reconoce información concreta (por ejemplo, lugares y horarios) relativa a temas conocidos y cotidianos, siempre que sea expresada con claridad y despacio.

	Comprensión oral en general
Pre-A1	Comprende preguntas y afirmaciones cortas y muy sencillas, siempre que sean expresadas despacio y con claridad, estén acompañadas de soporte visual o gestos y se repitan si es necesario. Reconoce palabras/signos cotidianas/os que le resultan conocidas/os, siempre que sean expresadas/os despacio y con claridad en un contexto bien definido, conocido y cotidiano. Identifica números, precios, fechas y días de la semana, siempre que sean expresados despacio y con claridad en un contexto bien definido, conocido y cotidiano.

Comprender conversaciones entre otras personas

Esta escala hace referencia a dos situaciones principales: en la primera, el/la usuario/a y/o aprendiente, durante una interacción grupal, presencia una conversación o signación entre otros participantes en los momentos en los que no le dirigen la palabra directamente; en la segunda, el/la usuario/a y/o aprendiente es un/a mero/a espectador/a de una conversación ajena cercana. En ambos casos, la situación es más complicada que cuando le dirigen directamente la palabra, por un lado, porque no existe la posibilidad de adaptación a ellos y porque los hablantes/signantes puede que compartan planteamientos o que hagan referencias a experiencias e incluso diferentes variantes de uso y, por otro lado, porque el/la usuario/a y/o aprendiente, dado que no es destinatario/a en la conversación, no está «legitimado/a» para pedir aclaraciones, repeticiones, etc. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ captar y conectar palabras/signos, frases, etc.;
- ▶ comprender lo suficiente como para identificar el tema y los cambios en el mismo;
- ▶ identificar una progresión cronológica, por ejemplo, una historia;
- ▶ identificar cuándo hay acuerdo o desacuerdo y argumentos a favor o en contra;
- ▶ identificar actitudes e implicaciones socioculturales (niveles C).

	Comprender conversaciones entre otras personas
C2	Identifica las implicaciones socioculturales de la mayoría de la lengua empleada en discusiones coloquiales que transcurren a una velocidad natural.
C1	Sigue con facilidad interacciones complejas entre terceras personas en discusiones y debates en grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos. Identifica la actitud de cada participante en una discusión animada en la que se solapan los turnos de palabra, hay digresiones y se usan coloquialismos, a una velocidad natural y en variedades lingüísticas conocidas.
B2	Sigue conversaciones animadas entre usuarios competentes de la lengua meta. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios usuarios de la lengua meta si no modifican su lengua de algún modo. Identifica las razones principales a favor o en contra de un argumento o idea en una discusión en lengua estándar clara o en una variedad lingüística conocida. Sigue la secuencia cronológica de un discurso informal extenso, como en una historia o una anécdota.
B1	Sigue la mayor parte de conversaciones y discusiones cotidianas, siempre que estén articuladas con claridad en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida. Sigue por lo general la información principal de una discusión larga que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida.
A2	Identifica generalmente el tema que se está tratando cuando la discusión se lleva a cabo despacio y con claridad. Reconoce si las personas están o no de acuerdo cuando conversan despacio y con claridad. Sigue en líneas generales intercambios sociales breves cuando se llevan a cabo muy despacio y con mucha claridad.
A1	Comprende algunas expresiones sobre la familia, la escuela, las aficiones o el entorno, siempre que las personas se expresen despacio y con claridad. Comprende palabras/signos y frases breves en una conversación sencilla (por ejemplo, entre un/a cliente/a y el/la dependiente/a de una tienda), siempre que las personas se comuniquen muy despacio y con mucha claridad.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Comprender conferencias y presentaciones

Esta escala implica comprender a un/a orador/a que se dirige al público, por ejemplo, en una reunión o seminario, una conferencia o clase magistral, una visita guiada, o una boda u otro tipo de celebración. Comprender a un/a orador/a o un/a signante como parte del público resulta, de hecho, normalmente más sencillo que comprender conversaciones entre otras personas, a pesar de que sea aún más remota la posibilidad de que el/la usuario/a y/o aprendiente participe. Esto se debe a que, en primer lugar, se trata de un monólogo más estructurado, que facilita la transición de una sección a otra sin tener que comprenderlo todo y sin perder el hilo del discurso y, en segundo lugar, es más probable que el/la orador/a o el/la signante emplee un registro neutro y proyecte bien en beneficio de la comprensión del público. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ seguir una charla acompañada de objetos reales (por ejemplo, durante una visita guiada) y soporte visual (por ejemplo, PowerPoint);
- ▶ el grado de acomodación lingüística al público (velocidad, grado de simplificación del lenguaje);
- ▶ la familiaridad de la situación y de los temas tratados;
- ▶ seguir una línea argumental, distinguir la información principal, etc.

	Comprender conferencias y presentaciones
C2	Comprende conferencias y presentaciones especializadas que contienen coloquialismos, regionalismos o terminología poco conocida. Realiza inferencias de manera adecuada cuando las referencias o implicaciones no son explícitas. Comprende los chistes y las alusiones que se hacen durante una presentación.
C1	Comprende con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, discusiones y debates.
B2	Comprende las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas. Comprende el punto de vista expresado sobre temas de actualidad o relacionados con su área de especialidad, siempre que la charla se desarrolle en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida. Sigue líneas argumentativas complejas de una conferencia articulada con claridad, siempre que el tema sea relativamente conocido. Distingue las ideas principales de las digresiones, siempre que la conferencia o la charla se desarrollen en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida. Identifica el punto de vista expresado y lo distingue de los hechos de los que se informa.
B1	Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte conocido y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad. Distingue las ideas principales de la información complementaria durante conferencias que versen sobre temas conocidos, siempre que se desarrollen en lengua estándar articulada con claridad o en una variedad lingüística conocida. Comprende, en líneas generales, charlas sencillas y breves sobre temas conocidos siempre que se desarrollen en lengua estándar articulada con claridad o en una variedad lingüística conocida. Sigue una presentación en una conferencia o una demostración sencillas con soporte visual (por ejemplo, diapositivas, folletos) sobre un tema o un producto dentro de su especialidad, y comprende las explicaciones aportadas. Comprende la información principal expuesta en un monólogo sencillo (por ejemplo, durante una visita guiada), siempre que se desarrolle con claridad y relativamente despacio.
A2	Comprende en líneas generales una demostración o presentación sobre un tema predecible y conocido, cuando el mensaje se expresa despacio y con claridad en un lenguaje sencillo y con soporte visual (por ejemplo, diapositivas, folletos). Sigue una presentación o demostración muy sencilla y bien estructurada, siempre que se ilustre con diapositivas, ejemplos concretos o diagramas, se lleve a cabo despacio, con claridad y con repeticiones, y verse sobre un tema conocido. Comprende las líneas generales de información sencilla dada en una situación predecible, como en una visita guiada (por ejemplo, <i>Esta es la residencia del/la Presidente/a</i>).

	Comprender conferencias y presentaciones
A1	Comprende en líneas generales la explicación de información muy sencilla en una situación predecible como una visita guiada, siempre que se desarrolle despacio y con claridad y que se hagan pausas largas de vez en cuando.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Comprender anuncios e instrucciones

Esta escala incluye varios tipos de comprensión muy focalizada para captar información específica. La situación resulta complicada por el hecho de que el anuncio o las instrucciones se comunican a través de un canal de comunicación dirigido a todo el mundo (que puede no estar en condiciones óptimas), o las pronuncia/signa una persona que se encuentra relativamente lejos. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ comprender indicaciones e instrucciones detalladas;
- ▶ captar la idea principal de anuncios y avisos;
- ▶ grado de inteligibilidad del mensaje, desde una velocidad lenta y una articulación clara a una velocidad normal con un sonido distorsionado y/o problemas de visualización.

	Comprender anuncios e instrucciones
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Extrae información específica de anuncios públicos que tienen poca calidad y con distorsiones [de naturaleza sonora y/o visual], por ejemplo, en una estación o en un estadio, o de una grabación antigua. Comprende información técnica compleja, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento o especificaciones de productos y servicios con los que está familiarizado/a.
B2	Comprende anuncios y mensajes sobre temas concretos y abstractos expresados en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida a una velocidad normal. Comprende instrucciones detalladas lo suficiente como para seguirlas con éxito.
B1	Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Sigue indicaciones detalladas. Comprende los anuncios públicos en aeropuertos, estaciones y en aviones, autobuses y trenes, siempre que se articulen con claridad y sin apenas interferencias debidas a ruido de fondo [auditivo/visual].
A2	Comprende y sigue series de instrucciones para realizar actividades cotidianas conocidas como practicar deporte, cocinar, etc., siempre que se expresen despacio y con claridad. Comprende anuncios sencillos (por ejemplo, sobre una programación cinematográfica o un acontecimiento deportivo, la llegada con retraso de un tren), siempre que se expresen despacio y con claridad. Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claros y sencillos. Comprende indicaciones sencillas sobre cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público. Comprende instrucciones básicas sobre la hora, fechas, números, etc., y sobre tareas y encargos rutinarios que hay que realizar.
A1	Comprende las instrucciones que se le explican despacio y con cuidado, y sigue indicaciones si son sencillas y breves. Comprende cuando alguien le explica despacio y con claridad dónde encontrar un objeto, siempre que este esté en el entorno inmediato. Comprende números, precios y horarios en un anuncio por megafonía emitido despacio y con claridad, por ejemplo, en una estación de tren o en una tienda.
Pre-A1	Comprende instrucciones sencillas y breves para realizar acciones del tipo <i>Para un momento, Cierra la puerta</i> , etc., siempre que se expresen despacio y cara a cara, vayan acompañadas de imágenes o gestos manuales y se repitan si es necesario.

Comprender documentos orales (o signados) y grabaciones

Esta escala hace referencia a emisiones de audio, material signado y material grabado no acompañado de vídeo, incluidos mensajes, pronósticos meteorológicos, ficciones narradas, boletines de noticias, entrevistas y documentales. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ distinguir información concreta;
- ▶ comprender los puntos clave y la información fundamental;
- ▶ captar información importante;
- ▶ identificar el estado de ánimo del/la orador/a, sus actitudes y puntos de vista.

	Comprender documentos orales (o signados) y grabaciones
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Comprende una amplia variedad de material grabado y retransmitido, incluidos algunos usos fuera de la lengua estándar, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre las personas.
B2	Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica, e identifica puntos de vista y actitudes, así como el contenido de la información. Comprende la mayoría de los documentales y otro material grabado o retransmitido en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo, la actitud, etc.
B1	Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido en lengua estándar clara relativo a temas de interés personal. Comprende la información principal de boletines de noticias y otro material grabado sencillo sobre temas conocidos y articulados con relativa lentitud y claridad. Comprende la información principal y los detalles importantes de relatos y otro tipo de narraciones (por ejemplo, la descripción de unas vacaciones), siempre que sean expresados despacio y con claridad.
A2	Comprende la información más importante que aparece en anuncios breves relativos a bienes o servicios de interés (por ejemplo, CD, videojuegos, viajes). Comprende los comentarios que hacen los participantes en una entrevista sobre sus aficiones y las actividades de ocio que les gustan y las que no, siempre que hablen despacio y con claridad. Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos de grabaciones que versan sobre asuntos cotidianos y predecibles y que están expresados despacio y con claridad. Extrae la información importante de retransmisiones breves (por ejemplo, el pronóstico meteorológico, anuncios de conciertos o resultados deportivos), siempre que la gente hable con claridad. Comprende los aspectos fundamentales de una historia y sigue el argumento, siempre que se narre despacio y con claridad.
A1	Capta información concreta (por ejemplo, lugares y horarios) en grabaciones cortas sobre temas cotidianos conocidos, siempre que se expresen muy despacio y con mucha claridad.
Pre-A1	Reconoce palabras/signos, nombres y números que ya conoce en grabaciones breves y sencillas, siempre que se expresen muy despacio y con mucha claridad.

3.1.1.2. Comprensión audiovisual

Ver televisión, cine y vídeos

Esta escala incluye retransmisiones en directo y grabaciones de vídeo, además de, en el caso de niveles más altos, películas. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ seguir los cambios de tema e identificar la información principal;
- ▶ identificar detalles, matices y el significado implícito (niveles C);
- ▶ variaciones en la expresión: desde el uso de lengua estándar lenta y clara hasta la capacidad de seguir expresiones idiomáticas y argot.

	Ver televisión, cine y vídeos
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas. Entiende al detalle los argumentos expuestos en emisiones de televisión que exigen especial atención para su comprensión, tales como programas de actualidad, entrevistas, paneles de debate o programas de debate. Comprende los matices y los mensajes implícitos de la mayoría de las películas, representaciones teatrales y programas de televisión, siempre que se emplee una lengua estándar o una variedad lingüística conocida.
B2	Extrae la información principal de los argumentos y discusiones en programas informativos y de actualidad. Comprende la mayoría de los programas informativos y de actualidad de la televisión. Comprende documentales, entrevistas en directo, programas de debate, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida.
B1	Comprende la mayor parte de muchos programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, conferencias breves e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara. Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta la información principal de programas de televisión que tratan temas conocidos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., en las que el discurso se complementa con apoyos visuales. Sigue un anuncio de televisión, un tráiler o una escena de una película y comprende el/los tema/s, siempre que las imágenes ayuden a la comprensión y que se articulen con claridad y relativamente despacio. Advierte cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión con información de carácter fáctico y se forma una idea del contenido principal.
A1	Reconoce palabras/signos y expresiones conocidas/os, e identifica los temas en los resúmenes de titulares de noticias y muchos de los productos de los anuncios publicitarios, apoyándose para ello en la información visual y en sus conocimientos de cultura general.
Pre-A1	Identifica el tema de un documento de vídeo a partir de la información visual y del conocimiento previo.

3.1.1.3. Comprensión de lectura

La comprensión de lectura incluye tanto textos escritos como textos signados. Las categorías definidas resultan de la combinación de, por un lado, el propósito de la lectura y, por otro, del tipo de género textual con su función específica. En lo que atañe al propósito de la lectura, existe una diferencia fundamental entre «Leer para orientarse» y «Leer en busca de información y argumentos». En el primer caso, también denominado lectura exploratoria, se distinguen dos modalidades: la lectura rápida «en diagonal» para decidir qué (fragmentos) leer con mayor atención (= «skimming» o lectura superficial), y la lectura ágil de un texto para encontrar algo específico, normalmente determinada información (= «scanning» o lectura selectiva). En el segundo caso, se trata de leer textos como horarios de autobuses y trenes, pero también la búsqueda de algo en concreto en un texto extenso en prosa. Por otro lado, también se establece una clara diferencia entre «Leer en busca de información y argumentos» y «Leer por placer». Esta última categoría no se refiere necesariamente a literatura, puede incluir también textos de no ficción. También incluye revistas, periódicos, videoblogs/blogs, biografías, etc., pasando por la lectura de textos exclusivamente por motivos de trabajo o de estudio, en función de los intereses de cada uno. Por último, hay textos que se leen de manera especial, como los relacionados con la escala de «Leer instrucciones», que es una forma especializada de leer para obtener información. «Leer correspondencia» es también una categoría diferenciada y se ha incluido al principio porque todas las escalas comienzan con los descriptores referidos al uso interpersonal de la lengua. «Leer por placer» aparece al final únicamente porque se incorporó como categoría en 2018.

Comprensión de lectura en general

	Comprensión de lectura en general
C2	Comprende prácticamente cualquier tipo de texto, incluidos textos abstractos y de estructura compleja, o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia variedad de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles. Comprende una amplia gama de textos, incluidos textos literarios, artículos de periódicos o revistas, así como publicaciones profesionales o académicas, siempre que pueda releer el texto y que tenga acceso a herramientas de consulta.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos de carácter fáctico que abordan temas relacionados con su área de interés, con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos conocidos con un vocabulario de uso muy frecuente cotidiano o relativo al trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario de mayor frecuencia, incluida una buena proporción de internacionalismos.
A1	Comprende textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres y palabras conocidos y frases básicas, y volviendo a leer cuando lo necesita.
Pre-A1	Reconoce palabras/signos conocidas/os acompañadas/os de imágenes, como en el caso de la carta de un restaurante de comida rápida con fotos o un libro ilustrado que contenga vocabulario conocido.

Leer correspondencia

Esta escala incluye la lectura de correspondencia tanto personal como formal. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ la extensión y grado de sencillez/complejidad del mensaje;
- ▶ el grado de concreción de la información, esto es, si se dispone en un formato habitual;
- ▶ en qué medida se emplea un tipo de lengua estándar, coloquial o con expresiones idiomáticas;
- ▶ en qué medida el tema es de carácter cotidiano, o si está relacionado con intereses concretos o es especializado.

	Leer correspondencia
C2	Comprende correspondencia formal y especializada sobre una materia compleja.
C1	Comprende cualquier tipo de correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario. Comprende actitudes implícitas o explícitas, emociones y opiniones expresadas en correos electrónicos, foros de discusión, videoblogs/blogs, etc., siempre que tenga la posibilidad de releer el texto y utilizar herramientas de consulta. Comprende jergas, expresiones idiomáticas y bromas en correspondencia personal.
B2	Lee correspondencia relativa a su área de interés y capta fácilmente el significado esencial. Comprende el significado de correos electrónicos personales o de publicaciones en redes sociales incluso cuando se usan algunos coloquialismos.

	Leer correspondencia
B1	Comprende el significado de correspondencia formal sobre temas menos conocidos lo suficiente como para reenviar el mensaje a otra persona.
	Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para mantener una correspondencia habitual con un/a amigo/a extranjero/a.
	Comprende cartas personales sencillas, correos electrónicos o publicaciones en redes sociales en las que se describe con relativo detalle un acontecimiento o una experiencia.
	Comprende correspondencia formal de uso habitual o publicaciones en redes sociales relacionadas con su área de interés profesional.
A2	Comprende cartas sencillas de carácter personal, correos electrónicos o publicaciones en redes sociales en las que el/la autor/a habla de temas conocidos (como amigos y familia) o plantea preguntas sobre esos temas.
	Comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (solicitudes, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas conocidos.
	Comprende cartas personales breves y sencillas.
	Comprende cartas y correos electrónicos formales muy sencillos (por ejemplo, la confirmación de una reserva o de una compra en línea).
A1	Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.
	Comprende mensajes breves y sencillos enviados a través de las redes sociales o el correo electrónico (por ejemplo, qué hacer, dónde y cuándo en una propuesta para quedar).
Pre-A1	Comprende, en una carta, una tarjeta o un correo electrónico, el evento al que ha sido invitado/a y la información sobre el día, la hora y el lugar.
	Reconoce horas y lugares en notas y mensajes de texto muy sencillos de amigos o compañeros de trabajo (por ejemplo, <i>Vuelvo a las cuatro</i> o <i>En la sala de reuniones</i>), siempre que no se utilicen abreviaturas.

Leer para orientarse

«Leer para orientarse» —lectura exploratoria— supone una lectura superficial o «skimming» (leer rápidamente para determinar la relevancia de cada parte del texto) y una lectura selectiva o «scanning» (buscar información específica). En los textos signados, ambas funciones se consiguen reproduciendo el vídeo mediante el avance rápido. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- los tipos de texto (desde avisos, letreros, carteles, panfletos, etc., hasta artículos y libros);
- captar información concreta como horarios y precios que aparecen en formato visual, más que en textos en prosa, y con una distribución que ayuda a su identificación;
- identificar información importante;
- lectura selectiva para detectar los datos relevantes;
- la velocidad; véase el nivel B2.

	Leer para orientarse
C2	No hay descriptor disponible; véase B2.
C1	No hay descriptor disponible; véase B2.
B2	Busca con rapidez y al mismo tiempo en diferentes fuentes (artículos, informes, páginas o sitios web, libros, etc.) de su área de especialidad o de áreas afines y determina la relevancia y la utilidad de ciertas secciones según la finalidad de la tarea.
	Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes.
	Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia variedad de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.

	Leer para orientarse
B1	Consulta textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y recoge información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica. Busca en textos sencillos de carácter fáctico que aparecen en revistas, folletos o en la web, identifica el tema y decide si hay información que puede ser de utilidad. Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, folletos y documentos oficiales breves. Capta información importante sobre la preparación y el uso de productos alimenticios y medicamentos en las etiquetas y prospectos. Determina si un artículo, un informe o una reseña versan sobre un tema en cuestión. Comprende la información importante en anuncios publicitarios sencillos y redactados de forma clara de periódicos o revistas, siempre que no haya demasiadas abreviaturas.
A2	Encuentra información específica en textos concretos y predecibles de carácter práctico (por ejemplo, guías de viaje, recetas), siempre que el lenguaje sea sencillo. Comprende la información principal en descripciones breves y sencillas de artículos en folletos y en páginas y sitios web (por ejemplo, dispositivos digitales portátiles, cámaras). Encuentra información específica y predecible en material sencillo y cotidiano, como anuncios publicitarios, prospectos, cartas de restaurantes, listados y horarios. Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, utiliza las páginas amarillas para buscar un servicio o a un/a profesional). Comprende señales, avisos, letreros y carteles que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, en lugares de trabajo, y versan sobre cuestiones cotidianas, por ejemplo, indicaciones para ir a un lugar, instrucciones, avisos de peligro.
A1	Reconoce nombres, palabras/signos conocidas/os y frases muy básicas que aparecen en avisos, letreros y carteles sencillos en las situaciones más corrientes. Comprende textos con información relativa a donde se encuentra cada departamento o comercio en un gran almacén o centro comercial, así como las indicaciones (por ejemplo, dónde se ubican los ascensores). Comprende la información básica sobre un hotel (por ejemplo, el horario de comidas). Encuentra y comprende información sencilla e importante en anuncios publicitarios, en programas de eventos especiales, en folletos (por ejemplo, la oferta de actividades y servicios, precios, lugares y fechas, horarios de salida etc.).
Pre-A1	Comprende señales sencillas y cotidianas como «Aparcamiento», «Estación», «Comedor», «Prohibido fumar», etc. Encuentra información sobre lugares, horarios y precios en pósters, folletos, avisos, letreros y carteles.

Leer en busca de información y argumentos

«Leer en busca de información y argumentos» —lectura en detalle— implica el análisis detenido de un texto escrito o signado relevante para un determinado propósito. Normalmente se asocia con el ámbito profesional o académico. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ los tipos de texto, desde material ilustrado sencillo de carácter informativo hasta informes y artículos monográficos complejos;
- ▶ los temas del texto, desde cuestiones cotidianas y conocidas de interés personal hasta temas ajenos a su área de interés;
- ▶ el grado de comprensión, desde hacerse una idea del contenido hasta la profundización en las implicaciones y los detalles más sutiles.

	Leer en busca de información y argumentos
C2	Comprende las implicaciones y los detalles más sutiles de un informe o artículo complejo incluso sobre un tema ajeno a su área de especialidad.
C1	Comprende con todo detalle una amplia variedad 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.
B2	Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su especialidad. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad, siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología. Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que se adoptan posturas o puntos de vista concretos. Reconoce cuándo un texto ofrece información de carácter fáctico y cuándo busca convencer al lector/a. Reconoce la estructuración de diferentes tipos de texto discursivo: el contraste de argumentos, exposición problema-solución y las relaciones de causa-efecto.
B1	Comprende textos sencillos de carácter fáctico sobre temas relacionados con sus intereses o sus estudios. Comprende textos breves sobre temas conocidos o de actualidad y en los que se ofrecen diversos puntos de vista (por ejemplo, intervenciones críticas en un foro de discusión en línea o las cartas de los lectores en una publicación). Identifica las conclusiones principales en textos con una argumentación clara. Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle. Reconoce ideas importantes de artículos periodísticos sencillos que tratan temas conocidos. Comprende la mayoría de la información de carácter fáctico que es susceptible de aparecer en textos sobre temas conocidos de interés, siempre que cuente con el tiempo suficiente para su relectura. Comprende la información principal de notas descriptivas, como las de las cartelas que acompañan a las piezas de los museos y las de los paneles explicativos de exposiciones.
A2	Identifica información específica en material sencillo, como, por ejemplo, cartas, folletos y artículos periodísticos breves que describen acontecimientos. Sigue, en líneas generales, el contenido de noticias sobre un acontecimiento conocido, siempre que sea predecible y le sea conocido. Capta la información principal de noticias breves o artículos sencillos en los que cifras, nombres, ilustraciones y titulares tienen un papel destacado y apoyan el sentido del texto. Comprende la información principal de textos breves que abordan asuntos cotidianos (por ejemplo, estilo de vida, aficiones, deportes, el tiempo). Comprende las descripciones de personas, lugares, asuntos de la vida diaria y de la cultura, etc., siempre que se utilice un lenguaje sencillo. Comprende la información presentada en folletos ilustrados y mapas (por ejemplo, los principales atractivos de una ciudad). Comprende la información principal de una noticia breve sobre temas de interés personal (por ejemplo, deportes, personas famosas). Comprende una descripción breve y de carácter fáctico o un informe de su ámbito de especialidad, siempre que el lenguaje sea sencillo y no presente un nivel de detalle impredecible. Comprende la mayor parte de lo que otras personas cuentan sobre ellas mismas y sobre lo que les gusta de otras personas en anuncios personales o publicaciones en redes sociales.
A1	Capta el sentido general de material informativo sencillo y de descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual. Comprende textos breves sobre temas de interés personal (por ejemplo, noticias de última hora y avances informativos sobre deportes, música, viajes o historias) en un lenguaje sencillo y con el apoyo de ilustraciones y fotos.
Pre-A1	Comprende material informativo extremadamente sencillo, como la carta con fotos de un restaurante de comida rápida o una historia ilustrada y narrada con palabras/signos cotidianas/os.

Leer instrucciones

«Leer instrucciones» constituye una modalidad especializada de lectura en busca de información y, de nuevo, abarca tanto textos escritos como textos signados. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ la temática de las instrucciones, desde prohibiciones habituales en avisos, letreros y carteles sencillos e indicaciones simples, hasta condiciones detalladas e instrucciones complejas acerca de un tema relativamente desconocido, posiblemente ajeno a su área de especialidad;
- ▶ el grado de contextualización y familiaridad;
- ▶ la extensión, desde unas/os pocas/os palabras/signos hasta instrucciones detalladas y complejas en un texto continuo.

	Leer instrucciones
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Comprende con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre máquinas o procedimientos nuevos tanto si las instrucciones se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Comprende instrucciones extensas y complejas dentro de su especialidad, incluidos detalles sobre condiciones y advertencias, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles
B1	Comprende instrucciones y procedimientos redactados como un texto continuo, por ejemplo, en un manual, siempre que esté familiarizado/a con el tipo de proceso o producto en cuestión.
	Comprende instrucciones sencillas expresadas con claridad relativas a un aparato.
	Sigue instrucciones sencillas del envoltorio o embalaje de un producto (por ejemplo, para la preparación de alimentos).
A2	Comprende la mayoría de instrucciones breves relativas a medidas de seguridad (por ejemplo, en el transporte público o en los manuales de material eléctrico).
	Comprende normativas, por ejemplo, de seguridad, expresadas en un lenguaje sencillo.
	Comprende instrucciones breves ilustradas paso a paso (por ejemplo, para la instalación de nuevas tecnologías).
	Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público.
	Comprende instrucciones sencillas y breves siempre que vengan acompañadas de ilustraciones y que no se trate de un texto continuo.
A1	Comprende indicaciones de medicamentos cuando están expresadas como instrucciones sencillas (por ejemplo, <i>Tomar antes de las comidas</i> o <i>No tomar si se va a conducir</i>).
	Sigue una receta sencilla, especialmente cuando los pasos más importantes aparecen ilustrados.
Pre-A1	Comprende indicaciones breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).
Pre-A1	Comprende instrucciones muy breves y sencillas, sobre todo si aparecen ilustradas, en contextos conocidos del día a día (por ejemplo, <i>Prohibido aparcar</i> , <i>No se admite comida ni bebida</i>).

Leer por placer

Esta escala comprende textos escritos y signados, tanto de ficción como de no ficción, incluidos, entre otros, textos creativos, diferentes tipos de textos literarios, artículos de revistas y periódicos, blogs, biografías (en función de los intereses de cada persona). Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ la extensión, variedad textual, la aparición o no de ilustraciones;
- ▶ los tipos de texto, desde descripciones sencillas de personas y lugares, pasando por diferentes variedades de textos narrativos, hasta clásicos de la literatura y obras contemporáneas de distintos géneros;
- ▶ la temática, desde temas cotidianos (por ejemplo, aficiones, deporte, actividades de ocio, animales) y situaciones concretas hasta todo un abanico de temas abstractos y motivos literarios;
- ▶ el tipo de lenguaje, desde un nivel sencillo hasta un estilo complejo;
- ▶ la facilidad de la lectura, desde inferir el significado con ayuda de imágenes, pasando por la lectura con gran autonomía, hasta apreciar toda la variedad de textos;
- ▶ el grado de comprensión, desde entender la información general o las ideas principales hasta comprender el significado tanto explícito como implícito.

	Leer por placer
C2	Lee prácticamente cualquier texto, incluidos textos literarios y no literarios clásicos o coloquiales de diferentes géneros, siendo capaz de apreciar diferencias sutiles de estilo y el significado tanto explícito como implícito.
C1	Lee y valora una variedad de textos literarios, siempre que pueda releer ciertos pasajes y que disponga de acceso a fuentes de consulta si lo considera necesario. Lee textos literarios y de no ficción contemporáneos en un nivel de lengua estándar o en una variedad lingüística conocida con poca dificultad y apreciando significados e ideas implícitos.
B2	Lee por placer y con un elevado grado de autonomía, adaptando el estilo y la velocidad de lectura según el tipo de texto (por ejemplo, revistas, novelas sencillas, libros de historia, biografías, cuadernos de viaje, guías, letras de canciones, poemas), seleccionando y haciendo uso de las fuentes de consulta apropiadas. Lee novelas con una trama narrativa sólida que utiliza lenguaje sencillo y poco elaborado, siempre que pueda tomarse su tiempo para la lectura y usar un diccionario.
B1	Lee reseñas de películas, libros, conciertos, etc. en periódicos/revistas de carácter divulgativo y comprende la información principal. Comprende poemas sencillos y letras de canciones, siempre que empleen un lenguaje y estilo sencillos. Comprende descripciones de lugares, acontecimientos, sentimientos y puntos de vista expresados de manera explícita en narraciones, guías y artículos de revistas que emplean un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente. Comprende un diario de viaje en el que se describen, principalmente, los hechos que acontecieron, las experiencias vividas y los descubrimientos que hizo el/la autor/a. Sigue el argumento de historias, novelas sencillas y cómics con clara línea argumental y escritos en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente, siempre que pueda hacer un uso frecuente del diccionario.
A2	Comprende lo suficiente como para leer historias y tiras cómicas breves y sencillas sobre situaciones concretas y conocidas descritas en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente. Comprende la información principal de reportajes breves en revistas o guías que abordan temas de la vida cotidiana (por ejemplo, aficiones, deportes, actividades de ocio, animales). Comprende narraciones y descripciones biográficas breves en un lenguaje sencillo. Comprende lo que sucede en un reportaje gráfico (por ejemplo, en una revista de estilo de vida) y puede forjarse una idea de cómo son los personajes. Comprende gran parte de la información en una descripción breve de una persona (por ejemplo, un/a famoso/a). Comprende la idea principal de un artículo breve sobre un acontecimiento o evento en el que los hechos se suceden de manera predecible (por ejemplo, la gala de entrega de unos premios conocidos), siempre que el lenguaje empleado sea claro y sencillo.
A1	Comprende narraciones cortas e ilustradas sobre actividades cotidianas descritas con palabras sencillas. Comprende la idea general de textos breves en historias ilustradas, siempre que las imágenes le permitan deducir gran parte del contenido.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

3.1.2. Estrategias de comprensión

El grado de comprensión avanza mediante una combinación de procesamiento de la información de abajo arriba y de arriba abajo y de la inferencia de significados a partir del contenido y de esquemas cognitivos. Se ha elaborado una escala de las estrategias de inferencia que se emplean en este proceso. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ extraer información de las ilustraciones, el formato, los epígrafes, los subtítulos, la posición en el cuerpo del texto, etc.;
- ▶ deducir el significado a partir del cotexto y del contexto lingüístico;
- ▶ hacer uso de las claves lingüísticas, desde cifras y nombres propios, pasando por la raíz de palabras/signos, prefijos y sufijos, conectores lógicos y temporales, hasta la destreza en el manejo de toda una gama de estrategias.

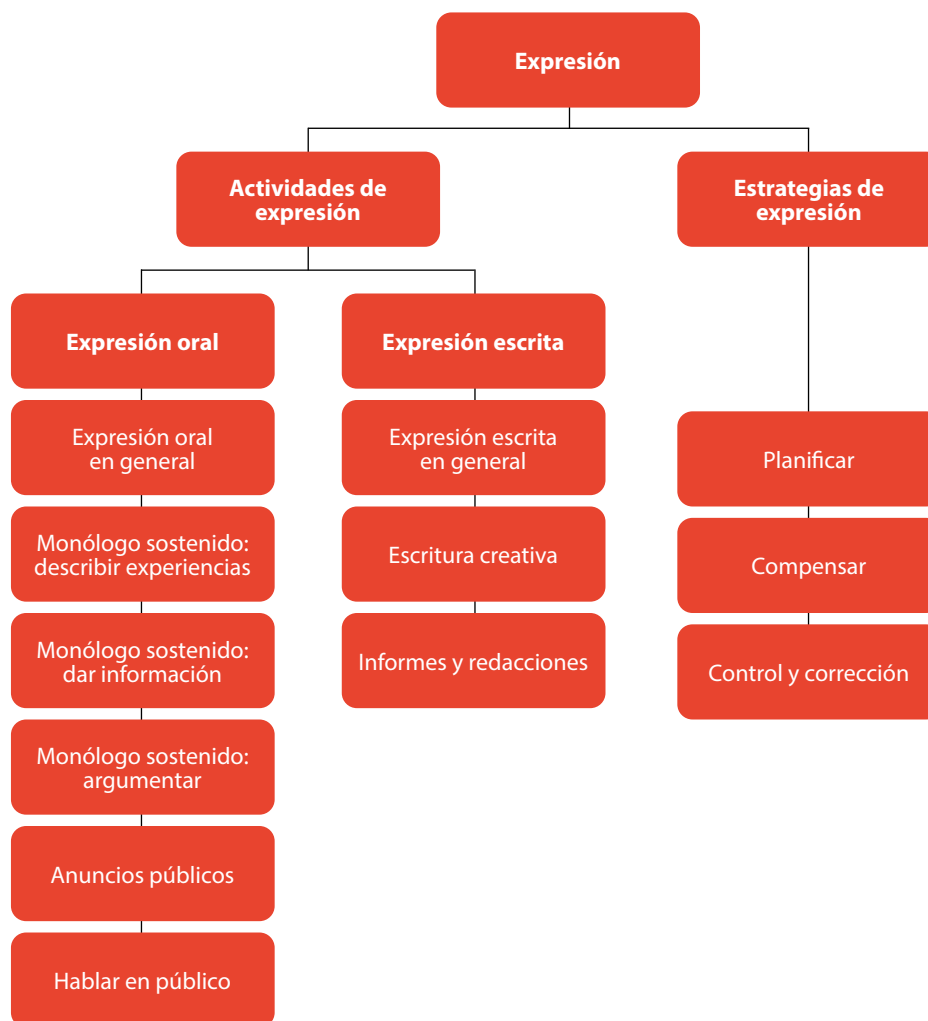
Identificar las claves e inferir (comprensión oral, signada y escrita)

	Identificar las claves e inferir (comprensión oral, signada y escrita)
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, el estado de ánimo y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.
B2	Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas la de intentar captar la información principal y la de comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
B1	Hace uso de diferentes tipos de conectores (de cantidad, temporales, lógicos) y de los párrafos clave dentro de la organización general del texto con el fin de comprender mejor la argumentación del mismo. Extrapolando el significado de un pasaje concreto tomando en consideración el texto en su totalidad. Identifica, por el contexto, el significado de palabras/signos que desconoce sobre temas relacionados con su especialidad e intereses. Extrapolando del contexto el significado de palabras/signos desconocidas/os y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le sea conocido. Infiere significados y hace predicciones sobre el contenido de un texto a partir de los epígrafes, títulos y subtítulos. Ve o escucha una narración breve y predice lo que va a suceder. Sigue una línea argumentativa o la secuencia de acontecimientos en una historia, concentrándose para ello en los conectores lógicos (por ejemplo, <i>sin embargo</i>, <i>porque</i>) y temporales (<i>después de eso</i>, <i>con antelación</i>) frecuentes. Deduce el posible significado de palabras/signos desconocidas/os presentes en un texto identificando los elementos que las/los integran (por ejemplo, identificando la raíz, los elementos léxicos, los sufijos y prefijos).
A2	Utiliza una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de palabras/signos desconocidas/os. Recurre al reconocimiento de palabras/signos que conoce para deducir el significado de otras palabras/signos que desconoce presentes en expresiones cortas y en contextos cotidianos y habituales. Recurre al formato, la apariencia y las características tipográficas de un texto para identificar el tipo de texto: noticia, texto promocional, artículo, libro de texto, foro o chat, etc. Utiliza las cifras, fechas, sustantivos, nombres propios, etc., para identificar el tema de un texto. Deduce el significado y la función de expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias que desconoce a partir de su posición en el texto (por ejemplo, al inicio o al final de una carta).
A1	Deduce el significado de una palabra/un signo que desconoce usada/o para designar una acción concreta o un objeto siempre que el contexto en el que se inserta sea sencillo y esté relacionada/o con un tema cotidiano y conocido. Deduce el significado probable de una palabra/un signo desconocida/o que se asemeja a una palabra/un signo en la lengua que usa normalmente.
Pre-A1	Deduce el significado de una palabra/un signo a partir de las ilustraciones o iconos que la/lo acompañan.

3.2. EXPRESIÓN

La expresión abarca actividades orales, signadas y escritas. La expresión oral se considera un «turno largo» y puede tratarse de una descripción breve, el relato de una anécdota o una presentación formal de mayor duración. Las actividades de expresión ocupan un lugar destacado en muchos ámbitos de la vida profesional y académica (por ejemplo, presentaciones orales, estudios e informes escritos) y gozan de un cierto reconocimiento social. Se suele juzgar la calidad lingüística de un escrito o de un vídeo signado, así como la fluidez y la capacidad de articulación en tiempo real, especialmente al dirigirse a un público. Las habilidades de esta expresión más formal no se adquieren de manera natural, sino que son el producto de la educación y la experiencia. Ello implica el aprendizaje de las convenciones propias de un género textual concreto y el conocimiento de las expectativas del público al que va dirigido. Las estrategias de expresión se emplean para mejorar la calidad expresiva tanto en contextos formales como informales. La planificación está obviamente más asociada a los géneros textuales formales, pero el control y la compensación de lagunas léxicas o terminológicas constituyen también procesos cuasiautomáticos en la expresión natural.

Figura 12 – Actividades y estrategias de expresión



3.2.1. Actividades de expresión

3.2.1.1. Expresión oral

La clasificación de la expresión oral en categorías responde a la identificación de tres macrofunciones (interpersonal, transaccional y evaluativa) y dos géneros textuales especializados: «Hablar en público» y realizar «Anuncios públicos». La escala de «Monólogo sostenido: describir experiencias» se centra principalmente en descripciones y narraciones, mientras que la de «Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)» describe la capacidad de articular una argumentación como parte de un turno largo en el contexto de una conversación normal o una discusión. La escala de «Monólogo sostenido: dar información» es una escala nueva de 2018 a la que se han transferido algunos descriptores de la de «Intercambiar información» más cercanos al monólogo que al diálogo.

Expresión oral en general

	Expresión oral en general
C2	Produce un discurso claro, fluido con una buena estructura lógica y eficaz que ayuda al/la destinatario/a a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas secundarios, desarrollando aspectos y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y desarrolladas de forma sistemática, resaltando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante. Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia variedad de asuntos relacionados con su área de interés, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Lleva a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas de su área de interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Hace una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, rutinas diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Se expresa con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.
Pre-A1	Se expresa con frases sencillas para hablar de sí mismo/a y aportar datos personales básicos (por ejemplo, nombre, dirección, familia, nacionalidad).

Monólogo sostenido: describir experiencias

Esta escala se refiere a la narración y a la descripción. Abundan los descriptores escuetos en el rango de A1 a B1 que reflejan el vínculo más o menos directo que existe entre las funciones comunicativas y la lengua que se emplea para expresarlas. Hay poca o ninguna información acerca de los aspectos cualitativos de la lengua, para los que es necesario consultar las escalas de las competencias comunicativas de la lengua, relevantes para las modalidades oral, signada y escrita. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- lo que se describe, desde información cotidiana (descripción de sí mismo/a, su ocupación y su lugar de residencia), pasando por funciones clásicas (por ejemplo, describir planes y la organización de algún evento, hábitos y rutinas, actividades pasadas y experiencias personales) hasta una amplia variedad de asuntos relacionados con sus áreas de interés y descripciones detalladas de temas complejos;
- la complejidad del discurso: desde palabras/signos simples, expresiones institucionalizadas, fórmulas rutinarias y frases sencillas, pasando por el relato de una secuencia lineal de elementos, hasta la incorporación de otros temas secundarios y el desarrollo de determinados puntos en una descripción fluida.

	Monólogo sostenido: describir experiencias
C2	Realiza descripciones claras, fluidas, elaboradas y a menudo destacables.
C1	Realiza descripciones claras y detalladas sobre temas complejos. Realiza descripciones y narraciones complejas integrando otros temas secundarios, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia variedad de temas relacionados con su área de interés. Describe con detalle la relevancia personal de acontecimientos y experiencias.
B1	Expresa con claridad sus sentimientos sobre una experiencia y aporta razones que los expliquen. Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos conocidos dentro de su área de interés. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia de elementos. Relata de forma detallada experiencias describiendo sentimientos y reacciones. Relata los detalles de acontecimientos impredecibles, como, por ejemplo, un accidente. Relata el argumento de un libro o una película y describe sus reacciones. Describe sueños, esperanzas y ambiciones. Describe hechos reales o imaginados. Narra historias.

	Monólogo sostenido: describir experiencias
A2	Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Describe aspectos cotidianos de su entorno, por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio. Realiza descripciones breves y básicas de acontecimientos y actividades. Describe planes y preparativos, costumbres y rutinas, actividades del pasado y experiencias personales. Utiliza un lenguaje descriptivo sencillo para realizar declaraciones breves sobre objetos y posesiones y para compararlos. Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo. Describe a su familia, sus condiciones de vida, su trayectoria educativa y su trabajo actual, o el último que tuvo. Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos. Indica qué se le da o no bien (por ejemplo, deportes, juegos, habilidades, asignaturas). Describe brevemente sus planes para el fin de semana o las vacaciones.
A1	Se describe a sí mismo/a, su ocupación y su lugar de residencia. Describe aspectos sencillos de su vida diaria con una serie de frases sencillas, usando palabras/signos sencillos/os y frases básicas, siempre que pueda prepararlo de antemano.
Pre-A1	Se describe a sí mismo/a (por ejemplo, nombre, edad, familia) empleando palabras/signos y expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias sencillas/os, siempre que pueda prepararlo de antemano. Expresa cómo se siente usando adjetivos sencillos como <i>feliz</i> o <i>cansado</i>, acompañados de lenguaje corporal.

Monólogo sostenido: dar información

«Monólogo sostenido: dar información» es una escala nueva y está relacionada con explicar información a un/a destinatario/a durante un turno largo. Si bien el/la destinatario/a puede interrumpir para solicitar aclaraciones o repeticiones, se trata de una intervención unidireccional y no de un intercambio. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- el tipo de información: desde la descripción sencilla de un objeto o unas indicaciones, pasando por información sencilla de carácter fáctico sobre un tema conocido, hasta procedimientos profesionales o académicos más complejos;
- el grado de precisión: desde descripciones sencillas, pasando por la explicación razonablemente precisa de la información principal y la transmisión detallada y fiable de información, hasta diferenciar claramente ideas, conceptos y cuestiones en apariencia muy similares.

	Monólogo sostenido: dar información
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Transmite con claridad y detalle la distinción que existe entre ideas, conceptos y cuestiones que se parecen mucho entre sí. Da instrucciones para llevar a cabo una serie de procedimientos complejos de índole académica o profesional.
B2	Comunica información compleja y da consejos sobre un amplio abanico de temas relacionados con su puesto laboral. Comunica información detallada de manera fiable. Realiza una descripción clara y detallada acerca de la forma de llevar a cabo un procedimiento.
B1	Explica la información principal de una idea o un problema con razonable precisión. Describe la forma de realizar algo, dando instrucciones detalladas. Transmite información sencilla de carácter fáctico sobre un tema conocido, por ejemplo, para señalar la naturaleza de un problema o para dar indicaciones detalladas, siempre que pueda prepararlo de antemano.
A2	Da indicaciones sencillas sobre cómo ir de un sitio a otro, empleando expresiones básicas, tales como <i>Gire a la derecha</i> o <i>Siga todo recto</i> , junto con conectores de secuencia tales como <i>primero</i> , <i>después</i> y <i>a continuación</i> .

	Monólogo sostenido: dar información
A1	Menciona un objeto y realiza una descripción sencilla de su forma y color mientras lo muestra a los demás, utilizando palabras/signos, frases, expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias básicas/os, siempre que pueda prepararlo de antemano.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)

Esta escala describe la capacidad de defender argumentos. Los descriptores publicados en 2001 se concentraban en el nivel B2, en el que esta habilidad es un elemento importante. Se han añadido nuevos descriptores para el resto de niveles. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- la temática: desde decir lo que gusta y lo que no, pasando por expresar la opinión sobre asuntos de la vida cotidiana, hasta temas de actualidad y asuntos complejos;
- el modo de argumentación: desde establecer comparaciones directas y sencillas, pasando por ampliar y apoyar un punto de vista con cierta extensión y profundidad cuando se desarrolla un argumento sistemáticamente, hasta tomar en consideración el enfoque del/la interlocutor/a y hacer un uso eficaz del énfasis;
- el modo de formulación: desde exponer una idea en términos sencillos hasta destacar la información importante de manera adecuada y formulando los elementos de la argumentación con precisión y lingüísticamente bien estructurados.

	Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Defiende una postura sobre una cuestión compleja, formulando los elementos de la argumentación con precisión y recurriendo al énfasis con eficacia. Desarrolla de forma sistemática un argumento lingüísticamente bien estructurado, teniendo en cuenta la perspectiva del/la interlocutor/a, destacando los elementos importantes, aportando ejemplos para apoyar su postura y cerrando la intervención con una conclusión adecuada.
B2	Desarrolla un argumento de forma sistemática resaltando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante. Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y profundidad y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Construye cadenas argumentales razonadas. Explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
B1	Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo. Ofrece razones sencillas para justificar su punto de vista sobre un tema conocido. Expresa su opinión sobre temas relacionados con la vida cotidiana, utilizando expresiones sencillas. Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones. Explica su aprobación o disenso sobre las acciones de otra persona y justifica su opinión.
A2	Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo, por qué prefiere una u otra cosa, estableciendo comparaciones directas y simples. Expresa su opinión en términos sencillos, siempre que sus interlocutores sean pacientes.
A1	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Anuncios públicos

Los «Anuncios públicos» representan una forma muy especializada de transmitir información relevante a un grupo de personas, tal vez a título personal (por ejemplo, en una boda), durante la organización de un acto o una excursión, o como hace la tripulación de un vuelo. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- el tipo de contenido: desde información aprendida y predecible hasta anuncios sobre una variedad de temas;
- la inteligibilidad: desde un modo de enunciación que requiere que los destinatarios tengan que concentrarse para seguir el discurso, hasta el uso eficaz de las claves prosódicas⁴¹ para transmitir con precisión matices de significado más sutiles;
- la necesidad de preparación: desde anuncios breves ya ensayados hasta anuncios realizados con espontaneidad, fluidez y sin apenas esfuerzo.

	Anuncios públicos
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Realiza anuncios con fluidez, casi sin esfuerzo, usando cierta entonación para transmitir matices de significado más sutiles con precisión.
B2	Realiza anuncios sobre la mayoría de temas generales con un grado de claridad, fluidez y espontaneidad que no provoca tensión o molestias al/la destinatario/a.
B1	Realiza breves anuncios ensayados sobre un tema relacionado con acontecimientos cotidianos dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de presentar posibles problemas respecto al acento y la entonación (= signos no manuales en la lengua de signos).
A2	Realiza anuncios ensayados, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para destinatarios que están dispuestos a concentrarse.
A1	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Hablar en público

Esta escala implica realizar una presentación oral en un acto público, una reunión, un seminario o una clase. Si bien es verdad que la charla se prepara de antemano, normalmente no se lee palabra por palabra/signo por signo. Hoy en día resulta habitual emplear algún soporte visual, como una presentación en PowerPoint, pero esto no es un requisito. Al finalizar la presentación se suele reservar un espacio para preguntas a las que se contesta de manera breve en forma de monólogo, de modo que también se han incluido los descriptores oportunos a este respecto. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- el tipo de intervención: desde una declaración muy breve y ensayada, pasando por una presentación sencilla preparada de antemano sobre un tema conocido de su especialidad, hasta una presentación bien estructurada sobre un asunto complejo dirigida a un público que no conoce el tema;
- la adaptación al público: este factor se obvia en el caso de los niveles A, pero a partir del B1 se establece un nivel de progresión en este sentido, desde una intervención lo suficientemente clara como para que el público siga la presentación la mayor parte del tiempo sin dificultad, hasta la organización y la adaptación flexible de la charla en función de las necesidades de los destinatarios;
- la habilidad para gestionar las preguntas del público: desde responder a preguntas sencillas con cierta ayuda, pasando por dar respuesta a una serie de preguntas en el turno de preguntas con espontaneidad y fluidez, hasta afrontar con éxito preguntas difíciles e incluso hostiles.

	Hablar en público
C2	Presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando la charla con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles.

41. Las claves prosódicas son, por ejemplo, el acento y la entonación en el caso de las lenguas orales, y los elementos no manuales en el de las lenguas de signos.

	Hablar en público
C1	Realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y profundidad y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, razones y ejemplos relevantes. Estructura adecuadamente una presentación más larga con el fin de facilitar el seguimiento por parte del público de la secuencia de ideas y la comprensión de la argumentación en general. Especula y formula hipótesis a la hora de presentar un tema complejo, comparando y sopesando diferentes propuestas y argumentos. Hace un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo.
B2	Realiza presentaciones claras y desarrolladas de forma sistemática, resaltando los aspectos importantes y con información complementaria relevante. Se aleja espontáneamente de un texto preparado y sigue las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión. Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, y mostrando las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. Responde a una serie de intervenciones en el turno de preguntas con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo/a ni para el público.
B1	Realiza una presentación preparada sobre un tema conocido de su área de especialidad, destacando similitudes y diferencias (por ejemplo, entre productos, países/regiones, planes). Hace una presentación sencilla y preparada sobre un tema conocido dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir la mayor parte del tiempo sin dificultad y cuya información principal está explicada con una razonable precisión. Responde a intervenciones en el turno de preguntas, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se articulan con rapidez.
A2	Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en su vida cotidiana y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones. Hace frente a un número limitado de intervenciones sencillas en el turno de preguntas. Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas sobre un asunto conocido. Responde a intervenciones breves y sencillas en el turno de preguntas si puede pedir que se las repitan y si lo/la ayudan con la formulación de su respuesta.
A1	Usa un texto muy breve preparado de antemano para realizar una declaración previamente ensayada (por ejemplo, para presentar a alguien o proponer un brindis).
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

3.2.1.2. Expresión escrita

En las categorías de expresión escrita, las macrofunciones de «uso transaccional de la lengua» y «uso evaluativo de la lengua» se consideran de manera conjunta, pues ambos elementos aparecen entrelazados (en el caso de «Leer en busca de información y argumentos» también se combinan ambos aspectos). La escala de «Escritura creativa» es el equivalente de «Monólogo sostenido: describir experiencias», y se centra en la descripción y la narración. Como alternativa a la escritura, las personas signantes a veces elaboran y envían un vídeo.⁴²

42. La elaboración de textos signados formales en formato vídeo es cada vez más frecuente. El número de estudiantes de educación primaria, secundaria y terciaria que envían trabajos de clase videograbados en lengua de signos viene incrementándose notablemente. Hoy en día, también se elaboran en lenguas de signos tesis doctorales y trabajos de final de máster, así como publicaciones de otros géneros textuales (por ejemplo, libros de cuentos, libros de texto). La signación de declaraciones, comunicados de prensa y anuncios públicos es también cada día más común.

Expresión escrita en general

	Expresión escrita en general
C2	Elabora textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al/la lector/a a identificar las ideas importantes.
C1	Elabora textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y profundidad, defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, razones y ejemplos relevantes, y termina con una conclusión apropiada. Utiliza la estructura y las convenciones de una variedad de géneros textuales, variando el tono, el estilo y el registro en función del/la destinatario/a, el tipo de texto y el tema abordado.
B2	Elabora textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su área de interés, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Elabora textos sencillos y cohesionados sobre una variedad de temas conocidos dentro de su área de interés enlazando una serie de elementos breves y concretos en una secuencia lineal.
A2	Elabora una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como <i>y, pero y porque</i> .
A1	Aporta información sobre cuestiones de relevancia personal (por ejemplo, lo que le gusta y lo que no le gusta, familia, mascotas) usando palabras/signos sencillas/os y expresiones básicas. Elabora frases y oraciones sencillas y aisladas.
Pre-A1	Da información personal básica por escrito (por ejemplo, nombre, dirección, nacionalidad), tal vez consultando un diccionario.

Escritura creativa

Esta escala trata la expresión imaginativa y personal dentro de una variedad de tipologías textuales en las modalidades escrita y signada. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ los aspectos que se describen, desde información cotidiana sencilla, pasando por varios temas de sus áreas de interés, hasta atractivas historias y descripciones de experiencias;
- ▶ los tipos de texto: desde anotaciones en un diario, breves biografías imaginarias y poemas sencillos hasta descripciones y textos imaginativos detallados y bien estructurados;
- ▶ la complejidad del discurso: desde palabras /signos y frases sencillas/os, pasando por textos claros y cohesionados, hasta textos claros, bien estructurados y fluidos elaborados de acuerdo con las convenciones de un género textual concreto;
- ▶ el uso de la lengua: desde vocabulario básico y frases sencillas, hasta la adopción de un estilo seguro, personal y natural adecuado al género textual y al/la lector/a.

	Escritura creativa
C2	Relata descripciones de experiencias e historias atractivas con claridad y fluidez y con un estilo adecuado al género textual elegido. Recurre a expresiones idiomáticas y al humor para potenciar el efecto de un texto.
C1	Elabora descripciones y textos imaginativos claros, detallados y bien estructurados, con un estilo convincente, personal, natural y adecuado a los lectores a los que van dirigidos. Incorpora a sus textos expresiones idiomáticas y humorísticas, aunque el uso del humor no siempre sea el apropiado. Elabora una crítica detallada de actos culturales (por ejemplo, obras de teatro, películas, conciertos) o de obras literarias.
B2	Elabora descripciones claras y detalladas de acontecimientos y experiencias reales o imaginarios en textos claros y cohesionados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género textual elegido. Realiza descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su área de interés. Elabora una reseña de una película, un libro o una obra de teatro.

	Escritura creativa
B1	Señala con claridad la secuencia cronológica de un texto narrativo. Elabora una crítica sencilla de una película, un libro o un programa de televisión con una variedad de recursos lingüísticos limitada. Elabora descripciones sencillas y detalladas sobre una variedad de temas conocidos dentro de su área de interés. Relata experiencias, describiendo sentimientos y reacciones, en textos sencillos y cohesionados. Realiza la descripción de un acontecimiento o un viaje reciente, real o imaginado. Narra historias.
A2	Describe aspectos cotidianos de su entorno, por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudios, mediante oraciones enlazadas. Realiza descripciones muy breves y básicas de acontecimientos, actividades pasadas y experiencias personales. Realiza un relato sencillo (por ejemplo, acerca de lo que ha sucedido durante las vacaciones o sobre la vida en un futuro lejano). Elabora una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, su trayectoria educativa, o su trabajo presente o el último que tuvo. Crea breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas. Elabora entradas en un diario para describir actividades (por ejemplo, la rutina diaria, visitas, deportes, aficiones), personas y lugares, usando un vocabulario básico y concreto, y frases y oraciones sencillas con conectores simples como <i>y</i>, <i>pero</i> y <i>porque</i>. Elabora una introducción para una historia o continúa una historia, siempre que pueda consultar el diccionario y otras fuentes (por ejemplo, las tablas de tiempos verbales en un libro de texto).
A1	Elabora frases y oraciones sencillas sobre sí mismo/a y sobre personas imaginarias, sobre su lugar de residencia y su ocupación. Describe el aspecto de una estancia utilizando un lenguaje muy sencillo. Describe ciertos objetos cotidianos (por ejemplo, el color de un coche o si es grande o pequeño) empleando palabras/signos y frases sencillas/os.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Informes y redacciones

Esta escala abarca un tipo de escritura y signación transaccional y evaluativa de carácter más formal. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- el contenido: desde temas de interés conocidos e información rutinaria de carácter fáctico, hasta cuestiones académicas y profesionales complejas, diferenciando su propio punto de vista del expresado en las fuentes consultadas;
- los tipos de texto: desde pósteres e informes breves, hasta textos complejos que presentan una argumentación o una valoración crítica de una propuesta o una obra literaria;
- la complejidad del discurso: desde enlazar frases por medio de conectores simples hasta la exposición fluida en un texto con una estructura lógica y eficaz.

	Informes y redacciones
C2	Elabora, con claridad y fluidez, informes, artículos o redacciones complejos que presentan una argumentación o una valoración crítica de obras literarias o propuestas formales. Dota sus textos de una estructura apropiada y una lógica eficaz que ayuda al/la lector/a a identificar las ideas importantes. Presenta varios puntos de vista al abordar temas académicos y profesionales complejos, haciendo una distinción clara entre las ideas y opiniones propias y las expresadas en las fuentes consultadas.

	Informes y redacciones
C1	Elabora exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos resaltando los asuntos principales. Amplía y respalda con cierta extensión y profundidad puntos de vista con ideas complementarias, razones y ejemplos relevantes. Elabora una introducción y una conclusión adecuadas para un informe, un artículo o un trabajo de investigación extensos sobre un tema académico o profesional complejo siempre que el tema se inscriba dentro su área de interés y se le dé la oportunidad de revisar y reelaborar el texto.
B2	Elabora una redacción o un informe que desarrolla un argumento de forma sistemática resaltando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante. Elabora una descripción detallada de un proceso complejo. Evalúa las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema. Elabora una redacción o un informe que desarrolla un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. Sintetiza información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Elabora redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Elabora un texto sobre un tema de actualidad que le interesa, usando un lenguaje sencillo para enumerar las ventajas y los inconvenientes, y da y justifica su opinión. Resume, comunica y da su opinión con cierta seguridad sobre información recopilada de carácter fáctico relativa a asuntos conocidos, habituales o no, propios de su especialidad. Elabora informes muy breves en formato convencional con información rutinaria de carácter fáctico y los motivos de ciertas acciones. Presenta un tema en forma de póster o informe breve, empleando fotografías y bloques breves de texto.
A2	Elabora textos sencillos sobre temas conocidos de interés, enlazando las oraciones con conectores como <i>y</i>, <i>porque</i> o <i>entonces</i>. Expresa sus impresiones y opiniones sobre temas de interés personal (por ejemplo, estilos de vida y cultura, historias), utilizando vocabulario y expresiones básicos y cotidianos.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

3.2.2. Estrategias de expresión

En el MCER, las estrategias comunicativas se presentan en relación con el enfoque clásico de las estrategias en la comunicación interlingüística: planificación, ejecución, seguimiento y corrección. En el caso de las estrategias de expresión, la escala ilustrativa «Compensar» corresponde a la ejecución. Antes de la publicación del MCER, esta era la principal estrategia comunicativa que se tenía en cuenta. El control y la corrección se han combinado en una sola escala.

Planificar

Esta escala nos remite al proceso de preparación mental que precede al acto de hablar, signar o escribir. Puede suponer pensar conscientemente qué decir y cómo formularlo, así como el ensayo o la preparación de borradores. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- determinar la manera de expresar la información que hay que transmitir y tal vez ensayar cómo expresarla;
- considerar la posible reacción de los destinatarios ante lo que se dice.

	Planificar
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Adopta de manera consciente las convenciones propias del género textual en cuestión (por ejemplo, la estructura, el grado de formalidad) al preparar un texto formal.
B2	Planifica, al prepararse para una situación potencialmente complicada e incómoda, qué decir ante reacciones de distinto tipo, reflexionando sobre las expresiones que serían adecuadas. Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo, teniendo en cuenta el efecto que puede producir en el/la destinatario/a o destinatarios.
B1	Ensaya y prueba nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación. Logra comunicar la información principal que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerda o a lo que consigue expresar.
A2	Logra recordar y ensaya un conjunto apropiado de frases de su repertorio.
A1	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Compensar

«Compensar» es una estrategia para mantener la comunicación cuando no se encuentran las expresiones adecuadas. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- el uso de gestos para apoyar la lengua;
- emplear deliberadamente una palabra/un signo «errónea/o» y matizarla/lo;
- definir el concepto que no se ha logrado transmitir;
- parafrasear (realizar un circunloquio) y en qué medida es evidente que se está empleando esta estrategia.

	Compensar
C2	Sustituye una palabra/un signo que no recuerda por un término equivalente con tanta soltura que apenas se nota.
C1	Aprovecha su alcance de vocabulario con creatividad recurriendo al circunloquio sin dificultad y de manera eficaz en casi todas las situaciones.
B2	Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura. Afronta la mayoría de los obstáculos comunicativos recurriendo al circunloquio o evitando expresiones complicadas.
B1	Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra/el signo exacta/o que lo designa. Logra transmitir significado modificando una palabra/un signo que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas = autobús). Utiliza una palabra/un signo sencilla/o que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir e invita a su interlocutor/a a que lo/la «corrija». Adapta palabras/signos de su lengua materna a la lengua meta y pide confirmación.
A2	Aclara lo que quiere decir mediante gestos cuando solo dispone una palabra/un signo inadecuada/o en su repertorio. Identifica aquello a lo que se refiere señalándolo con el dedo (por ejemplo, <i>Quiero esto, por favor</i>).
A1	Recorre a los gestos para apoyar palabras/signos sencillas/os al expresar una necesidad.
Pre-A1	Señala algo y pregunta qué es.

Control y corrección

Esta escala cubre tanto (a) darse cuenta de forma espontánea de que se ha cometido un error o de que hay un problema, como (b) el acto de carácter más consciente y premeditado de volver sobre lo que se ha dicho y comprobar si es correcto y adecuado. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- cambiar de enfoque y utilizar una táctica diferente (de manera muy obvia en los niveles A y más sutil en los niveles C);

- autocorregir deslices, errores y «fallos recurrentes»;
- el grado en que ha de hacerse patente un problema en la comunicación para que se proceda a corregirlo.

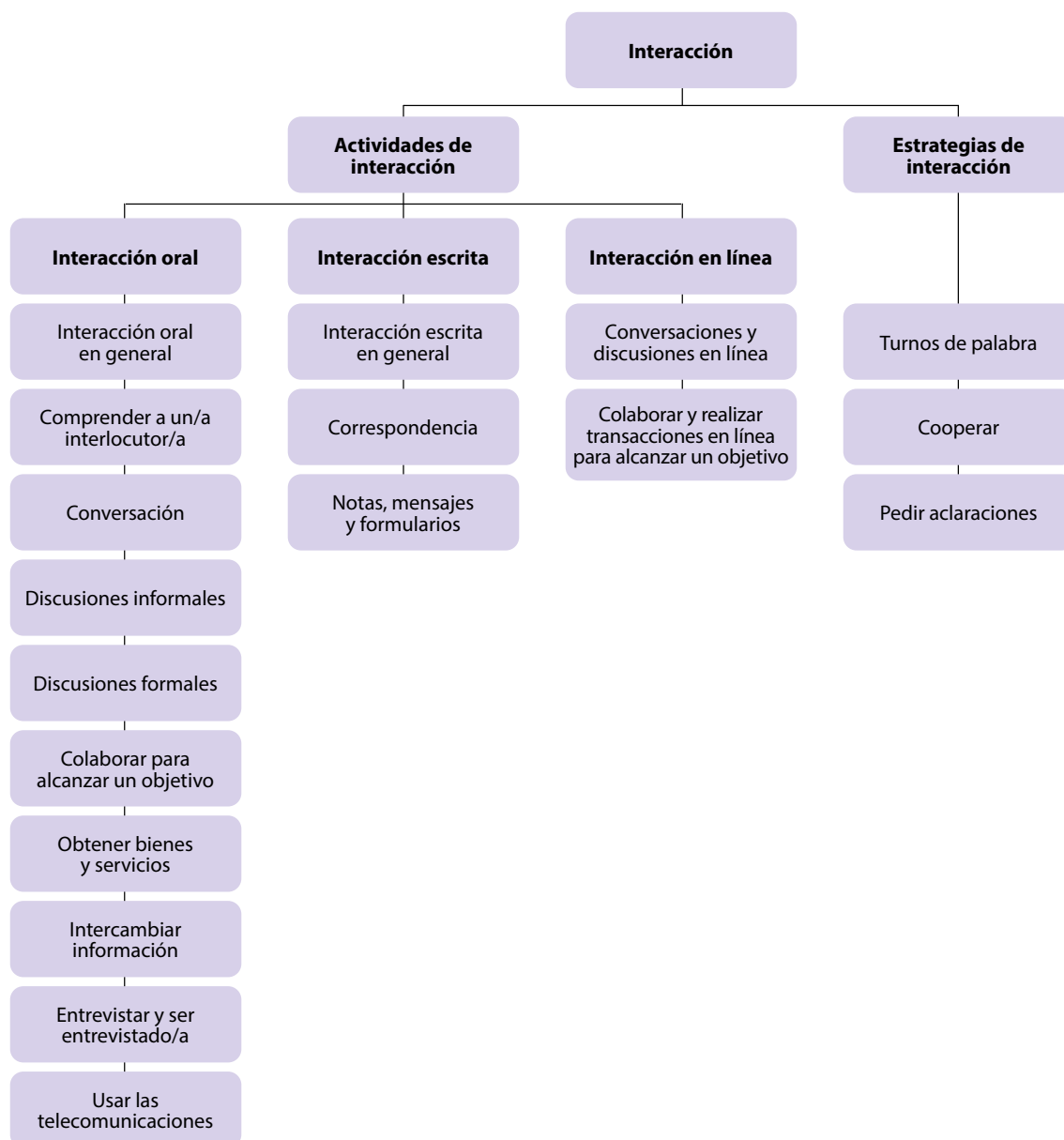
	Control y corrección
C2	Sortea las dificultades y reestructura su discurso con tanta soltura que el/la interlocutor/a apenas se da cuenta de ello.
C1	Sortea las dificultades y reformula lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso. Se autocorriga con un alto grado de eficacia.
B2	Logra autocorregir a menudo y de manera retrospectiva los «deslices» lingüísticos ocasionales y los errores puntuales, así como las leves carencias en la estructura de las frases. Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de sus «errores frecuentes» y realiza un seguimiento consciente de su producción al respecto.
B1	Corrige confusiones al indicar el tiempo cronológico o en expresiones que pueden dar lugar a malentendidos, siempre que el/la interlocutor/a indique que hay un problema. Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta. Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.
A2	<i>No hay descriptor disponible.</i>
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

3.3. INTERACCIÓN

La interacción, la cual implica dos o más interlocutores que construyen conjuntamente el discurso, es fundamental en el esquema de uso de la lengua del MCER resumido al inicio del presente documento. Se considera que la interacción interpersonal es el origen del lenguaje, con las funciones interpersonal, colaborativa y transaccional. La expresión en forma de relato se puede considerar un desarrollo posterior en la oralidad y, eventualmente, en la alfabetización.

La interacción es fundamental, igualmente, en el aprendizaje. Las escalas de las estrategias de interacción del MCER así lo reflejan con la inclusión de escalas ilustrativas para los turnos de palabra, cooperar (= estrategias colaborativas) y pedir aclaraciones. Estas estrategias básicas de interacción son tan importantes en el aprendizaje colaborativo como lo son en la comunicación del mundo real. La mayoría de las escalas de interacción se refieren a la interacción oral. Cuando el MCER se desarrolló, la noción de interacción escrita no consiguió un reconocimiento general y, en consecuencia, no fue muy desarrollada. En retrospectiva, se puede observar que la interacción escrita (= escribir del mismo modo que se habla, como un diálogo a ritmo lento), ha ido adquiriendo un papel cada vez más significativo en los últimos veinte años. En lugar de desarrollar esta categoría, se ha añadido una nueva de interacción en línea.

Figura 13 – Actividades y estrategias de interacción



3.3.1. Actividades de interacción

3.3.1.1. Interacción oral

La interacción oral incluye tanto la interacción hablada como la signación en directo cara a cara. Las escalas se hallan, de nuevo, organizadas según las tres macrofunciones «interpersonal», «transaccional» y «evaluativa», a las que se suman ciertos géneros textuales especializados. Las escalas comienzan con «Comprender a un/a interlocutor/a». «Interlocutor/a» es un término algo técnico que se refiere a la persona con quien uno conversa directamente en un diálogo. Como ya se ha mencionado más arriba, la metáfora de las escalas para la comprensión oral es la de una serie de círculos concéntricos. Aquí nos encontramos en el centro de esos círculos: el/la usuario/a y/o aprendiente participa activamente en una interacción con el/la interlocutor/a.

Las otras escalas son las siguientes:

- Interpersonal: «Conversación».
- Evaluativa: «Discusiones informales (con amigos)», «Discusiones formales (reuniones)», «Colaborar para alcanzar un objetivo».
- Transaccional: «Intercambiar información», «Obtener bienes y servicios», «Entrevistar y ser entrevistado/a» y «Usar las telecomunicaciones».

Interacción oral en general

	Interacción oral en general
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión matices de significado más sutiles utilizando, con razonable precisión, una amplia variedad de procedimientos de modificación. Sorteas las dificultades y reestructura su discurso con tanta soltura que el/la interlocutor/a apenas se da cuenta de ello.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite suplir con soltura sus deficiencias mediante circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Hace un uso de la lengua con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que quiere decir y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible interactuar de forma habitual y relacionarse con usuarios de la lengua meta sin producir posiblemente tensión alguna para ninguna de las dos partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, y expresa y defiende puntos de vista con claridad proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
B1	Se comunica con cierta seguridad en asuntos conocidos, habituales o no, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos habituales y explica el motivo de un problema. Se expresa sobre temas más abstractos y culturales como pueden ser películas, libros, música, etc. Hace uso de un amplio repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones sobre temas conocidos, y expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas conocidos de interés personal o relativos a la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves, siempre que la otra persona lo/la ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y rutinarios sin demasiado esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas conocidos en situaciones predecibles y cotidianas. Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos conocidos y rutinarios relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero en pocas ocasiones comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo/a.
A1	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a una velocidad más lenta, reformulaciones y rectificaciones. Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy conocidos, y responde a ese tipo de afirmaciones.
Pre-A1	Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo/a y las rutinas diarias, usando expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias breves y apoyándose en gestos para reforzar la información.

Comprender a un/a interlocutor/a

Esta escala se refiere a comprender a la persona con la que se está conversando directamente en una interacción, con la posibilidad de negociar el significado. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ tema y situación: desde datos personales y necesidades cotidianas hasta temas complejos y abstractos de carácter especializado;
- ▶ tipo de producción del/la interlocutor/a: desde un discurso cuidadoso y lento hasta un discurso estándar y variedades lingüísticas menos conocidas;
- ▶ grado de adaptación del/la interlocutor/a: desde repetir de manera comprensiva para facilitar la comprensión y tomarse las molestias de ayudar, hasta confirmar solo algunos detalles si el acento es menos conocido.

	Comprender a un/a interlocutor/a
C2	Comprende a cualquier interlocutor/a, incluso tratándose de temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, siempre que tenga la oportunidad de adaptarse a una variedad lingüística que le resulta menos conocida.
C1	Comprende con todo detalle a un/a interlocutor/a que trata 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 la variedad lingüística no le es conocida.
B2	Comprende con detalle lo que le dicen en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida, incluso en un ambiente con ruido de fondo [sonoro/visual].
B1	Comprende el habla/la signación articulada con claridad y dirigida a él/ella en conversaciones cotidianas, aunque a veces tenga que pedir que repitan palabras /signos y frases concretas/os.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y rutinarios sin demasiado esfuerzo. Comprende generalmente un habla/una signación clara y estándar sobre asuntos cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen. Comprende lo que le dicen con claridad y lentitud en conversaciones sencillas y cotidianas; si el/la interlocutor/a tiene paciencia, logra entender.
A1	Comprende expresiones cotidianas destinadas a la satisfacción de necesidades sencillas y concretas, siempre que el/la interlocutor/a colabore dirigiéndose a él/ella con una lengua clara y lenta, y le repita lo que no comprende. Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él/ella con cuidado y despacio y comprende indicaciones breves y sencillas.
Pre-A1	Comprende preguntas sencillas que le conciernen directamente (por ejemplo, el nombre, la edad y la dirección), si la persona pregunta despacio y con claridad. Comprende información personal sencilla (por ejemplo, nombre, edad, lugar de residencia, procedencia) cuando otras personas se presentan a él/ella despacio y con claridad, y entiende preguntas que le hacen sobre este tema, aunque tal vez tengan que repetirle las preguntas. Comprende una serie de palabras/signos conocidas/os y reconoce información clave (por ejemplo, números, precios, fechas y días de la semana), siempre que se articule muy despacio, con repeticiones si es necesario.

Conversación

Esta escala se refiere a la interacción desde una perspectiva principalmente social: establecer y mantener relaciones personales. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- situación: desde intercambios breves, pasando por mantener una conversación y relacionarse con otras personas, hasta un uso flexible para fines sociales;
- la temática: desde información personal, pasando por temas cotidianos de interés personal, hasta la mayoría de temas generales;
- funciones de la lengua: desde saludos, etc., pasando por ofrecimientos, invitaciones y permisos, hasta emociones con diferente intensidad y un uso alusivo y humorístico.

	Conversación
C2	Conversa cómoda y adecuadamente, sin ninguna limitación lingüística en todo tipo de situaciones de la vida social y personal.
C1	Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos.
B2	Establece una relación con sus interlocutores mediante preguntas comprensivas y expresiones de acuerdo además de, si procede, comentarios sobre terceros o sobre circunstancias compartidas. Manifiesta reservas y reticencias, establece condiciones al aceptar peticiones o conceder permiso, y pregunta si se ha entendido cuál es su postura. Aborda de una forma claramente participativa conversaciones extensas sobre la mayoría de temas generales, incluso en un ambiente con ruido [sonoro/visual]. Se relaciona con usuarios de la lengua meta sin resultar gracioso/a o molestar involuntariamente, o sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con otro/a usuario/a competente de la lengua. Transmite emociones con diferente intensidad y resalta la importancia personal de hechos y experiencias.

	Conversación
B1	Inicia una conversación y hace que fluya formulando con relativa espontaneidad preguntas sobre una experiencia o evento especiales, expresando reacciones y opiniones sobre temas conocidos. Mantiene conversaciones relativamente extensas sobre temas de interés general, siempre que el/la interlocutor/a haga un esfuerzo por ayudar en la comprensión. Interviene de forma improvisada en conversaciones que tratan asuntos conocidos. Comprende lengua articulada con claridad y dirigida a él/ella en conversaciones cotidianas, aunque a veces tenga que pedir que repitan palabras /signos concretas/os. Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderlo/la cuando intenta expresar exactamente a qué se refiere. Expresa y responde a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.
A2	Establece contacto social (por ejemplo, saludos y despedidas; presentaciones; agradecimientos). Comprende por lo general lengua clara y estándar dirigida a él/ella sobre asuntos cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen. Participa en conversaciones breves dentro de contextos habituales sobre temas de interés. Expresa cómo se siente en términos sencillos, y expresa su agradecimiento. Pide favores (por ejemplo, pedir prestado algo), se ofrece para realizar un favor, y responde si alguien le pide un favor. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero en pocas ocasiones comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo/a, aunque puede llegar a entender si el/la interlocutor/a se toma la molestia de expresarse claramente. Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a las personas. Conversa en un lenguaje sencillo con compañeros, colegas del trabajo o miembros de la familia con la que se hospeda, haciendo preguntas y comprendiendo respuestas sobre la mayoría de los asuntos habituales. Realiza invitaciones y sugerencias y responde a las que le hacen; se disculpa y responde a las disculpas que le presentan. Expresa sus sentimientos usando frases hechas muy básicas. Manifiesta lo que le gusta y lo que no le gusta.
A1	Comprende expresiones cotidianas destinadas a la satisfacción de necesidades sencillas y concretas, siempre que el/la interlocutor/a colabore dirigiéndose a él/ella con una lengua clara y lenta, y le repita lo que no comprende. Participa en una conversación sencilla y con información básica de carácter fáctico sobre un tema predecible (por ejemplo, su país, la familia, la escuela). Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias.
Pre-A1	Comprende y usa expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias básicas, tales como <i>Sí, No, Disculpe, Por favor, Gracias, No, gracias, Lo siento</i>. Reconoce saludos sencillos. Saluda, dice su nombre y se despide de forma sencilla.

Discusiones informales (con amigos)

Esta escala incluye aspectos del uso interpersonal y evaluativo de la lengua, ya que estos tienden a estar entremezclados en la interacción cotidiana. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- la temática: desde qué hacer y dónde ir, hasta temas abstractos, complejos e incluso desconocidos, y asuntos sensibles;
- capacidad para seguir la discusión: desde identificar el tema, pasando por comprender el hilo de la información principal, hasta seguir una discusión animada y comprender las referencias coloquiales;
- funciones de la lengua: desde discutir y mostrar acuerdo/desacuerdo de manera limitada hasta expresar ideas con precisión y desenvolverse de forma diplomática con las críticas y la expresión de desacuerdo.

	Discusiones informales (con amigos)
C2	Aconseja o discute sobre cuestiones sensibles sin incomodidad, entendiendo referencias coloquiales y manejando con diplomacia el desacuerdo y la crítica.
C1	Sigue con facilidad e interviene en interacciones complejas que tratan temas abstractos, complejos y desconocidos y que tienen lugar entre terceras partes en una discusión en grupo.
B2	Sigue discusiones animadas entre usuarios competentes de la lengua meta. Expresa sus ideas y opiniones con precisión, y presenta líneas argumentativas complejas y responde a ellas de manera convincente. Toma parte activa en discusiones informales en contextos conocidos haciendo comentarios, expresando con claridad un punto de vista, evaluando propuestas alternativas, realizando hipótesis y respondiendo a estas. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor en discusiones, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios usuarios de la lengua meta si no modifican su lengua de algún modo. Expresa y mantiene sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados.
B1	Comprende gran parte de lo que se dice a su alrededor sobre temas generales, siempre que los interlocutores articulen con claridad y eviten un uso muy idiomático. Expresa sus ideas sobre temas abstractos o culturales como la música y el cine. Explica el motivo de un problema. Realiza comentarios breves sobre los puntos de vista de otras personas. Compara y contrasta alternativas, discutiendo qué hacer, a dónde ir, qué o a quién elegir, etc. Comprende generalmente la información principal de una discusión informal con amigos siempre que articulen con claridad en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida. Ofrece o busca puntos de vista y opiniones personales al discutir sobre temas de interés. Logra hacer comprender sus opiniones o reacciones respecto a las soluciones a problemas o cuestiones prácticas sobre adónde ir, qué hacer, cómo organizar un acontecimiento (por ejemplo, una excursión). Expresa con amabilidad creencias, opiniones, acuerdo y desacuerdo.
A2	Identifica generalmente el tema que se está tratando cuando la discusión se lleva a cabo despacio y con claridad. Intercambia opiniones y compara cosas y personas utilizando un lenguaje sencillo. Discute sobre qué hacer por la noche o durante el fin de semana. Aporta sugerencias y responde a ellas. Coincide o discrepa con otras personas. Intercambia puntos de vista sobre asuntos prácticos de la vida diaria de forma sencilla cuando se dirigen a él/ella con claridad, despacio y directamente. Discute sobre qué hacer, a dónde ir y se pone de acuerdo con alguien sobre cómo quedar. Expresa opiniones de forma limitada.
A1	Expresa agrado y desagrado sobre deportes, comidas, etc., utilizando un repertorio limitado de expresiones cuando se dirigen a él/ella con claridad, lenta y directamente.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Discusiones formales (reuniones)

Esta escala se refiere a discusiones más formales, principalmente en contextos profesionales y académicos. Los conceptos clave implicados en esta escala son muy similares a los de las discusiones informales, pero también incluyen lo siguiente:

- el tipo de reunión y la temática: desde intercambios sobre problemas prácticos hasta discusiones sobre temas abstractos, complejos, poco conocidos;
- capacidad para seguir la discusión: desde necesitar que se repitan o aclaren determinadas cuestiones hasta comprender la información destacada y seguir el hilo de un debate;
- capacidad para intervenir en la discusión: desde la necesidad de ensayar y pedir ayuda con la formulación, hasta sondear, evaluar y cuestionar las contribuciones de otros y argumentar de forma convincente la postura propia.

	Discusiones formales (reuniones)
C2	Mantiene su postura en discusiones formales sobre asuntos complejos, con argumentos organizados y persuasivos, sin desventaja alguna respecto a otros participantes. Asesora sobre/gestiona asuntos complejos, delicados o polémicos, siempre que tenga los conocimientos especializados necesarios. Se desenvuelve con confianza cuando es cuestionado/a de manera hostil, espera su turno y rebate argumentos diplomáticamente.
C1	Sigue el ritmo de un debate con facilidad, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos. Argumenta su postura formalmente y con convicción, respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada a argumentaciones complejas contrarias. Replantea, evalúa y cuestiona las intervenciones de otros participantes sobre asuntos de su competencia académica o profesional. Hace comentarios críticos o expresa desacuerdo diplomáticamente. Continúa la conversación mediante preguntas complementarias para obtener más detalles y puede reformular las preguntas si se malinterpretan.
B2	Sigue discusiones animadas e identifica con precisión los argumentos que sustentan o cuestionan los diferentes puntos de vista. Utiliza terminología técnica adecuada al hablar de su área de especialización con otros especialistas. Expresa sus ideas y opiniones con precisión, y presenta líneas argumentativas complejas y responde a ellas de manera convincente. Participa activamente en discusiones formales, sean o no habituales. Comprende las discusiones sobre asuntos relacionados con su especialidad, entendiendo con todo detalle las ideas destacadas. Ofrece, explica y defiende sus opiniones, evalúa las propuestas alternativas, formula hipótesis y responde a estas.
B1	Comprende gran parte de lo que se dice si está relacionado con su especialidad, siempre que los interlocutores eviten un uso muy idiomático y articulen con claridad. Plantea un punto de vista con claridad, pero le resulta difícil participar en un debate. Toma parte en discusiones formales y habituales que versan sobre temas conocidos y articuladas con claridad en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida y que suponen intercambiar información de carácter fáctico, recibir instrucciones o debatir sobre soluciones a problemas prácticos. Sigue la argumentación y la discusión sobre un tema conocido o predecible, siempre que la información se exprese en un lenguaje relativamente sencillo y/o se repita, y se ofrezca la oportunidad de aclarar dudas.
A2	Distingue los cambios de tema en discusiones formales relacionadas con su especialidad si se articulan despacio y con claridad. Intercambia información pertinente y da su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pregunta directamente, siempre que lo/la ayuden con la formulación y pueda pedir que le repitan los puntos clave si es necesario. Expresa lo que piensa de las cosas cuando se le pregunta directamente en una reunión formal, siempre que pueda pedir que le repitan los puntos clave si es necesario.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Colaborar para alcanzar un objetivo

Esta escala se refiere al trabajo colaborativo orientado a realizar una tarea, algo que ocurre a diario en la vida real, especialmente en contextos profesionales. Al igual que con las escalas de conversación y discusiones, esta escala incluye descriptores similares sobre la capacidad de seguir una discusión. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ seguir lo que se discute: desde entender instrucciones sencillas recibidas directamente hasta entender con total certeza instrucciones detalladas;
- ▶ contribuir activamente al trabajo: desde limitarse a pedir y dar cosas, hasta especular sobre causas y consecuencias y organizar la tarea por completo.

	Colaborar para alcanzar un objetivo (cocinar juntos, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento, etc.)
C2	<i>No hay descriptor disponible; véase C1.</i>
C1	Encuadra una discusión para consensuar, con un/a compañero/a o un grupo, la manera de proceder, informando de lo que han dicho otras personas, y resumiendo, elaborando y sopesando varios puntos de vista.
B2	Comprende, con total certeza, instrucciones detalladas. Contribuye al progreso del trabajo invitando a otros a participar, expresar lo que piensan, etc. Esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y los inconvenientes de diferentes enfoques.
B1	Comprende lo que se dice, aunque esporádicamente tiene que pedir que le repitan o le aclaren lo dicho si la discusión es rápida o extensa. Explica los motivos de un problema, discute sobre los pasos que se deben seguir, y compara y contrasta alternativas. Realiza comentarios breves sobre los puntos de vista de otras personas. Comprende por lo general lo que se dice y, cuando es necesario, repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. Hace comprensibles sus opiniones y reacciones respecto a posibles soluciones o a los pasos que se deben seguir, ofreciendo breves razonamientos y explicaciones. Invita a otros a expresar sus opiniones sobre la forma de proceder.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en tareas sencillas y rutinarias sin demasiado esfuerzo, pidiendo que le repitan lo dicho cuando no lo comprende. Discute los pasos que hay que seguir, planteando sugerencias y respondiendo a las sugerencias de los demás, y pidiendo y dando indicaciones. Indica que sigue el hilo de lo que se dice y logra entender lo necesario si el/la interlocutor/a tiene paciencia. Se comunica en tareas rutinarias sencillas utilizando frases simples para pedir y ofrecer cosas, para conseguir información sencilla y para discutir los pasos que se deben seguir.
A1	Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él/ella con cuidado y despacio y comprende indicaciones breves y sencillas. Actúa a partir de instrucciones básicas relativas a horas, la ubicación, números, etc. Le pide algo a alguien, y le da algo a alguien cuando se lo pide.
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Obtener bienes y servicios

Esta escala se relaciona con interacciones relativas a la prestación de un servicio en restaurantes, tiendas, bancos, etc. Expresar una queja de manera efectiva aparece en el nivel B1, y en los niveles superiores a este, la escala se centra en el seguimiento de una queja o problema y en la negociación de una solución. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- el tipo de situaciones: desde transacciones sencillas y cotidianas hasta conflictos sobre la responsabilidad y transacciones delicadas en el ámbito público, profesional o académico;
- obtener servicios: desde pedir comida y bebida hasta preguntar los detalles de servicios más complejos;
- reclamar una solución: desde expresar una queja (B1) hasta negociar la solución a un conflicto o a una transacción delicada.

	Obtener bienes y servicios
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Negocia transacciones complejas o delicadas en la vida pública, profesional o académica.
B2	Tiene capacidad lingüística para negociar la solución de conflictos, como puede ser reclamar una multa de tráfico injusta, pedir responsabilidad económica por daños causados en un piso o por culpabilidad en un accidente. Desarrolla su argumentación para reclamar daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para exigir una indemnización y establecer con claridad los límites de cualquier concesión que está dispuesto/a a realizar. Establece requisitos y realiza preguntas con detalle sobre servicios más complejos, por ejemplo, contratos de alquiler. Explica un problema que ha surgido y deja claro que la parte proveedora del servicio/los clientes deben hacer concesiones.
B1	Se desenvuelve bien en la mayoría de las transacciones que pueden surgir mientras viaja, organiza el viaje o el alojamiento, o cuando trata con las autoridades competentes durante un viaje al extranjero. Solicita explicaciones en una tienda sobre la diferencia entre dos o más productos que tienen la misma finalidad, con el objetivo de tomar una decisión, planteando preguntas complementarias según sea necesario. Se desenvuelve en situaciones menos habituales en tiendas, oficinas de correo, bancos, por ejemplo, al devolver una compra con la que no ha quedado satisfecho/a. Plantea una queja o hace una reclamación. Se desenvuelve en la mayoría de las situaciones que suelen surgir cuando se organiza un viaje a través de una agencia o cuando se está viajando, por ejemplo, preguntar a un/a viajero/a dónde apearse si se dirige a un destino que no conoce.
A2	Se desenvuelve en aspectos comunes de la vida cotidiana como son los viajes, el alojamiento, las comidas y las compras. Se desenvuelve en situaciones cotidianas predecibles (por ejemplo, en una oficina de correos, en una estación, en una tienda), utilizando una amplia variedad de expresiones sencillas. Consigue toda la información que necesita de una oficina de turismo siempre que esa información sea sencilla y no especializada. Pide y ofrece bienes y servicios cotidianos. Consigue información sencilla sobre viajes, utiliza el transporte público (por ejemplo, autobuses, trenes, taxis), pide y da indicaciones para ir a un lugar, y compra billetes. Pregunta sobre cosas y realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos. Ofrece y recibe información relativa a cantidades, números, precios, etc. Realiza compras sencillas diciendo lo que quiere y preguntando el precio. Pide comida en un restaurante. Dice que algo está mal (por ejemplo, <i>La comida está fría</i> o <i>No hay luz en mi habitación</i>). Solicita (en persona) una cita médica y entiende la respuesta. Indica la naturaleza de un problema a un profesional sanitario, tal vez usando gestos y lenguaje corporal.
A1	Le pide algo a alguien, y le da algo a alguien cuando se lo pide. Pide comida y bebida utilizando expresiones básicas. Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y las horas.
Pre-A1	Realiza compras simples y/o pide comida o bebida cuando puede respaldar la referencia verbal señalando o haciendo otro gesto.

Intercambiar información

Esta escala no contiene descriptores para los niveles C, porque el mero hecho de intercambiar información de carácter fáctico ya no es un objetivo de aprendizaje para usuarios competentes. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- el tipo de transacción: desde preguntas, instrucciones e indicaciones sencillas, pasando por intercambios rutinarios y básicos, hasta contrastar información con otros especialistas;
- el tipo de información: desde datos personales, fechas, precios, etc., pasando por hábitos, rutinas, pasatiempos e información sencilla de carácter fáctico, hasta información o consejos detallados y complejos.

	Intercambiar información
C2	<i>No hay descriptor disponible; véase B2.</i>
C1	<i>No hay descriptor disponible; véase B2.</i>
B2	Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con su profesión. Usa terminología técnica adecuada cuando intercambia información o discute sobre su área de especialidad con otros especialistas. Comunica de manera fiable información detallada.
B1	Intercambia, comprueba y confirma con cierta seguridad información recopilada de carácter fáctico relativa a asuntos conocidos, habituales o no, propios de su especialidad. Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves y responde a preguntas complementarias que requieren detalles. Encuentra y comunica información sencilla de carácter fáctico. Pide y comprende indicaciones detalladas para ir a un lugar. Obtiene información más detallada. Ofrece consejos sobre asuntos sencillos dentro de su ámbito de experiencia.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y rutinarios sin demasiado esfuerzo. Se desenvuelve en situaciones prácticas de la vida diaria: encuentra y comunica información sencilla de carácter fáctico. Plantea y contesta preguntas sobre hábitos y rutinas. Plantea y contesta preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas. Plantea y contesta preguntas sobre planes e intenciones. Da y comprende indicaciones e instrucciones sencillas, por ejemplo, explica cómo ir a un lugar. Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información. Intercambia información limitada sobre asuntos conocidos y habituales. Plantea y contesta preguntas relativas a lo que hace en el trabajo y en el tiempo libre. Pide y da indicaciones que se refieren a un mapa o un plano. Pide y proporciona información personal. Plantea y contesta preguntas sencillas sobre un evento (por ejemplo, pregunta dónde y cuándo tuvo lugar, quién asistió y cómo fue).
A1	Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él/ella con cuidado y despacio y comprende indicaciones breves y sencillas. Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy conocidos, y responde a ese tipo de afirmaciones. Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo/a y sobre otras personas, sobre su lugar de residencia, a quién conoce, sus pertenencias. Proporciona indicaciones temporales mediante frases como <i>la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres en punto</i>. Expresa números, cantidades y precios de forma limitada. Menciona el color de la ropa u otros objetos cotidianos y pregunta por el color de dichos objetos.

	Intercambiar información
Pre-A1	Dice su nombre y pregunta a otras personas su nombre. Usa y entiende números sencillos en conversaciones cotidianas. Pregunta y dice qué día es, la hora del día y la fecha. Pregunta y dice la fecha de nacimiento. Pregunta y da un número de teléfono. Dice su edad y pregunta la edad a otras personas. Hace preguntas muy sencillas para obtener información, como <i>¿Qué es esto?</i>, y comprende respuestas de una o dos palabras/uno o dos signos.

Entrevistar y ser entrevistado/a

Esta escala se refiere a los papeles típicos que se adoptan en las consultas médicas y en las solicitudes de empleo, así como en otras situaciones en las que se examina a alguien, además de en encuestas y, en un contexto educativo, en proyectos. En cuanto a la lengua de signos, se asume que el/la interlocutor/a también sabe signar. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ independencia con respecto al/la interlocutor/a: desde pedir que se hable en lengua estándar directa, lenta y clara, hasta actuar sin ningún tipo de apoyo, sin desventaja alguna respecto a la/s otra/s persona/s;
- ▶ tomar la iniciativa: desde plantear nuevos temas (B1) hasta participar plenamente, desarrollando un aspecto con fluidez y con un buen manejo de las interjecciones;
- ▶ conducir la entrevista en sí: desde usar un cuestionario preparado (B1), pasando por desviarse de forma espontánea de las preguntas preparadas para atender y explorar respuestas interesantes, hasta estructurar el discurso e interactuar con autoridad.

	Entrevistar y ser entrevistado/a
C2	Representa muy bien su parte del diálogo, estructurando el discurso y desenvolviéndose con autoridad y con fluidez sin mucho esfuerzo como entrevistador/a o entrevistado/a, sin desventaja alguna respecto a otros participantes.
C1	Participa plenamente en una entrevista como entrevistador/a o como entrevistado/a, ampliando y desarrollando las ideas tratadas con fluidez y sin apoyo, y haciendo un buen uso de las interjecciones.
B2	Realiza una entrevista eficaz y fluida, alejándose espontáneamente de las preguntas preparadas, siguiendo el hilo y explorando respuestas interesantes. Toma la iniciativa en una entrevista, y amplía y desarrolla sus ideas sin necesitar mucha ayuda por parte del entrevistador/a o sin que este/a tenga que insistir.
B1	Proporciona la información concreta que se le pide en una entrevista o en una consulta (por ejemplo, describe síntomas a un/a facultativo/a), pero lo hace con una precisión limitada. Realiza entrevistas preparadas, comprobando y confirmando la información, aunque puede que esporádicamente tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa. Toma a veces la iniciativa en una entrevista o una consulta (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), pero depende mucho del/la entrevistador/a durante la interacción. Describe síntomas de una manera simple y pide consejo cuando utiliza servicios de salud; y comprende la respuesta, siempre y cuando se exprese con claridad en lenguaje cotidiano. Utiliza un cuestionario preparado para realizar una entrevista estructurada, con algunas preguntas complementarias.
A2	Se hace comprender en una entrevista y comunica ideas e información sobre temas conocidos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le aclaren lo dicho y que lo/la ayuden a expresar lo que quiere decir. Describe síntomas y dolencias muy básicas como un resfriado y la gripe a un/a facultativo/a. Responde a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista. Indica en un lenguaje sencillo la naturaleza de un problema a un/a profesional de la salud, tal vez usando gestos y lenguaje corporal.

	Entrevistar y ser entrevistado/a
A1	Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se expresan muy despacio, con mucha claridad y sin modismos ni frases hechas. Expresa en un lenguaje sencillo la naturaleza de un problema a un/a profesional de la salud y responde preguntas sencillas como <i>¿Esto duele?</i>, si bien tiene que reforzar el mensaje con gestos y lenguaje corporal.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Usar las telecomunicaciones

Esta nueva escala de 2018 se refiere al uso de aplicaciones de teléfonos y de internet para la comunicación remota. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ alcance de la información y de las transacciones: desde mensajes y conversaciones sencillos sobre temas predecibles como horarios de llegada, mensajes rutinarios y servicios básicos, hasta usos con fines personales y profesionales variados;
- ▶ interlocutor/a: desde una persona conocida hasta personas desconocidas con acentos que le resultan menos familiares;
- ▶ duración del intercambio: desde intercambios breves y sencillos hasta conversaciones informales prolongadas.

	Usar las telecomunicaciones
C2	Usa las telecomunicaciones con seguridad y eficacia para fines personales y profesionales, incluso si se produce alguna interferencia (ruido) o la persona que llama tiene un acento que le es menos conocido.
C1	Usa las telecomunicaciones con eficacia para la mayoría de los fines profesionales o personales.
B2	Usa las telecomunicaciones para una variedad de fines personales y profesionales, siempre que pueda pedir aclaraciones si el acento o la terminología no le son conocidos. Participa en conversaciones informales prolongadas por teléfono con una persona conocida sobre una variedad de temas.
B1	Usa las telecomunicaciones para fines personales o profesionales cotidianos, siempre que pueda pedir aclaraciones de vez en cuando. Da detalles relevantes a través de una (video)llamada sobre un incidente inesperado (por ejemplo, un problema en un hotel, con los preparativos de un viaje, con un coche de alquiler). Usa las telecomunicaciones para mantener conversaciones relativamente sencillas, aunque prolongadas, con personas que conoce personalmente. Usa las telecomunicaciones para mensajes rutinarios (por ejemplo, preparativos para una reunión) y para obtener servicios básicos (por ejemplo, reservar una habitación de hotel o concertar una cita médica).
A2	Usa las telecomunicaciones con sus amigos para intercambiar noticias sencillas, hacer planes y organizar citas. Participa, contando con que haya repeticiones y aclaraciones, en conversaciones telefónicas breves y sencillas y sobre temas predecibles con personas conocidas, por ejemplo, horarios de llegada, cómo quedar. Entiende un mensaje telefónico sencillo (por ejemplo, <i>Mi vuelo llega tarde. Llego a las diez en punto</i>), confirma los detalles del mensaje y lo transmite por teléfono a otras personas interesadas.
A1	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

3.3.1.2. Interacción escrita

La interacción escrita se refiere a comunicación interactiva a través de la escritura o la signación.⁴³ Hay dos escalas: «Correspondencia» y «Notas, mensajes y formularios». La primera se centra en intercambios, a menudo de carácter interpersonal, mientras que la segunda se refiere a la transferencia de información. En la interacción escrita, el lenguaje utilizado es similar al lenguaje oral. Además, en la mayoría de los casos se tolera algún error o confusión y existen apoyos contextuales. Generalmente, existe la oportunidad de usar estrategias de interacción, como pedir aclaraciones, pedir ayuda con la formulación y aclarar malentendidos. Finalmente, suele ser menos prioritario producir un texto cuidadosamente estructurado y preciso.

La interacción en línea se trata por separado porque es multimodal (consulte la siguiente sección).

Interacción escrita en general

	Interacción escrita en general
C2	Se expresa en un tono y estilo apropiados en prácticamente cualquier tipo de interacción formal e informal.
C1	Se expresa con claridad y precisión, relacionándose con el/la destinatario/a con flexibilidad y eficacia.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia por escrito y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
B1	Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información, y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Elabora cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.
A2	Elabora notas breves y sencillas con fórmulas rutinarias sobre temas de necesidad inmediata.
A1	Solicita y transmite información sobre datos personales.
Pre-A1	Elabora frases breves para transmitir información básica (por ejemplo, nombre, dirección, familia) en un formulario o en una nota, con el uso del diccionario.

Correspondencia

La escala de 2001 se refería únicamente a la correspondencia personal. En la presente actualización se han incorporado los descriptores para la correspondencia formal, ya que esta es una actividad que algunos usuarios/aprendientes necesitan llevar a cabo. Por lo tanto, algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- el tipo de mensaje: desde mensajes sencillos y personales, hasta correspondencia personal y profesional más profunda;
- el tipo de lenguaje: desde expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias hasta usos emocionales, alusivos y humorísticos con una buena expresión y en un tono y estilo adecuados.

	Correspondencia
C2	Produce prácticamente cualquier tipo de correspondencia necesaria en el transcurso de su vida profesional en un tono y estilo apropiados.
C1	Se expresa con claridad y precisión en la correspondencia personal, haciendo un uso flexible y efectivo de la lengua, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos. Produce correspondencia formal expresándose adecuadamente y con precisión, como cartas de aclaración, de solicitud, de recomendación, de referencia, de queja, de pésame y condolencia.

43. El intercambio de mensajes y conversaciones, formales e informales, a través de la grabación de vídeos se ha incrementado notablemente, principalmente por el uso de WhatsApp. Las personas signantes pueden mantener este tipo de comunicación por escrito o signando, o incluso intercambiando las dos modalidades. En algunos países, las personas signantes ahora pueden enviar solicitudes, comentarios y quejas a determinados proveedores de servicios a través de portales de internet diseñados para este fin. Además, hay un creciente número de encuestas en línea en las que las personas signantes puede escoger si prefieren responder por escrito o mediante lengua de signos. Por lo tanto, el uso de los verbos «producir» y «elaborar» en esta sección incluye la posibilidad de la signación.

	Correspondencia
B2	Mantiene relaciones personales por correspondencia utilizando la lengua con fluidez y eficacia para dar descripciones detalladas de las experiencias, mostrar comprensión mediante preguntas y seguir tratando temas de interés mutuo. Comprende, en la mayoría de los casos, expresiones idiomáticas y coloquialismos en la correspondencia y otras comunicaciones, y utiliza los más comunes según sea adecuado a la situación. Produce correspondencia formal como cartas de consulta, de petición, de solicitud y de queja usando el registro, la estructura y las convenciones adecuados. Elabora cartas de queja enérgicas pero educadas, incluyendo información complementaria y una exposición del resultado deseado. Elabora cartas que transmiten emociones con diferente intensidad y resalta la importancia personal de hechos y experiencias; comenta las noticias y los puntos de vista de la persona con la que mantiene la correspondencia. Utiliza las convenciones y formalidades adecuadas al contexto cuando escribe cartas y correos electrónicos personales o profesionales. Elabora correos electrónicos/cartas formales de invitación, de agradecimiento o de disculpa, usando el registro y las convenciones adecuados. Elabora cartas profesionales menos habituales, utilizando la estructura y las convenciones adecuadas, siempre que se limiten a hechos objetivos. Recaba, por carta o correo electrónico, la información requerida para un propósito concreto, la recopila y reenvía por correo electrónico a otras personas.
B1	Elabora cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales como, por ejemplo, música o películas. Elabora cartas en las que expresa diferentes opiniones y comenta en detalle sentimientos y experiencias personales. Responde a un anuncio publicitario por escrito y solicita información adicional sobre los productos que le interesan. Elabora correos electrónicos/cartas formales básicos/as (por ejemplo, para presentar una queja y solicitar que se actúe). Elabora cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle. Elabora cartas y correos electrónicos básicos con información de carácter fáctico (por ejemplo, para solicitar información o para pedir y dar una confirmación). Elabora una carta de solicitud básica con información complementaria limitada.
A2	Intercambia información a través de mensajes de texto, correo electrónico o cartas breves, respondiendo a las preguntas formuladas por otra la persona (por ejemplo, sobre un nuevo producto o actividad). Transmite información personal rutinaria, por ejemplo, para presentarse, en un correo electrónico o una carta breves. Elabora cartas personales muy sencillas en las que da las gracias o se disculpa. Elabora notas, correos electrónicos y mensajes de texto breves y sencillos (por ejemplo, para enviar o responder a una invitación, para confirmar o modificar algo acordado). Elabora un texto breve en una tarjeta de felicitación (por ejemplo, para el cumpleaños de alguien o para desear un feliz Año Nuevo).
A1	Elabora mensajes y publicaciones en línea en forma de una serie de oraciones muy breves sobre aficiones y lo que le gusta/no le gusta, usando palabras y expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias sencillas, con el uso de un diccionario. Elabora una postal breve y sencilla. Elabora un mensaje breve y muy sencillo (por ejemplo, un mensaje de texto) para amigos con el fin de darles una información o para hacerles una pregunta.
Pre-A1	Transmite información personal básica mediante frases y oraciones breves, con el uso de un diccionario.

Notas, mensajes y formularios

Esta escala abarca una variedad de interacciones escritas de carácter transaccional. En los niveles A incluye rellenar formularios con datos personales. A partir del nivel A2 el foco se sitúa en recibir o dejar mensajes y escribir/signar notas breves. Por lo tanto, algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- rellenar formularios con datos personales (de pre-A1 a A2);
- dejar y recibir mensajes, desde mensajes sencillos sobre la hora, pasando por mensajes que contienen varias cuestiones, hasta mensajes personales o profesionales complejos;
- elaborar notas: desde notas breves y sencillas hasta notas más elaboradas para amigos, personas relacionadas con servicios, profesores, etc.

	Notas, mensajes y formularios
C2	No hay descriptor disponible; véase B2.
C1	No hay descriptor disponible; véase B2.
B2	Toma o deja mensajes personales o profesionales complejos, siempre que pueda solicitar aclaraciones o explicaciones adicionales si es necesario.
B1	Toma mensajes rutinarios sobre cuestiones previsibles en un contexto personal, profesional o académico. Toma mensajes en los que se requiere información y se explican problemas.
	Elabora notas que transmiten información sencilla de interés inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana, en las que resalta los aspectos que le parecen importantes. Toma mensajes por teléfono que contienen diversas cuestiones, siempre que la persona que llama los dicte con claridad y de manera colaborativa.
A2	Toma un mensaje breve y sencillo siempre que pueda pedir que le repitan y le vuelvan a formular lo dicho.
	Elabora notas y mensajes breves y sencillos sobre temas de necesidad inmediata. Cumplimenta datos personales y otros detalles en la mayoría de los formularios cotidianos (por ejemplo, para abrir una cuenta bancaria o para enviar una carta por correo certificado).
A1	Rellena números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país, etc., tal y como se hace, por ejemplo, en el libro de registro de un hotel.
	Deja un mensaje sencillo con información sobre, por ejemplo, dónde ha ido, a qué hora volverá (por ejemplo, <i>De compras: vuelvo a las 5</i>).
Pre-A1	Rellena formularios de inscripción muy sencillos con datos personales básicos: nombre, dirección, nacionalidad, estado civil.

3.3.1.3. Interacción en línea

La comunicación en línea siempre está mediada a través de una máquina, lo que implica que es poco probable que sea exactamente igual que la interacción cara a cara. Existen propiedades emergentes de la interacción grupal en línea que son casi imposibles de recoger en las escalas de competencia tradicionales, las cuales se centran en el comportamiento del individuo en la oralidad, en la signación o en la escritura. Por ejemplo, existe la posibilidad de compartir recursos en tiempo real. Por otro lado, puede haber malentendidos que no se detectan (y corrigen) inmediatamente, a diferencia de lo que suele ser habitual en la comunicación cara a cara. Algunos requisitos para una comunicación exitosa son:

- la necesidad de una mayor redundancia en los mensajes;
- la necesidad de comprobar que el mensaje se ha entendido correctamente;
- la capacidad para reformular con el fin de facilitar la comprensión y resolver malentendidos;
- la capacidad para gestionar las reacciones de tipo emocional.

Conversaciones y discusiones en línea

Esta escala se centra en las conversaciones y las discusiones en línea como un fenómeno multimodal, haciendo hincapié en cómo los interlocutores se comunican en línea para tratar tanto problemas serios como intercambios sociales de forma abierta. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ casos de interacción simultánea (en tiempo real) y consecutiva, en esta última con tiempo para preparar un borrador y/o hacer consultas;
- ▶ participar en una interacción sostenida con uno o más interlocutores;
- ▶ elaborar publicaciones o intervenciones en línea para que otros respondan;
- ▶ comentarios (por ejemplo, valorativos) sobre publicaciones, comentarios e intervenciones en línea de otros;
- ▶ reacciones a contenido multimedia integrado;
- ▶ la capacidad de incluir símbolos, imágenes y otros códigos para hacer que el mensaje transmita el tono, la acentuación y la prosodia, pero también el lado afectivo y emocional, como la ironía, etc.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: el paso de los niveles más bajos a los niveles más altos viene determinado por la evolución desde intercambios sociales sencillos y noticias personales hasta una gama más amplia de competencias que abarcan la interacción discursiva profesional y educativa en los niveles C, con la introducción de la interacción en tiempo real y la interacción grupal desde el nivel B1+. El nivel B2 se caracteriza por la capacidad de participar activamente en discusiones y argumentaciones, hilando su intervención con las de otros de forma eficaz y resolviendo los malentendidos adecuadamente. En el C1, el/la usuario/a y/o aprendiente puede modular su registro y realizar valoraciones críticas de manera diplomática. En el C2, puede anticipar y gestionar con eficacia posibles malentendidos (incluidos los culturales), problemas de comunicación y reacciones emocionales. La progresión también se puede enfocar como un proceso en el que se agregan «espacios» virtuales en los que el/la usuario/a y/o aprendiente puede interactuar como, por ejemplo, «cafetería», «aula», «sala de reuniones». Así, un/a usuario/a y/o aprendiente tendrá dificultades para interactuar con éxito en una reunión en línea hasta que alcance los niveles B, podrá interactuar en un «aula virtual» en A2 solo si se le guía adecuadamente y quizá pueda comunicarse solo de manera muy superficial en A1 cuando mande mensajes y chatee en la «cafetería». En los niveles C, por otra parte, el/la usuario/a y/o aprendiente puede adaptar su registro y su estilo de interacción según el espacio virtual en el que se encuentra, ajustando su nivel de lengua adecuadamente para hacer que la comunicación sea más eficaz.

	Conversaciones y discusiones en línea
C2	Se expresa con claridad y precisión en discusiones en línea en tiempo real, adaptando el lenguaje de manera flexible y sensible al contexto, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos. Anticipa y gestiona con eficacia posibles malentendidos (incluidos los culturales), problemas de comunicación y reacciones emocionales en una discusión en línea. Adapta con facilidad y rapidez su registro y estilo para adecuarse a diferentes entornos en línea, objetivos comunicativos y actos de habla.
C1	Participa en intercambios en línea en tiempo real con varios participantes, entendiendo las intenciones comunicativas y las implicaciones culturales de las diversas intervenciones. Participa de manera efectiva en discusiones profesionales o académicas síncronas en línea, solicitando y ofreciendo nuevas aclaraciones sobre temas complejos y abstractos, según sea necesario. Adapta su registro al contexto de la interacción en línea, pasando, si es necesario, de un registro a otro dentro del mismo intercambio. Sopesa, replantea y rebate argumentos en discusiones y chats en línea síncronos de índole profesional o académica.
B2	Participa en intercambios en línea, relacionando sus intervenciones con otras previas en el hilo del debate, entendiendo las implicaciones culturales y reaccionando adecuadamente. Participa activamente en discusiones en línea, expresando y respondiendo a opiniones sobre temas de interés con cierta extensión y profundidad, siempre que los participantes eviten un lenguaje inusual o complejo y concedan tiempo para responder. Participa en intercambios en línea entre varios interlocutores, relacionando sus intervenciones de forma efectiva a otras previas en el hilo del debate, siempre que un/a moderador/a ayude a gestionar la discusión. Reconoce malentendidos y discrepancias que surgen en una interacción en línea y los gestiona, siempre que el/la interlocutor o interlocutores estén dispuestos a cooperar.

	Conversaciones y discusiones en línea
B1	Participa en intercambios en línea síncronos con más de un/a participante, reconociendo las intenciones comunicativas de cada uno/a, si bien puede no entender detalles o implicaciones si no se dan explicaciones adicionales.
	Publica en línea noticias de acontecimientos sociales, experiencias y actividades haciendo referencia a enlaces y contenidos multimedia integrados, y compartiendo sentimientos personales.
A2	Publica una intervención comprensible en una discusión en línea sobre un tema conocido de interés, siempre que pueda preparar el texto de antemano y usar herramientas en línea para compensar sus carencias lingüísticas y comprobar la precisión.
	Publica entradas personales en línea sobre experiencias, sentimientos y acontecimientos, y responde individualmente a los comentarios de los demás con cierto detalle, aunque las limitaciones léxicas provocan a veces repetición y una formulación inapropiada.
A1	Se presenta y gestiona intercambios sencillos en línea, formulando y respondiendo preguntas e intercambiando ideas sobre temas cotidianos predecibles, siempre que disponga de tiempo suficiente para formular las respuestas y que interactúe con un/a único/a interlocutor/a cada vez.
	Publica entradas breves en línea que describen asuntos cotidianos, actividades sociales y sentimientos, aportando detalles relevantes sencillos.
Pre-A1	Comenta las publicaciones en línea de otras personas, siempre que estén escritas/signadas en un lenguaje sencillo, reaccionando a los contenidos multimedia integrados mediante la expresión de sentimientos de sorpresa, interés e indiferencia de una manera sencilla.
	Participa en una comunicación social básica en línea (por ejemplo, un mensaje sencillo en una tarjeta virtual para ocasiones especiales, compartiendo noticias y organizando/confirmando los detalles de un encuentro).
A1	Hace breves comentarios en línea, positivos o negativos, sobre enlaces y contenidos multimedia integrados, usando un repertorio lingüístico básico, aunque por lo general tendrá que consultar herramientas de traducción en línea y otros recursos.
	Elabora mensajes y entradas personales, muy sencillos y compuestos de una serie de frases muy cortas, sobre aficiones, lo que le gusta/no le gusta, etc., con la ayuda de una herramienta de traducción.
Pre-A1	Usa expresiones institucionalizadas, fórmulas rutinarias y combinaciones de palabras/signos sencillas/os para publicar reacciones breves, positivas y negativas a publicaciones en línea sencillas y a sus enlaces y contenidos multimedia integrados, y responde a otros comentarios con expresiones estándar de agradecimiento y disculpa.
	Publica saludos sencillos en línea, utilizando expresiones institucionalizadas y fórmulas rutinarias básicas y emoticonos.
Pre-A1	Publica declaraciones breves y sencillas en línea sobre él/ella (por ejemplo, situación sentimental, nacionalidad, ocupación), siempre que pueda seleccionarlas de un menú desplegable y/o consultar una herramienta de traducción en línea.

Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo

Esta escala se centra en la naturaleza potencialmente colaborativa de la interacción y de las transacciones en línea que tienen un objetivo específico, siendo esta una característica propia de la vida actual. No se puede aplicar una separación estricta entre lo escrito y lo oral cuando hablamos de transacciones en línea, donde la multimodalidad es cada vez más un rasgo y un recurso claves, por lo que los descriptores incorporan el aprovechamiento de diferentes medios y herramientas en línea según el contexto. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ comprar bienes y servicios en línea;
- ▶ participar en transacciones que requieren negociar las condiciones, tanto en el papel de proveedor/a de un servicio como en el de cliente/a;
- ▶ participar en un proyecto de trabajo colaborativo;
- ▶ enfrentarse a problemas de comunicación.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: la evolución hacia los niveles más altos es una ampliación de las transacciones básicas y el intercambio de información de los niveles A hasta un trabajo colaborativo más sofisticado relativo a proyectos con un objetivo. Esto se puede ver como una progresión que va desde rellenar formularios de contenido predecible en línea en pre-A1, pasando por resolver los problemas que puedan surgir para que una transacción pueda realizarse en los niveles B, hasta ser capaz de participar e incluso coordinar el trabajo de un proyecto en grupo en línea en los niveles C. También se pueden apreciar estas

competencias como una progresión de la participación reactiva a la proactiva y de lo simple a lo complejo. Las tareas colaborativas sencillas aparecen en A2 +, con un/a interlocutor/a que coopera, pasando por el trabajo en un pequeño proyecto en grupo desde el nivel B1 y la capacidad de asumir un papel de liderazgo en un trabajo colaborativo desde B2+. En C1 el/la usuario/a y/o aprendiz es capaz de coordinar un grupo que trabaja en un proyecto en línea, proporcionando y revisando instrucciones detalladas, sopesando las propuestas de los miembros del equipo y proporcionando aclaraciones con el fin de llevar a cabo las tareas compartidas.

	Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo.
C2	Resuelve malentendidos y gestiona eficazmente las fricciones que surgen durante el proceso de colaboración. Proporciona orientación y añade precisión al trabajo de un grupo en las etapas de revisión y edición del trabajo colaborativo.
C1	Coordina un grupo que trabaja en un proyecto en línea, proporcionando y revisando instrucciones detalladas, sopesando las propuestas de los miembros del equipo y proporcionando aclaraciones con el fin de llevar a cabo las tareas compartidas. Gestiona transacciones complejas en línea como proveedor/a de un servicio (por ejemplo, solicitudes con requisitos complicados), adaptando el lenguaje de manera flexible para gestionar la discusión y la negociación. Participa en proyectos complejos que requieren escribir y revisar lo escrito de manera colaborativa, así como otras formas de colaboración en línea, siguiendo y transmitiendo instrucciones con precisión para alcanzar el objetivo. Gestiona de manera efectiva problemas de comunicación y cuestiones culturales que surgen en un intercambio colaborativo o transaccional en línea reformulando, aclarando y proporcionando ejemplos a través de diferentes medios (visual, audio, gráfico).
B2	Asume un papel de liderazgo en el trabajo colaborativo en línea dentro de su/s área/s de especialidad y evita que el grupo se desvíe de la tarea recordando a sus miembros los roles, responsabilidades y plazos para alcanzar los objetivos establecidos. Participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea dentro de su/s área/s de especialidad que requieren negociar condiciones y explicar detalles complejos y requisitos especiales. Gestiona malentendidos y problemas inesperados que surgen en los intercambios colaborativos o transaccionales en línea respondiendo de manera educada y apropiada para ayudar a resolver la cuestión. Colabora en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, justificando propuestas, pidiendo aclaraciones y desempeñando un papel de apoyo para cumplir tareas compartidas.
B1	Participa en transacciones en línea que requieren un amplio intercambio de información, siempre que el/la interlocutor/a o los interlocutores eviten un lenguaje complejo y estén dispuestos a repetir y reformular cuando sea necesario. Interactúa en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, siguiendo instrucciones sencillas, pidiendo aclaraciones y ayudando a cumplir las tareas compartidas. Participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea que requieren aclaraciones o explicaciones sencillas de detalles relevantes, como inscribirse en un curso, un viaje o un evento, o como socio/a de algún servicio. Interactúa en línea con un/a compañero/a o un grupo pequeño que trabaja en un proyecto, siempre que disponga de apoyos visuales como imágenes, estadísticas y gráficos para aclarar conceptos más complejos. Responde a instrucciones y hace preguntas o solicita aclaraciones para llevar a cabo una tarea compartida en línea.
A2	Usa fórmulas rutinarias para responder a los problemas rutinarios de procedimiento que surgen en las transacciones en línea (por ejemplo, sobre la disponibilidad de determinados modelos y ofertas especiales, fechas de entrega, direcciones). Interactúa en línea con un/a compañero/a colaborativo/a en una tarea cooperativa sencilla, siguiendo instrucciones básicas y pidiendo aclaraciones, siempre que disponga de ayudas visuales como imágenes, estadísticas o gráficos para aclarar los conceptos implicados. Realiza transacciones en línea sencillas (por ejemplo, hacer pedidos de productos o inscribirse en un curso), rellenando formularios o cuestionarios en línea, proporcionando datos personales y confirmando la aceptación de los términos y condiciones, rechazando servicios adicionales, etc. Hace preguntas básicas sobre la disponibilidad de determinado producto o prestación. Responde a instrucciones sencillas y formula preguntas sencillas para llevar a cabo una tarea compartida en línea con la ayuda de un/a interlocutor/a colaborativo/a.

	Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo.
A1	Completa una compra o solicitud en línea muy sencillas, proporcionando información personal básica (por ejemplo, nombre, correo electrónico o número de teléfono).
Pre-A1	Realiza selecciones (por ejemplo, elegir un producto, el tamaño, el color) al realizar una compra o rellenar un formulario de solicitud sencillos en línea, siempre que disponga de apoyo visual.

3.3.2. Estrategias de interacción

Se ofrecen tres escalas de descriptores para las estrategias de interacción: «Turnos de palabra», «Cooperar» y «Pedir aclaraciones». Nótese que «Turnos de palabra», de hecho, se repite en la sección de «Competencia pragmática», ya que es una parte crucial de la competencia del discurso. Este es el único caso en el que se repite una escala en el MCER. En la escala «Cooperar» hay dos aspectos: estrategias cognitivas (encuadrar, planificar y organizar el contenido referencial) y estrategias colaborativas (manejar aspectos interpersonales y relacionales). En la sección de mediación estos dos aspectos se desarrollan aún más en nuevas escalas de estrategias cognitivas («Colaborar en la construcción de conocimiento») y estrategias colaborativas («Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros»). En muchos aspectos, estas dos escalas representan un desarrollo adicional de la escala original de 2001 para «Cooperar». Sin embargo, dado que van considerablemente más allá del enfoque más centrado en el discurso presente en la escala de «Cooperar», se decidió mantenerlas bajo la mediación.

Turnos de palabra

Esta escala se relaciona con la capacidad de tomar la iniciativa del discurso. Como se indicó más arriba, esta capacidad puede verse como una estrategia de interacción (tomar el turno) y como un aspecto integral de la competencia del discurso. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- iniciar, mantener y finalizar conversaciones;
- intervenir en una conversación o discusión ya en curso, a menudo usando expresiones prefabricadas para este fin, o para ganar tiempo y poder pensar.

	Turnos de palabra
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Elige una frase apropiada de entre una variedad de posibles funciones discursivas para introducir sus comentarios de forma adecuada con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
B2	Interviene adecuadamente en discusiones utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, ocupa el turno de palabra cuando es apropiado y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo, <i>Es difícil responder a esa pregunta</i>) para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras formula lo que va a decir.
B1	Interviene en una discusión sobre un tema conocido, utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas conocidos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Pide que se le preste atención.
A1	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Cooperar

Esta escala se refiere a los giros en el discurso colaborativo con objeto de ayudar al desarrollo de una discusión. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ confirmar la comprensión (niveles más bajos);
- ▶ capacidad para dar respuestas y relacionar la propia intervención con la de los hablantes/signantes anteriores (niveles más altos);
- ▶ resumir el punto alcanzado en la discusión para hacer balance (niveles B);
- ▶ invitar a otros a intervenir.

Nota: Esta escala se desarrolla con más detalle en las escalas para «Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros» y «Colaborar en la construcción de conocimiento».

	Cooperar
C2	Relaciona las intervenciones con las de otros con habilidad, amplía el alcance de la interacción y ayuda a conducirla hacia un resultado.
C1	Relaciona con destreza su intervención con la de otros.
B2	Reacciona adecuadamente y realiza un seguimiento de las aportaciones e inferencias y contribuye de esta manera al desarrollo de la discusión. Resume y evalúa la información principal de una discusión sobre temas de su ámbito de competencia académica o profesional. Contribuye al desarrollo de la discusión sobre temas conocidos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc. Resume el punto alcanzado en una fase concreta de una discusión y propone los siguientes pasos.
B1	Utiliza un repertorio lingüístico y estratégico básico para contribuir a que una conversación o una discusión continúen. Resume lo acordado y contribuye de esta forma a centrar la discusión. Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas que se están tratando. Invita a otras personas a participar en la discusión.
A2	Indica que sigue el hilo de lo que se dice.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Pedir aclaraciones

Esta escala se refiere a intervenir en una interacción para indicar si se está siguiendo el hilo y para hacer preguntas complementarias sobre determinados aspectos con el fin de confirmar que la comprensión es correcta. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ indicar que se comprende o bien que hay un problema de comprensión (niveles más bajos);
- ▶ pedir que se repita;
- ▶ hacer preguntas complementarias para comprobar que se está comprendiendo bien o pedir más detalles.

	Pedir aclaraciones
C2	<i>No hay descriptor disponible; véase C1.</i>
C1	Pide explicaciones o aclaraciones para asegurarse de que entiende ideas complejas y abstractas en contextos profesionales o académicos, en persona o en línea.

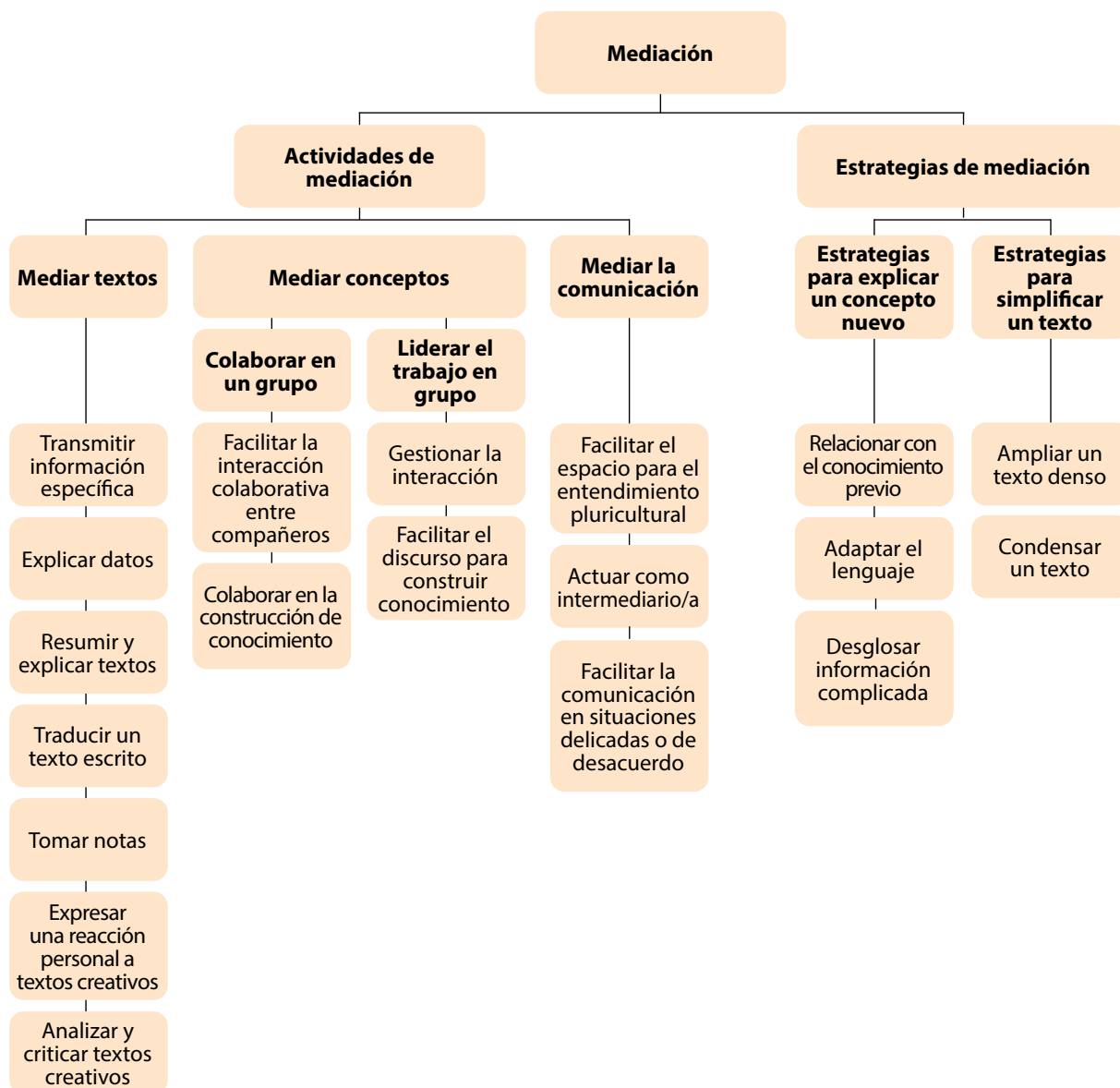
	Pedir aclaraciones
B2	Plantea preguntas complementarias para comprobar que ha comprendido lo que el/la interlocutor/a ha querido decir y consigue que le aclare la información ambigua. Pide explicaciones o aclaraciones para asegurarse de que entiende ideas complejas y abstractas. Formula preguntas complementarias a alguien en un grupo para aclarar un problema que está implícito o expresado de manera insuficiente.
B1	Solicita a otros miembros del grupo más detalles y aclaraciones para avanzar en la discusión. Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
A2	Pide con sencillez que se repita lo dicho cuando no ha comprendido algo. Pide aclaración sobre palabras/signos claves o frases que no ha comprendido, utilizando frases hechas. Expresa que no ha seguido el hilo de lo que se ha dicho. Indica su falta de comprensión y pide que se deletee una palabra/un signo.
A1	Indica que no entiende con palabras/signos sencillas/os, con la entonación y con gestos. Expresa de forma sencilla que no entiende.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

3.4. MEDIACIÓN

El desarrollo y la validación de las escalas para la mediación se describen en «[Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR](#)» (North y Piccardo 2016). El objetivo era dotar a los descriptores del MCER de una visión de la mediación más amplia, que ya había sido presentada en el artículo «[Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools](#)» (Coste y Cavalli 2015).

En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional.

Figura 14 – Actividades y estrategias de mediación



3.4.1. Actividades de mediación

La mediación presenta diferentes aspectos, pero todos comparten ciertas características. Por ejemplo, en la mediación uno/a está menos preocupado/a por las necesidades, ideas o forma de expresión propias que con las de aquellos para los que se está mediando. Una persona que participa en una actividad de mediación necesita tener una inteligencia emocional bien desarrollada o una disposición para desarrollarla, con el fin de tener suficiente empatía hacia los puntos de vista y los estados emocionales de otros participantes en la situación comunicativa. El término «mediación» se utiliza también para describir el proceso social y cultural que consiste en crear las condiciones para la comunicación y la cooperación, haciendo frente y, con suerte, desactivando cualquier situación delicada y tensiones que pudieran surgir. Para la mediación interlingüística e intermodal, en particular, es inevitable poseer una competencia social y cultural, además de una competencia plurilingüe. Precisamente por ello no es posible, en la práctica, separar por completo un tipo de mediación del otro. En la adaptación de los descriptores a su contexto, por lo tanto, los usuarios pueden mezclar y combinar libremente las categorías de acuerdo con su propio punto de vista.

Las escalas de mediación se presentan en tres grupos, que reflejan la manera en que la mediación tiende a ocurrir.

«Mediar textos» implica transmitir a otra persona el contenido de un texto al que no tiene acceso, a menudo debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas. Este es el sentido principal dado al término

de mediación en el texto del MCER de 2001. El primer conjunto de escalas de descriptores tiene que ver con esta interpretación, normalmente interlingüística, que se viene aplicando cada vez más en los currículos de enseñanza de lenguas (por ejemplo, en Suiza, Alemania, Austria, Italia, Grecia y España). Sin embargo, la noción se ha ampliado aún más para incluir la mediación de textos para uno/a mismo/a (por ejemplo, al tomar notas durante una conferencia) o para expresar reacciones a textos, particularmente los de carácter creativo o literario.

«Mediar conceptos» se refiere al proceso de facilitar a otros el acceso al conocimiento y a los conceptos, en especial, si no pueden acceder directamente a él por sí mismos. Esto constituye un aspecto fundamental de la función parental, de la tutorización, de la enseñanza y de la formación, así como del aprendizaje y del trabajo colaborativos. «Mediar conceptos» implica dos aspectos complementarios: por un lado, la construcción y elaboración de significado y, por otro, facilitar y estimular las condiciones conducentes al intercambio y el desarrollo de conocimiento.

«Mediar la comunicación» tiene como objetivo facilitar la comprensión y moldear la comunicación de manera adecuada entre usuarios/aprendientes que tal vez tengan puntos de vista individuales, socioculturales, sociolingüísticos o intelectuales diferentes. El/la mediador/a trata de influir positivamente en determinados aspectos de la dinámica de las relaciones entre todos los participantes, incluida la relación con él/ella mismo/a. A menudo el contexto de la mediación será una actividad en la que los participantes comparten objetivos comunicativos, pero no tiene por qué ser así necesariamente. Las habilidades involucradas son relevantes para la diplomacia, la negociación, la pedagogía y la resolución de conflictos, pero también para las interacciones sociales cotidianas y/o en el lugar de trabajo. Por tanto, «Mediar la comunicación» tiene que ver, principalmente, con los encuentros personales. Esta no es una lista cerrada; los usuarios pueden tener en cuenta otros tipos de actividades de mediación no incluidas aquí.

Mediación en general

	Mediación en general
C2	Media de manera efectiva y natural, asumiendo diferentes roles en función de las necesidades de las personas y de la situación implicadas, identificando matices y el trasfondo de la conversación y guiando discusiones sobre temas sensibles o delicados. Explica con una lengua bien estructurada, clara y fluida la forma en que se presentan hechos y argumentos, transmitiendo aspectos valorativos y la mayor parte de los matices con precisión, y señalando las implicaciones socioculturales (por ejemplo, el uso del registro, la sutileza, la ironía y el sarcasmo).
C1	Actúa de forma eficaz como mediador/a, ayudando a mantener interacciones positivas mediante la interpretación de los diferentes puntos de vista, gestionando la ambigüedad, anticipándose a malentendidos e interviniendo diplomáticamente para reorientar la conversación. Aprovecha las diferentes intervenciones en una discusión y estimula el razonamiento mediante una serie de preguntas. Transmite con una lengua bien estructurada, clara y fluida las ideas importantes de textos largos y complejos, estén o no relacionados con sus áreas de interés, incluyendo aspectos valorativos y la mayor parte de los matices.
B2	Establece un entorno propicio para compartir ideas y facilitar la discusión sobre cuestiones delicadas, demostrando capacidad para reconocer perspectivas diferentes, animando a la gente a explorar temas y adaptando de manera sensible la forma de expresarse. Aprovecha las ideas de otros y hace sugerencias sobre cómo avanzar. Transmite el contenido principal de textos bien estructurados, pero largos y de oraciones complejas, sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico o personal, aclarando las opiniones y propósitos de los hablantes/signantes.
B1	Trabaja de forma colaborativa con personas de diferentes procedencias, crea un ambiente positivo proporcionando ayuda, formulando preguntas para identificar objetivos comunes, comparando opciones para alcanzarlos y explicando propuestas sobre cómo avanzar. Desarrolla las ideas de otros, formula preguntas que provocan reacciones desde diferentes perspectivas y propone una solución o unos pasos a seguir. Transmite información detallada y argumentos de forma fiable, por ejemplo, la información más importante contenida en textos complejos, pero bien estructurados, dentro de sus áreas de interés profesional, académico y personal.
B1	Colabora con personas de otras procedencias, mostrando interés y empatía, mediante preguntas y respuestas sencillas, haciendo sugerencias y reaccionando a ellas, preguntando si la gente está de acuerdo y proponiendo enfoques alternativos. Transmite la información principal de textos largos que utilizan un lenguaje poco complicado sobre temas de interés personal, siempre que pueda comprobar el significado de ciertas expresiones.
B1	Presenta a personas de diversas procedencias, mostrando conciencia de que algunas preguntas pueden percibirse de forma diferente, e invita a los demás a que contribuyan con su conocimiento y experiencia, así como con sus puntos de vista. Transmite información de textos informativos claros y bien estructurados sobre temas conocidos, o de interés personal o de actualidad, aunque a veces sus limitaciones léxicas provocan dificultades en la formulación.

	Mediación en general
A2	Desempeña un papel de apoyo en la interacción, siempre que los otros participantes hablen/signen despacio y uno o varios de los participantes lo/la ayuden a realizar su intervención y a expresar sus sugerencias. Transmite información relevante de textos informativos breves, sencillos y estructurados con claridad, siempre que traten temas concretos conocidos y que estén formulados en un lenguaje sencillo y cotidiano. Utiliza palabras/signos sencillas/os para pedir a alguien que explique algo. Reconoce cuándo se producen dificultades e indica, con un lenguaje sencillo, la naturaleza aparente de un problema. Transmite la información principal de textos o conversaciones breves y sencillos sobre temas cotidianos de interés inmediato, siempre que se expresen de forma clara con un lenguaje sencillo.
A1	Utiliza palabras/signos sencillas/os y signos de comunicación no verbal para mostrar su interés por una idea. Transmite información sencilla y predecible de interés inmediato procedente de señales, avisos, letreros, carteles, pósteres y programas de un espectáculo breves y sencillos.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

3.4.1.1. Mediar textos

Para todos los descriptores en las escalas de esta sección, la lengua A y la lengua B pueden ser lenguas diferentes, variedades o modalidades de la misma lengua, diferentes registros de la misma variedad, o cualquier combinación de lo anterior. Sin embargo, también pueden ser idénticas: el MCER de 2001 es meridiano en cuanto a que la mediación también puede darse dentro de una única lengua. Por otro lado, la mediación puede implicar varias lenguas, variedades o modalidades, por lo que puede haber una lengua C, o incluso una lengua D, en la situación comunicativa en cuestión. Los descriptores de mediación se pueden aplicar en cada uno de estos casos. Por lo tanto, los usuarios pueden precisar las lenguas/variedades/modalidades implicadas al adaptar los descriptores a su contexto. Para facilitar su uso, solo se hace referencia en los descriptores a una lengua A y una lengua B.

También es importante subrayar que los descriptores ilustrativos ofrecidos en esta sección no sirven para describir las competencias de los intérpretes y traductores profesionales. Los descriptores se centran en las competencias lingüísticas, pensando en lo que un/a usuario/a y/o aprendiente puede hacer en este ámbito en situaciones informales y cotidianas. Las competencias y estrategias de traducción e interpretación son un campo totalmente diferente.

Transmitir información específica

«Transmitir información específica» se refiere a cómo alguna información de relevancia inmediata se extrae del texto meta y se transmite a otra persona. Aquí, el énfasis está en el contenido específico que es relevante, y no tanto en las ideas principales o en las líneas argumentativas presentadas en un texto. La actividad de «Transmitir información específica» está relacionada con «Leer para orientarse» (aunque la información en cuestión puede haber sido dada oralmente en un anuncio público o en una serie de instrucciones). El/la usuario/a y/o aprendiente busca la información necesaria en el texto fuente y, a continuación, la transmite a un/a destinatario/a. Algunos conceptos clave implicados en las dos escalas son:

- ▶ transmitir información sobre horarios, lugares, precios, etc. de anuncios u otros artefactos y documentos escritos/signados;
- ▶ transmitir series de instrucciones o indicaciones;
- ▶ transmitir información específica y relevante de textos informativos como guías y folletos, de correspondencia o de textos más largos y complejos como artículos o reportajes, etc.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en los niveles pre-A1 y A1, el/la usuario/a y/o aprendiente transmite información sencilla como horarios, lugares y números, mientras que en el nivel A2 se desenvuelve con la información en textos sencillos como instrucciones y anuncios. A partir de B1, elige y transmite información específica y relevante de anuncios orales sencillos y de textos como folletos, catálogos y cartas. En el nivel B2, transmite de manera fiable información detallada de correspondencia formal o de partes determinadas de textos largos y complejos. Como en el caso de la escala de «Intercambiar información», no hay descriptores para los niveles C, ya que este tipo de tareas puramente informativas no requieren un nivel C de competencia.

En las dos escalas, la lengua A y la lengua B pueden ser lenguas diferentes, variedades de la misma lengua, registros de la misma variedad, modalidades de la misma lengua o variedad, o cualquier combinación de lo anterior. Sin embargo, también pueden ser idénticas. En el primer caso, los usuarios deberían especificar las lenguas/variedades/modalidades en cuestión; en el segundo caso, los usuarios simplemente deben eliminar el contenido entre paréntesis.

Transmitir información específica		
	Transmitir información específica de forma oral o signada	Transmitir información específica por escrito
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.	No hay descriptor disponible; véase B2.
C1	Explica (en lengua B) la relevancia de información específica que se encuentra en una sección concreta de un texto largo y complejo (en lengua A).	No hay descriptor disponible; véase B2.
B2	Transmite (en lengua B) qué presentaciones (en lengua A) de un congreso o qué artículos de un libro (en lengua A) son particularmente relevantes para un fin específico.	Transmite por escrito (en lengua B) qué presentaciones (en lengua A) de un congreso fueron relevantes, señalando cuáles merecerían ser analizadas con más detenimiento. Transmite por escrito (en lengua B) la información relevante de textos de oraciones complejas, pero bien estructurados, (en lengua A) dentro de sus áreas de interés profesional, académico o personal. Transmite por escrito (en lengua B) la información relevante de un artículo (en lengua A) de una revista académica o profesional.
	Transmite (en lengua B) la información principal de correspondencia formal y/o informes (en lengua A) sobre temas generales y sobre temas relacionados con sus áreas de interés.	Transmite en un informe escrito (en lengua B) las decisiones relevantes que se tomaron en una reunión (en lengua A). Transmite por escrito (en lengua B) los puntos importantes de correspondencia formal (en lengua A).
B1	Transmite (en lengua B) el contenido de anuncios y mensajes públicos expresados con claridad y con un ritmo normal (en lengua A). Transmite (en lengua B) el contenido de instrucciones o indicaciones detalladas, siempre que estén articuladas con claridad (en lengua A). Transmite (en lengua B) información específica de textos informativos sencillos (por ejemplo, folletos, catálogos, avisos, letreros, carteles, cartas o correos electrónicos) (en lengua A).	Transmite por escrito (en lengua B) información específica de textos (en lengua A) sobre temas conocidos (por ejemplo, llamadas, anuncios e instrucciones). Transmite por escrito (en lengua B) información específica relevante de textos informativos sencillos (en lengua A) sobre temas conocidos. Transmite por escrito (en lengua B) información específica de un mensaje grabado sencillo (en lengua A), siempre que los temas en cuestión sean conocidos y el mensaje esté articulado despacio y con claridad.

Transmitir información específica		
	Transmitir información específica de forma oral o signada	Transmitir información específica por escrito
A2	Transmite (en lengua B) el sentido de un anuncio claro (en lengua A) sobre temas conocidos y cotidianos, aunque tal vez tenga que simplificar el mensaje y buscar palabras/signos. Transmite (en lengua B) información específica y relevante de textos, etiquetas, avisos, letreros y carteles breves y sencillos (en lengua A) sobre temas conocidos.	Transmite por escrito (en lengua B) información específica de textos informativos breves y sencillos (en lengua A), siempre que traten de temas concretos y conocidos y estén elaborados en un lenguaje sencillo y cotidiano.
	Transmite (en lengua B) el sentido de mensajes, instrucciones y anuncios breves, claros y sencillos, siempre que se expresen despacio y con claridad en un lenguaje sencillo (en lengua A). Transmite (en lengua B) de forma sencilla una serie de instrucciones cortas y sencillas, siempre que el original (en lengua A) esté articulado despacio y con claridad.	Enumera (en lengua B) los aspectos principales de mensajes y anuncios breves, claros y sencillos (en lengua A), siempre que estén articulados despacio y con claridad. Enumera (en lengua B) información específica de textos sencillos (en lengua A) sobre temas cotidianos de interés o necesidad inmediatos.
A1	Transmite (en lengua B) información sencilla y predecible sobre horarios y lugares extraída de declaraciones breves y sencillas (en lengua A).	Enumera (en lengua B) nombres, números, precios e información muy sencilla y de interés inmediato de textos orales (en lengua A), siempre que la articulación sea muy lenta y muy clara, con repeticiones.
Pre-A1	Transmite (en lengua B) instrucciones sencillas sobre lugares y horarios (en lengua A), siempre que se repitan muy despacio y con mucha claridad. Transmite (en lengua B) información muy básica (por ejemplo, números y precios) de textos cortos, sencillos e ilustrados (en lengua A).	Enumera (en lengua B) nombres, números, precios e información muy sencilla de textos (en lengua A) que son de interés inmediato, están elaborados en un lenguaje muy sencillo y contienen ilustraciones.

Explicar datos

Esta escala hace referencia a la transformación en un texto verbal de la información encontrada en figuras (gráficos, diagramas, etc.). El/la usuario/a y/o aprendiente puede que haga esto como parte de una presentación en PowerPoint o cuando explica a un/a amigo/a o compañero/a de trabajo la información clave contenida en los gráficos que acompañan a un artículo, la previsión del tiempo o información financiera. Algunos conceptos clave implicados en las dos escalas son:

- ▶ describir material gráfico sobre temas conocidos (por ejemplo, diagramas de flujo, mapas meteorológicos);
- ▶ presentar tendencias presentes en un gráfico;
- ▶ comentar un gráfico de barras;
- ▶ seleccionar e interpretar la información más importante y relevante de datos empíricos presentados gráficamente.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: cuanto más alto es el nivel, más compleja es la información visual, desde imágenes cotidianas (por ejemplo, mapas del tiempo) hasta los elementos visuales complejos que acompañan a los textos académicos y altamente profesionales. Por otra parte, cuanto más alto es el nivel, más complejos son los actos comunicativos implicados (interpretar los datos de origen, describir la información principal, explicar en detalle). No hay descriptores para A1 y A2. En A2+ el/la usuario/a y/o aprendiente describe gráficos sencillos sobre temas conocidos, mientras que en el B1 describe tendencias generales e información detallada en diagramas de sus áreas de interés. En B2 la atención recae sobre la interpretación fiable de datos complejos, mientras que en el C2 el/la usuario/a y/o aprendiente interpreta y describe diferentes formas de datos empíricos de investigaciones conceptualmente complejas.

En las dos escalas, la lengua A y la lengua B pueden ser lenguas diferentes, variedades de la misma lengua, registros de la misma variedad, modalidades de la misma lengua o variedad, o cualquier combinación de lo anterior. Sin embargo, también pueden ser idénticas. En el primer caso, los usuarios deberían especificar las lenguas/variedades/modalidades en cuestión; en el segundo caso, los usuarios simplemente deben eliminar el contenido entre paréntesis.

Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.)		
	Explicar datos de forma oral o signada	Explicar datos por escrito
C2	Interpreta y describe de manera clara y fiable (en lengua B) diferentes formas de datos empíricos e información organizada visualmente (con texto en lengua A) de investigaciones conceptualmente complejas sobre temas académicos o profesionales.	Interpreta y presenta por escrito (en lengua B) diferentes formas de datos empíricos (con texto en lengua A) de investigaciones conceptualmente complejas sobre temas académicos o profesionales.
C1	Interpreta y describe de manera clara y fiable (en lengua B) los elementos y detalles principales de información presentada en diagramas y otras formas de presentación visual complejos (con texto en lengua A) sobre temas académicos o profesionales complejos.	Interpreta y presenta de manera clara y fiable por escrito (en lengua B) los puntos destacados y relevantes de información presentada en diagramas y otros tipos de organización visual complejos (con texto en lengua A) sobre temas académicos o profesionales complejos.
B2	Interpreta y describe de manera fiable (en lengua B) información detallada de diagramas, tablas y otros tipos de organización visual complejos (con texto en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés.	Interpreta y presenta de manera fiable por escrito (en lengua B) información detallada de diagramas y datos organizados visualmente dentro de sus áreas de interés (con texto en lengua A).
B1	Interpreta y describe (en lengua B) información detallada dispuesta en diagramas relacionada con sus áreas de interés (con texto en lengua A), aunque las carencias léxicas pueden provocar vacilaciones o dar lugar a formulaciones imprecisas.	Interpreta y presenta por escrito (en lengua B) las tendencias generales que se muestran en diagramas sencillos (por ejemplo, gráficos, diagramas de barras) (con texto en lengua A), explicando los puntos importantes con más detalle, con ayuda de un diccionario o de otros materiales de referencia.
	Interpreta y describe (en lengua B) las tendencias generales que se muestran en diagramas sencillos (por ejemplo, gráficos, diagramas de barras) (con texto en lengua A), aunque a veces sus limitaciones léxicas provocan dificultades en la formulación.	Describe con frases sencillas (en lengua B) los hechos principales que se muestran en imágenes sobre temas conocidos (por ejemplo, un mapa del tiempo, un diagrama de flujo básico) (con texto en lengua A).
A2	Interpreta y describe (en lengua B) representaciones visuales sencillas sobre temas conocidos (por ejemplo, un mapa del tiempo, un diagrama de flujo básico) (con texto en lengua A), aunque las pausas, los falsos inicios y las reformulaciones pueden resultar muy evidentes en el discurso.	No hay descriptor disponible.
	No hay descriptor disponible.	
A1	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.

Resumir y explicar textos

«Resumir y explicar textos» implica comprender la información y/o los argumentos incluidos en el texto fuente y después transferir esto a otro texto, normalmente en una forma más resumida y adecuada al contexto. En otras palabras, el resultado es una condensación y/o una reformulación de la información y de los argumentos originales, centrándose en la información y las ideas más importantes del texto de origen. La palabra clave en esta escala es «resumir». Mientras que al «Transmitir información específica» el/la usuario/a y/o aprendiente casi con toda probabilidad no leerá el texto completo (a menos que la información requerida esté muy bien escondida), al «Resumir y explicar textos», debe, en primer lugar, comprender por completo toda la información principal del texto fuente. «Resumir y explicar textos» está relacionado, por consiguiente, con «Leer en busca de información y argumentos» (algunas veces denominada lectura detallada o lectura atenta), aunque la información en cuestión puede haberse proporcionado oralmente en una presentación o conferencia. El/la usuario/a y/o aprendiente puede entonces elegir presentar la información al/la destinatario/a en un orden totalmente diferente, dependiendo del objetivo del intercambio comunicativo. Algunos conceptos clave implicados en las dos escalas son:

- ▶ resumir la información principal del texto fuente;
- ▶ recopilar información y argumentos de diferentes fuentes;
- ▶ identificar y clarificar al/la destinatario/a el propósito, el público meta y el punto de vista del texto original.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en general, a medida que subimos en la escala, más exigente cognitiva y lingüísticamente es el proceso que recoge el descriptor, mayor es la variedad de tipologías textuales, mayor es el grado de complejidad de los textos y el grado de abstracción de los temas, y más sofisticado es el vocabulario. No hay descriptor para A1. En A2, el/la aprendiente puede necesitar complementar su limitado repertorio con gestos, dibujos o expresiones de otras lenguas. En los niveles más bajos, los textos fuente son más sencillos, de carácter más fáctico, sobre temas de la vida cotidiana y de interés inmediato. En el nivel B1, los textos incluyen programas de televisión, conversaciones y textos bien estructurados sobre temas de interés. En el nivel B2, el/la usuario/a y/o aprendiente sintetiza y transmite información de diferentes fuentes, por ejemplo, entrevistas, documentales, películas y textos complejos de sus áreas de interés. En los niveles C, resume textos profesionales o académicos largos, exigentes y lingüísticamente bien estructurados, infiriendo actitudes y opiniones implícitas, y explicando sutiles distinciones en la presentación de los hechos y argumentos.

En las dos escalas, la lengua A y la lengua B pueden ser lenguas diferentes, variedades de la misma lengua, registros de la misma variedad, modalidades de la misma lengua o variedad, o cualquier combinación de lo anterior. Sin embargo, también pueden ser idénticas. En el primer caso, los usuarios deberían especificar las lenguas/variedades/modalidades en cuestión; en el segundo caso, los usuarios simplemente deben eliminar el contenido entre paréntesis.

Resumir y explicar textos		
	Resumir y explicar textos de forma oral o signada	Resumir y explicar textos por escrito
C2	Explica (en lengua B) inferencias cuando las conexiones o las implicaciones no son explícitas (en lengua A), y señala las implicaciones socioculturales de la forma de expresión (por ejemplo, la sutileza, la ironía, el sarcasmo).	Explica por escrito (en lengua B) la forma en que los hechos y los argumentos se presentan en un texto (en lengua A), particularmente cuando se informa sobre la postura de alguien acerca de algún tema, llamando la atención sobre el uso de la sutileza, la crítica velada, la ironía y el sarcasmo. Resume y reelabora información y argumentos procedentes de diferentes fuentes, para realizar una presentación coherente del resultado general.
C1	Resume (en lengua B) textos largos y de lectura exigente (en lengua A). Resume (en lengua B) discusiones (en lengua A) sobre temas de su ámbito de competencia académica o profesional, elaborando y sopesando diferentes puntos de vista e identificando los aspectos más importantes. Resume con claridad y de manera bien estructurada (en lengua B) la información principal de textos complejos (en lengua A) en áreas de especialización distintas de las suyas, aunque tal vez tenga que confirmar de manera puntual conceptos técnicos concretos. Explica (en lengua B) distinciones sutiles en la presentación de hechos y argumentos (en lengua A). Hace uso de la información y los argumentos de un texto complejo, (en lengua A) para discutir sobre un tema (en lengua B), glosando con comentarios valorativos, añadiendo su opinión, etc. Explica (en lengua B) la actitud u opinión expresadas en un texto fuente (en lengua A) sobre un tema especializado, respaldando las inferencias que hace con referencias a pasajes específicos del texto original.	Resume por escrito (en lengua B) textos largos y complejos (en lengua A), interpretando el contenido de manera apropiada, siempre que pueda comprobar de manera puntual el significado preciso de términos técnicos no habituales. Resume por escrito un texto largo y complejo (en lengua A) (por ejemplo, un artículo académico, un artículo de análisis político, un extracto de una novela, un artículo de fondo, una crítica literaria, un informe, o un extracto de un libro científico) para unos destinatarios específicos, respetando el estilo y el registro del original.
B2+	Realiza un resumen claro y lingüísticamente bien estructurado (en lengua B) de la información y los argumentos presentes en textos (en lengua A) sobre una amplia variedad de temas relacionados con sus áreas de interés y especialización. Resume (en lengua B) la información principal de discusiones complejas (en lengua A), sopesando los diferentes puntos de vista presentados.	Resume por escrito (en lengua B) el contenido principal de textos bien estructurados, pero de oraciones complejas, (en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico y personal. Compara, contrasta y sintetiza por escrito (en lengua B) la información y los puntos de vista expuestos en publicaciones académicas y profesionales (en lengua A) de sus áreas de interés especial. Explica por escrito (en lengua B) el punto de vista expresado en un texto complejo (en lengua A), apoyando las inferencias que realiza mediante referencias a información específica del texto original.

Resumir y explicar textos		
	Resumir y explicar textos de forma oral o signada	Resumir y explicar textos por escrito
B2	Sintetiza y comunica (en lengua B) información y argumentos procedentes de varias fuentes (en lengua A). Resume (en lengua B) una amplia variedad de textos con información de carácter fáctico y ficcionales (en lengua A), comentando y contrastando puntos de vista opuestos y los temas principales. Resume (en lengua B) la información importante de textos extensos y complejos (en lengua A) sobre temas de actualidad, incluidas sus áreas de interés especial. Reconoce el tipo de destinatarios de un texto (en lengua A) sobre un tema de interés y explica (en lengua B) el propósito, las actitudes y la opinión del/la autor/a. Resume (en lengua B) fragmentos de noticias, entrevistas o documentales que contienen opiniones, argumentos y análisis (en lengua A). Resume (en lengua B) la trama y la secuencia de acontecimientos de una película o de una obra de teatro (en lengua A).	Resume por escrito (en lengua B) el contenido principal de textos complejos (en lengua A) sobre temas relacionados con sus áreas de interés y especialización.
B1+	Resume (en lengua B) la información principal de textos largos (en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés, siempre que pueda comprobar el significado de ciertas expresiones. Resume (en lengua B) una narración corta o un artículo, charla, discusión, entrevista o documental (en lengua A) y responde otras preguntas sobre los detalles. Recopila fragmentos breves de información de varias fuentes (en lengua A) y los resume (en lengua B) para otra persona.	Resume por escrito (en lengua B) la información y los argumentos de textos (en lengua A) sobre temas de interés general o personal.

Resumir y explicar textos		
	Resumir y explicar textos de forma oral o signada	Resumir y explicar textos por escrito
B1	Resume (en lengua B) la información principal de textos (en lengua A), claros y bien estructurados, sobre temas conocidos o de interés personal, aunque a veces sus limitaciones léxicas provocan dificultades en la formulación. Resume de forma sencilla (en lengua B) la información principal contenida en textos sencillos (en lengua A) sobre temas conocidos (por ejemplo, una entrevista breve, un artículo de una revista, un folleto de viajes). Resume (en lengua B) la información principal de una conversación (en lengua A) sobre un tema de interés personal o de actualidad, siempre que las personas articulen con claridad. Resume (en lengua B) la información principal de textos orales largos (en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés, siempre que pueda escucharlos o verlos varias veces. Resume (en lengua B) la información principal o los hechos más importantes de programas de televisión y videoclips (en lengua A), siempre que pueda verlos varias veces.	Resume por escrito (en lengua B) la información principal de textos informativos sencillos (en lengua A) sobre temas de interés personal o de actualidad, siempre que los textos orales se articulen con claridad. Realiza paráfrasis sencillas de pasajes breves, utilizando las palabras y la estructura del texto original.
A2	Comunica (en lengua B) la información principal de noticias sencillas de televisión o radio (en lengua A) sobre acontecimientos, deportes, accidentes, etc., siempre que traten de temas conocidos y se articulen de forma lenta y clara. Comunica con frases sencillas (en lengua B) la información de textos breves, sencillos y estructurados de forma clara (en lengua A) que contienen ilustraciones o tablas. Resume (en lengua B) la información principal de textos informativos breves y sencillos (en lengua A) sobre temas conocidos.	Recoge en una lista (en lengua B) la información relevante contenida en textos breves y sencillos (en lengua A), siempre que traten de temas concretos y conocidos y contengan solo lenguaje sencillo y cotidiano. Capta y reproduce palabras y frases clave u oraciones breves procedentes de un texto corto que se encuentra dentro de la competencia y la experiencia limitadas del/a aprendiente.
A1	Transmite (en lengua B) la información principal de textos breves, sencillos y estructurados con claridad (en lengua A), lo cual logra complementando su repertorio limitado con otros medios (por ejemplo, gestos, dibujos, palabras/signos de otras lenguas).	Usa un lenguaje sencillo para transmitir (en lengua B) la información principal de textos muy breves (en lengua A) sobre temas conocidos y cotidianos que contienen vocabulario de mayor frecuencia; a pesar de los errores, el texto resulta comprensible. Copia textos cortos en formato impreso o escritos con letra clara.
Pre-A1	Transmite (en lengua B) información sencilla y predecible de señales, avisos, letreros, carteles, pósteres y programas de un espectáculo breves y muy sencillos (en lengua A).	Transmite (en lengua B) el significado de frases sencillas (en lengua A), con la ayuda de un diccionario, sobre temas conocidos y cotidianos. Copia palabras sueltas y textos breves impresos en un formato estándar.
	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.

Traducir un texto escrito

«Traducir un texto escrito de forma oral o signada» es una actividad informal que no es en absoluto infrecuente en la vida personal y profesional. Consiste en facilitar de manera espontánea una traducción oral de un texto escrito, a menudo un aviso, un letrero, un cartel, una carta, un correo electrónico u otro tipo de comunicación. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ proporcionar una traducción aproximada;
- ▶ captar la información esencial;
- ▶ captar matices (niveles más altos).

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: la escala se mueve desde la traducción aproximada de información cotidiana y rutinaria de textos sencillos en los niveles más bajos hasta la traducción con creciente fluidez y precisión de textos cada vez más complejos. La distinción entre los niveles de A1 a B1 se centra casi exclusivamente en el tipo de textos implicados. En el nivel B2, el/la usuario/a y/o aprendiente proporciona una traducción oral de textos complejos que contienen información y argumentos sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico o personal, y en los niveles C traduce de manera fluida textos complejos sobre una amplia variedad de temas de carácter general o especializados, captando matices e implicaciones.

«Traducir un texto escrito por escrito» es por su propia naturaleza un proceso más formal que realizar una traducción espontánea de forma oral. No obstante, esta escala de descriptores del MCER no está relacionada con las actividades de los traductores profesionales o con su formación. De hecho, las competencias en traducción no son abordadas en la escala. Es más, los traductores profesionales, como los intérpretes profesionales, adquieren sus competencias durante su carrera. El nivel de dominio de la lengua necesario para realizar una traducción también depende del tipo de texto. La traducción literaria, por ejemplo, requiere un nivel C2 o superior. Como se mencionó durante el análisis de los niveles del MCER en la sección de aspectos clave del MCER, el nivel C2 no es el nivel más alto de dominio que se puede definir en una lengua extranjera o en una segunda lengua. De hecho, el nivel C2 es el nivel intermedio en una escala de cinco niveles para la traducción literaria, producida en el [proyecto PETRA](#).⁴⁴ Por otra parte, el/la usuario/a y/o aprendiente plurilingüe con un nivel de dominio más modesto se encuentra a veces en situaciones en las que debe realizar una traducción escrita de un texto en un contexto profesional o personal. En este caso, se le pide que reproduzca el mensaje fundamental del texto fuente y no necesariamente que interprete el estilo y el tono del texto original y que lo traduzca con un estilo y tono adecuados, como haría un/a traductor/a profesional.

Al usar los descriptores de esta escala, es fundamental especificar las lenguas implicadas porque la escala no aborda deliberadamente la cuestión sobre si traducir desde o hacia la primera lengua o L1. La razón es que, para un creciente número de personas plurilingües, «primera lengua» y «mejor lengua» no son siempre sinónimos. Lo que la escala proporciona es una descripción funcional de la habilidad lingüística necesaria para reproducir un texto fuente en otra lengua. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ la inteligibilidad de la traducción;
- ▶ si el grado en que la formulación y la estructura original afectan (demasiado) a la traducción o, por el contrario, si el texto sigue las convenciones más importantes en la lengua meta;
- ▶ captar matices en el texto original.

La progresión ascendente de la escala se muestra de una manera muy similar a la de la escala anterior. En los niveles más bajos, la actividad implica traducciones aproximadas de textos breves que contienen información sencilla y conocida, mientras que en los niveles más altos los textos originales son cada vez más complejos y la traducción es cada vez más precisa y fiel al original.

En las dos escalas, la lengua A y la lengua B pueden ser lenguas diferentes, variedades de la misma lengua, registros de la misma variedad, modalidades de la misma lengua o variedad, o cualquier combinación de lo anterior. Sin embargo, también pueden ser idénticas. En el primer caso, los usuarios deberían especificar las lenguas/variedades/modalidades en cuestión; en el segundo caso, los usuarios simplemente deben eliminar el contenido entre paréntesis.

Nota: Como siempre que está implicada la mediación interlingüística, los usuarios pueden completar el descriptor con la especificación de las lenguas implicadas.

44. <https://petra-education.eu/>.

Traducir un texto escrito		
	Traducir un texto escrito de forma oral o signada	Traducir un texto escrito por escrito
C2	Realiza con fluidez una traducción oral (en lengua B) de textos abstractos (escritos en lengua A) sobre una amplia variedad de temas de interés personal, académico y profesional, transmitiendo correctamente aspectos valorativos y argumentos, así como los matices e inferencias implicados.	Traduce (a lengua B) material técnico (escrito en lengua A) que no es de su especialidad, siempre que la precisión del contenido de la traducción sea revisada por un/a especialista del área en cuestión.
C1	Realiza con fluidez una traducción oral (en lengua B) de textos complejos (escritos en lengua A) sobre una amplia variedad de temas generales y especializados, captando la mayoría de los matices.	Traduce (a lengua B) textos abstractos (escritos en lengua A) sobre temas sociales, académicos y profesionales de su especialidad, transmitiendo correctamente aspectos valorativos y argumentos, así como muchas de las inferencias relacionadas con ellos, aunque en algunas expresiones pueda notarse una influencia muy marcada del original.
B2	Realiza una traducción oral (en lengua B) de textos complejos (escritos en lengua A) que contienen información y argumentos sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico y personal.	Realiza traducciones (de lengua A a lengua B) organizadas con claridad y que reflejan un uso normal de la lengua, pero que pueden presentar una influencia muy marcada del orden, la estructura de párrafos, la puntuación y ciertas formulaciones del original.
B1	Realiza una traducción oral (en lengua B) de textos (escritos en lengua A) con información y argumentos sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico y personal, siempre que estén escritos en un lenguaje sencillo y en lengua estándar.	Realiza traducciones (en lengua B) que siguen de cerca la estructura de oraciones y párrafos del texto original (en lengua A), transmitiendo correctamente la información principal del texto fuente, aunque la lectura puede resultar incómoda.
	Realiza una traducción oral aproximada (en lengua B) de textos informativos claros y bien estructurados (escritos en lengua A) sobre temas conocidos o de interés personal, aunque a veces sus limitaciones léxicas provocan dificultades en la formulación.	Realiza traducciones aproximadas (de lengua A a lengua B) de textos sencillos de carácter fáctico, escritos en un lenguaje sencillo y en lengua estándar, siguiendo de cerca la estructura del original; aunque puede haber errores lingüísticos, la traducción es comprensible.
		Realiza traducciones aproximadas (de lengua A a lengua B) de información contenida en textos de carácter fáctico y breves escritos en un lenguaje sencillo y una lengua estándar; a pesar de los errores, la traducción resulta comprensible.

Traducir un texto escrito		
	Traducir un texto escrito de forma oral o signada	Traducir un texto escrito por escrito
A2	Realiza una traducción oral aproximada (en lengua B) de textos breves, sencillos y cotidianos (por ejemplo, catálogos, avisos, letreros, carteles, instrucciones, cartas o correos electrónicos) (escritos en lengua A).	
	Realiza una traducción oral sencilla y poco elaborada (en lengua B) de textos breves y sencillos (por ejemplo, avisos, letreros y carteles sobre asuntos conocidos) (escritos en lengua A), captando la información más importante. Realiza una traducción oral sencilla y poco elaborada (en lengua B) de información rutinaria relacionada con temas conocidos y expresada en oraciones sencillas (en lengua A) (por ejemplo, noticias personales, narraciones breves, indicaciones, avisos, letreros, carteles o instrucciones).	Usa un lenguaje sencillo para realizar una traducción aproximada (de lengua A a lengua B) de textos muy breves sobre temas conocidos y cotidianos que contienen vocabulario de mayor frecuencia; a pesar de los errores, la traducción resulta comprensible.
A1	Realiza una traducción sencilla y poco elaborada (en lengua B) de palabras/signos y frases sencillas/os y cotidianas/os (escritos en lengua A) que se encuentran en señales, avisos, letreros, carteles, pósteres, programas de un espectáculo, folletos, etc.	Traduce palabras/signos y frases sencillas/os (de lengua A a lengua B) con la ayuda de un diccionario, pero puede que no siempre seleccione el significado apropiado.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.

Tomar notas (conferencias, seminarios, reuniones, etc.)

Esta escala se refiere a la habilidad para captar información clave y escribir notas coherentes, lo que resulta de gran valor en la vida académica y profesional. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ **el tipo de texto fuente:** desde presentaciones e instrucciones, pasando por conferencias sencillas y encuentros sobre temas de su especialidad, hasta reuniones y seminarios sobre temas complejos y desconocidos;
- ▶ **aspectos relacionados con el/la orador/a o el/la signante** (niveles más bajos): desde un discurso claro y lento con pausas para tomar notas, pasando por conferencias bien estructuradas y articuladas con claridad, hasta diversas fuentes;
- ▶ **la forma de tomar las notas:** desde tomar notas como una serie de puntos (en los niveles más bajos), pasando por anotaciones sobre lo que le parece más importante, hasta una adecuada selección de qué anotar u omitir;
- ▶ **la exactitud de las anotaciones** (niveles más altos): desde anotaciones adecuadas para uso personal (B1), pasando por anotaciones precisas tomadas en reuniones dentro de su especialidad (B2), hasta la captura precisa de conceptos abstractos, relaciones entre las ideas, implicaciones y alusiones.

	Tomar notas (conferencias, seminarios, reuniones, etc.)
C2	Toma notas fiables (o el acta) de una reunión o seminario, al tiempo que participa en ella/él, para personas que no están presentes, incluso cuando el tema tratado es complejo y/o desconocido. Es consciente de las implicaciones y alusiones de lo que se dice y toma notas de ello, así como de las palabras literales utilizadas. Toma notas de forma selectiva, parafraseando y abreviando de manera eficaz para captar conceptos abstractos y relaciones entre las ideas.
C1	Toma notas detalladas durante una conferencia sobre temas de su área de interés, recogiendo la información de forma tan precisa y cercana a la información original que las notas también podrían ser útiles para otras personas. Toma decisiones sobre qué anotar u omitir mientras se desarrolla una conferencia o un seminario, incluso si versan sobre temas que desconoce. Selecciona información y argumentos relevantes y detallados sobre temas abstractos y complejos provenientes de múltiples fuentes orales (por ejemplo, conferencias, pódcast, discusiones y debates formales, entrevistas, etc.), siempre que se expresen a velocidad normal.
B2	Comprende una conferencia estructurada con claridad sobre un tema conocido y toma notas sobre los aspectos que le parecen importantes, aunque tiende a concentrarse en la formulación literal y a perderse, a causa de esto, parte de la información. Toma notas precisas en reuniones y seminarios sobre la mayoría de los temas relacionados con su área de interés.
B1	Toma notas durante una conferencia lo suficientemente precisas como para que él/ella mismo/a pueda usarlas con posterioridad, siempre que el tema esté dentro de su área de interés y la conferencia sea clara y esté bien estructurada. Toma notas como una lista de puntos clave durante una conferencia sencilla, siempre que el tema sea conocido y la conferencia se formule en un lenguaje sencillo y se articule con claridad. Toma nota de instrucciones rutinarias en una reunión sobre un tema conocido, siempre que estén formuladas en un lenguaje sencillo y disponga de suficiente tiempo para hacerlo.
A2	Toma notas sencillas en una presentación/demostración en la que el tema es conocido y de contenido predecible en la que la persona que presenta hace aclaraciones y facilita el proceso de toma de notas.
A1	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Textos creativos

Los textos creativos son una de las principales fuentes de la escala de «Leer por placer» y hay varios descriptores relacionados con la lectura de la literatura en ella. Sin embargo, los textos creativos no se restringen a la literatura, ni siquiera a la modalidad escrita. El cine, el teatro, los recitales y las instalaciones multimodales son solo algunos de los otros tipos de textos creativos, productos de la inventiva y con relevancia cultural. Por lo tanto, aunque algunos de los descriptores de esta sección hacen referencia explícita a textos escritos y/o literarios, muchos se refieren a la «obra» en cuestión.

Los textos creativos suelen provocar reacciones, lo que generalmente se fomenta en las clases de lengua. Esta reacción se puede expresar en una clase o en alguno de los círculos de aficionados a la literatura a menudo asociados con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Quizá se podrían distinguir cuatro tipos de reacciones clásicas:

- ▶ la implicación: expresar una reacción personal sobre el tipo de lenguaje, el estilo o el contenido, sentirse atraído/a por algún aspecto de la obra, por un personaje o por alguna de sus características;
- ▶ la interpretación: atribuir un significado o un valor a algún aspecto de la obra tales como el contenido, los temas, las motivaciones de los personajes, las metáforas, etc.;
- ▶ el análisis de ciertos aspectos de la obra como son el tipo de lenguaje, los recursos literarios, el contexto, los personajes, las relaciones entre estos, etc.;
- ▶ la evaluación: ofrecer una valoración crítica sobre la técnica, la estructura, la visión del artista, la importancia de la obra, etc.

Hay una diferencia fundamental entre las dos primeras categorías (implicación e interpretación) y las dos últimas (análisis y evaluación). Desde un punto de vista cognitivo, es más sencillo expresar una reacción e interpretación personales que realizar un análisis intelectual y/o una evaluación. Por ello, se ofrecen dos escalas diferentes.

Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)

Esta primera escala refleja el enfoque adoptado en sectores de la educación escolar y en círculos de lectura adultos. Se centra en la descripción del efecto que una obra provoca en el/la usuario/a y/o aprendiz como individuo. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ explicar qué le gustó o interesó de la obra;
- ▶ describir a los personajes, indicando con cuál/es se identifica;
- ▶ relacionar aspectos de la obra con su propia experiencia;
- ▶ describir sentimientos y emociones;
- ▶ hacer una interpretación personal de la obra en su conjunto o de aspectos de ella.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en los niveles más bajos el/la usuario/a y/o aprendiz dice si le gustó la obra, expresa los sentimientos que le provocó, analiza los personajes y establece relaciones entre aspectos de la obra y su propia experiencia, con mayor detalle en B1. En B2 proporciona explicaciones más elaboradas, comenta la forma de expresión y el estilo y da su propia interpretación del desarrollo de la trama, de los personajes y de los temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro. En los niveles C, ofrece interpretaciones más amplias y profundas, apoyándose para ello en detalles y ejemplos.

	Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)
C2	No hay descriptor disponible.
C1	Describe con detalle su interpretación personal de una obra, perfilando sus reacciones a determinados aspectos y explicando su relevancia. Describe a grandes rasgos su interpretación de un personaje de una obra: su estado emocional/psicológico, los motivos de sus actos y las consecuencias de los mismos.

	Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)
B2	Presenta con claridad sus reacciones a una obra y desarrolla sus ideas apoyándose en ejemplos y argumentos. Proporciona su interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro. Describe su respuesta emocional a una obra y explica en detalle cómo la obra le ha provocado esta respuesta. Expresa con cierto detalle sus reacciones a la forma de expresión, el estilo y el contenido de una obra, explicando qué apreció y por qué.
B1	Explica por qué ciertas partes o aspectos de una obra le han interesado especialmente. Explica con cierto detalle con qué personaje se ha identificado más y por qué. Relaciona los sucesos de un relato, una película o una obra de teatro con acontecimientos similares que ha vivido o de los que ha oído hablar. Relaciona las emociones experimentadas por un personaje con las emociones que él/ella ha experimentado personalmente. Describe las emociones que ha sentido en un momento determinado de una historia y por qué ha sido así, como, por ejemplo, el/los momento/s en que se preocupó por un personaje. Explica brevemente los sentimientos y opiniones que le provoca una obra. Describe la personalidad de un personaje. Describe los sentimientos de un personaje y explica las razones de los mismos.
A2	Expresa sus reacciones a una obra, compartiendo sus sentimientos y sus ideas con un lenguaje sencillo. Expone con un lenguaje sencillo qué aspectos de una obra le interesaron especialmente. Comenta si una obra le gustó o no, y explica por qué con un lenguaje sencillo.
A1	Utiliza palabras/signos sencillas/os para mencionar los sentimientos que le provocó una obra.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)

Esta escala representa un enfoque más habitual en la etapa superior de la enseñanza secundaria y en el nivel universitario. Hace referencia a reacciones más formales e intelectuales. Los aspectos analizados incluyen la relevancia de los sucesos en una novela, el tratamiento de los mismos temas en diferentes obras y otros puntos de conexión entre estas, la medida en que una obra sigue las convenciones, y una evaluación más global de la obra como un todo. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ comparar diferentes obras;
- ▶ expresar una opinión razonada sobre una obra;
- ▶ evaluar críticamente los rasgos de una obra, incluida la eficacia de sus recursos técnicos.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: no hay descriptores para los niveles A1 y A2. Hasta B2, la atención se centra en la descripción más que en la evaluación. En B2, el/la usuario/a y/o aprendiente analiza similitudes y diferencias entre obras, expresando una opinión razonada y haciendo referencia a los puntos de vista de otros. En C1, el análisis se vuelve más sutil y se interesa por la forma en que la obra atrapa a la audiencia, en qué medida es o no convencional, y si se hace uso de la ironía. En C2, el/la usuario/a y/o aprendiente reconoce sutilezas lingüísticas y estilísticas más finas, capta connotaciones y hace valoraciones más críticas de la manera en que una obra literaria emplea la estructura, el lenguaje y los recursos retóricos con un determinado propósito.

	Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)
C2	Realiza una valoración crítica de obras de diferentes períodos y géneros (por ejemplo, novelas, poemas y obras de teatro), apreciando distinciones sutiles de estilo y sentidos tanto explícitos como implícitos. Reconoce las sutilezas más finas del lenguaje matizado, los efectos retóricos y el uso de lenguaje estilístico (por ejemplo, metáforas, sintaxis irregular, ambigüedad), interpretando y desvelando significados y connotaciones. Realiza una valoración crítica de cómo la estructura, el lenguaje y los recursos retóricos son explotados en una obra con un propósito determinado, y proporciona un argumento razonado acerca de su idoneidad y eficacia. Ofrece una valoración crítica de la ruptura deliberada de las convenciones lingüísticas en un texto escrito.
C1	Realiza una valoración crítica de una amplia variedad de textos, incluidas obras literarias de diferentes períodos y géneros. Evalúa la medida en que una obra respeta las convenciones de su género. Describe y comenta cómo una obra atrapa a su audiencia (por ejemplo, creando y replanteando expectativas).
B2	Compara dos obras, teniendo en cuenta los temas, los personajes y las escenas, explorando las similitudes y contrastes, y explicando la importancia de las conexiones entre las dos. Proporciona una opinión razonada sobre una obra, mostrando conciencia de las características temáticas, estructurales y formales, y haciendo referencia a las opiniones y argumentos de otros. Evalúa la manera en que una obra fomenta la identificación con los personajes, proporcionando ejemplos para ello. Describe la forma en que diferentes obras difieren en su tratamiento de un mismo tema.
B1	Señala los episodios y sucesos más importantes de una narración estructurada de forma clara y con un lenguaje cotidiano, y explica la importancia de los acontecimientos y las conexiones entre ellos. Describe los temas clave y los personajes de narraciones breves sobre situaciones conocidas que contienen solo lenguaje cotidiano de uso muy frecuente.
A2	Identifica y describe brevemente, con fórmulas rutinarias, los temas clave y los personajes de narraciones breves y sencillas que tratan de situaciones conocidas y que contienen solo lenguaje cotidiano de uso muy frecuente.
A1	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

3.4.1.2. Mediar conceptos

En el campo de la educación se admite que la lengua es una herramienta empleada para reflexionar sobre un tema y para articular esa reflexión en un proceso dinámico de coconstrucción. Un componente clave en el desarrollo de las escalas de mediación es, por consiguiente, reflejar esa función. ¿Cómo puede facilitar el/la usuario/a y/o aprendiente el acceso al conocimiento y a los conceptos a través de la lengua? Esto sucede principalmente de dos maneras: una tiene lugar en el contexto del trabajo colaborativo y la otra cuando alguien desempeña el papel, oficial o no, de facilitador/a, profesor/a o formador/a. En cualquiera de estos contextos, es prácticamente imposible desarrollar conceptos si no se prepara previamente el terreno mediante la gestión de los asuntos que se refieren a las cuestiones interpersonales. Por tal razón, se presentan dos escalas, una de «Colaborar en un grupo» y otra de «Liderar el trabajo en grupo». En cada caso, la primera escala, que figura en la columna izquierda del cuadro, trata del establecimiento de las condiciones para un trabajo efectivo (= mediación relacional).

La segunda escala, que figura en la columna derecha del cuadro, trata del desarrollo y la elaboración de ideas (= mediación cognitiva). Como ocurre con diferentes aspectos de la competencia comunicativa de la lengua, o de la competencia plurilingüe y pluricultural, se establecen distinciones para facilitar la reflexión, si bien la comunicación real requiere que se dé una integración holística de diferentes aspectos. De esta forma, las cuatro escalas de descriptores de esta sección se organizan en pares como los que se muestran a continuación.

	Establecer las condiciones	Desarrollar las ideas
Colaborar en un grupo	Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros	Colaborar en la construcción de conocimiento
Liderar el trabajo en grupo	Gestionar la interacción	Fomentar el discurso para construir conocimiento

Las dos escalas referentes a «establecer las condiciones» se centran en la construcción y el mantenimiento de una interacción positiva y no tratan directamente del acceso a nuevos conocimientos y conceptos. No obstante, tal mediación puede ser precursora o incluso una actividad paralela necesaria para facilitar el desarrollo de nuevos conocimientos. Los individuos deben ser sensibles a los puntos de vista de otros, por lo que un ambiente positivo es, a menudo, un requisito previo imprescindible para que se dé una relación colaborativa que conduzca a nuevos conocimientos. Aunque estas cuatro escalas se relacionan directamente con el ámbito educativo, no están restringidas al mundo del aula, dado que se pueden aplicar a todos los ámbitos en los que es necesario hacer que la gente piense y avance en este proceso.

Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros

El/la usuario/a y/o aprendiente contribuye a que los procesos colaborativos llevados a cabo en el seno de un grupo al que pertenece sean fructíferos, normalmente con un objetivo compartido o una tarea comunicativa específicos en mente. Le interesa realizar intervenciones conscientes que contribuyan a orientar la discusión, equilibrar las distintas contribuciones y superar las dificultades de comunicación del grupo. No tiene asignado un papel de líder y no se preocupa por adquirirlo, pues lo único que le interesa es que se colabore con éxito. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ colaborar mediante una gestión consciente del papel propio y de las contribuciones de uno/a a la comunicación del grupo;
- ▶ orientar activamente el trabajo en grupo ayudando en la revisión de los puntos clave y considerando o definiendo los siguientes pasos;
- ▶ usar las preguntas y las intervenciones para hacer avanzar la discusión de manera productiva;
- ▶ usar las preguntas y los turnos de palabra para equilibrar las intervenciones de otros miembros del grupo con las contribuciones propias.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en A2, el/la usuario/a y/o aprendiente colabora activamente en tareas compartidas sencillas, siempre y cuando alguien lo/la ayude a expresar sus propuestas. En B1, la atención se centra en formular preguntas e invitar a otros a intervenir. En B2, el/la aprendiente y/o usuario/a reorienta la discusión, ayudando a definir los objetivos y comparando diferentes opciones para alcanzarlos. En C1 guía la discusión con tacto hacia una conclusión.

Colaborar en la construcción de conocimiento

Esta escala trata de cómo promover la aportación y el desarrollo de ideas como miembro de un grupo. Es particularmente relevante para el trabajo colaborativo en la resolución de problemas, las lluvias de ideas, el desarrollo de conceptos y el trabajo por proyectos.

Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ enmarcar cognitivamente las tareas colaborativas mediante el establecimiento de metas, procesos y pasos;
- ▶ coconstruir ideas/soluciones;
- ▶ pedir a los demás que expliquen lo que piensan e identificar inconsistencias en sus procesos de reflexión;
- ▶ resumir la discusión y decidir los siguientes pasos.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: la escala va desde emplear técnicas sencillas para hacer preguntas y organizar las tareas en B1, pasando por desarrollar las ideas y opiniones de los demás para la generación cooperativa de ideas (B2/B2+), hasta evaluar problemas, retos y propuestas, destacando las inconsistencias en el pensamiento (C1), y guiar la discusión de manera eficaz para alcanzar un consenso en C2.

Colaborar en un grupo		
	Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros	Colaborar en la construcción de conocimiento
C2	<i>No hay descriptor disponible.</i>	Resume, evalúa y relaciona las diferentes intervenciones con el fin de facilitar un acuerdo que lleve a una solución o a cómo continuar.
C1	Muestra sensibilidad hacia las diferentes perspectivas de un grupo, reconociendo las intervenciones y formulando cualquier reserva, desacuerdo o crítica de una forma que evite o minimice cualquier ofensa. Hace progresar la interacción y la dirige con tacto hacia una conclusión.	Encuadra una discusión para consensuar, con un/a compañero/a o un grupo, la manera de proceder, informando de lo que han dicho otras personas, resumiendo, elaborando y sopesando varios puntos de vista. Evalúa los problemas, retos y propuestas en una discusión colaborativa con el fin de decidir cómo avanzar. Señala inconsistencias en el pensamiento y cuestiona las ideas de otros en el proceso de intentar alcanzar un consenso.
B2	Adapta, teniendo en cuenta las reacciones de las personas, la manera en que formula preguntas y/o interviene en una interacción en grupo. Actúa como relator/a en una discusión grupal, tomando nota de las ideas y decisiones y discutiéndolas con el grupo, y proporcionando posteriormente un resumen de la opinión u opiniones del grupo en una sesión plenaria.	Señala la cuestión principal que tiene que resolverse en una tarea compleja, así como los aspectos más relevantes que deben tenerse en cuenta para conseguirlo. Contribuye en la toma colaborativa de decisiones y en la resolución de problemas expresando y desarrollando ideas de forma cooperativa, explicando detalles y haciendo sugerencias para acciones futuras. Ayuda a organizar la discusión grupal informando sobre lo que otros han dicho, resumiendo, ampliando y sopesando los diferentes puntos de vista.
	Plantea preguntas para estimular la discusión sobre cómo organizar el trabajo colaborativo. Ayuda a definir los objetivos del trabajo en grupo y compara diferentes opciones para alcanzarlos. Redirige una discusión sugiriendo qué cuestiones abordar a continuación y cómo avanzar.	Desarrolla las ideas y las opiniones de otros. Expone sus ideas en grupo y plantea preguntas que provocan que los otros miembros del grupo reaccionen y expongan su perspectiva. Contempla las dos caras de un problema, dando argumentos a favor y en contra, y proponiendo una solución o un acuerdo.

Colaborar en un grupo		
	Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros	Colaborar en la construcción de conocimiento
B1	Colabora en una tarea compartida, por ejemplo, haciendo sugerencias y reaccionando a ellas, preguntando si los demás están de acuerdo y proponiendo enfoques alternativos. Colabora en tareas compartidas sencillas y trabaja en grupo en pro de un objetivo común mediante la formulación y respuesta de preguntas sencillas. Explica en términos sencillos en qué consiste la tarea en el transcurso de una discusión y pide a los demás que contribuyan con su conocimiento y experiencia.	Organiza el trabajo en una tarea colaborativa sencilla, estableciendo el objetivo y explicando de manera sencilla el principal asunto que hay que resolver. Utiliza preguntas, comentarios y reformulaciones sencillas para mantener el foco de una discusión.
	Invita a los otros miembros de un grupo a que compartan sus puntos de vista.	Pide a un/a integrante del grupo que exponga la razón o razones de sus puntos de vista. Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas que se están tratando.
A2	Colabora en tareas compartidas sencillas, siempre que los otros participantes articulen espacio y una o varias personas lo/la ayuden a realizar su intervención y expresar sus sugerencias.	Se asegura, mediante la formulación de preguntas adecuadas, de que la persona a la que se dirige entiende lo que quiere decir.
	Colabora en tareas sencillas y prácticas, preguntando a los demás qué piensan, haciendo sugerencias y mostrando comprensión de las respuestas, siempre que de vez en cuando pueda pedir que se repita o se reformule lo dicho.	Hace comentarios sencillos y plantea de vez en cuando preguntas para indicar que sigue la conversación. Hace sugerencias de forma sencilla.
A1	Invita a otros a que intervengan en tareas muy sencillas utilizando frases breves y sencillas preparadas de antemano. Indica que entiende y pregunta si otros entienden.	Expresa una idea y pregunta por lo que piensan otros usando palabras/signos y frases muy sencillas/os, siempre que pueda prepararlo de antemano.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.

Gestionar la interacción

Esta escala se refiere a las situaciones en las que se ha asignado al/la usuario/a y/o aprendiente un papel de liderazgo para organizar la actividad comunicativa entre los miembros de uno o varios grupos, por ejemplo, como profesor/a, facilitador/a en un taller, formador/a o presidente/a de una reunión. El/la usuario/a y/o aprendiente tiene un enfoque consciente sobre la gestión de las fases de la comunicación, lo cual puede incluir tanto la comunicación plenaria con el grupo completo como la gestión de la comunicación dentro de los subgrupos o entre estos. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ liderar la actividad plenaria;
- ▶ dar instrucciones y comprobar la comprensión de los objetivos de la tarea comunicativa;
- ▶ gestionar y facilitar la comunicación dentro del grupo o los subgrupos sin impedir que fluya la comunicación entre los participantes;
- ▶ reorientar la comunicación en el grupo o los subgrupos; intervenir para hacer que un grupo retome la tarea;
- ▶ adaptar las intervenciones propias y el rol interactivo para apoyar la comunicación del grupo en función de las necesidades.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en el nivel B1, el/la usuario/a y/o aprendiente proporciona instrucciones claras, asigna turnos y hace que los miembros de un grupo retomen la tarea. Estos aspectos se extienden en B2 con la explicación de los diferentes roles y reglas básicas y la habilidad para redirigir a un grupo hacia la tarea con nuevas instrucciones o para promover una participación más equitativa. En B2+ se agrupan varios descriptores sobre control/supervisión; solo uno se ha mantenido en la escala. En C1, el/la usuario/a y/o aprendiente organiza una secuencia variada y equilibrada de trabajo individual, en grupo y plenario, garantizando unas transiciones suaves entre las distintas fases e interviniendo diplomáticamente con el fin de redirigir la discusión, evitar que una persona la domine y hacer frente a comportamientos disruptivos. En C2 asume diferentes roles según sea conveniente, reconoce el trasfondo de la conversación y guía a los participantes adecuadamente, además de proporcionar un apoyo individualizado.

Fomentar el discurso para construir conocimiento

«Fomentar el discurso para construir conocimiento» implica proporcionar el andamiaje que permite a otra persona o personas construir ellas mismas un nuevo concepto, en lugar de seguir pasivamente a un/a líder. El/la usuario/a y/o aprendiente puede llevarlo a cabo como miembro de un grupo, adoptando temporalmente el rol de facilitador/a, o ejercer el rol designado de experto/a (por ejemplo, animador/a, profesor/a, formador/a, gestor/a) para liderar el grupo con el fin de ayudarlo a entender conceptos. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ formular preguntas para estimular el razonamiento lógico (charla dialógica);
- ▶ armar las intervenciones en un discurso lógico y coherente.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: la escala empieza por mostrar interés en A1, pasando por la formulación de preguntas sencillas para incorporar a alguien a la discusión o preguntarle su opinión en A2, hasta llegar, en B2+ y en los niveles superiores, a controlar/supervisar la discusión y formular preguntas de orden superior con el fin de promover el razonamiento lógico, la justificación de las ideas y la construcción de líneas de pensamiento coherentes.

Liderar el trabajo en grupo		
	Gestionar la interacción	Fomentar el discurso para construir conocimiento
C2	Adopta diferentes roles en función de las necesidades de los participantes y las exigencias de la actividad (responsable de los recursos, mediador/a, supervisor/a, etc.) y proporciona apoyo individualizado adecuado. Identifica el trasfondo de la interacción y reacciona debidamente para guiar la discusión en una determinada dirección.	Dirige de manera eficaz la formulación de ideas en una discusión sobre temas abstractos guiando mediante preguntas focalizadas y animando a los demás a desarrollar su razonamiento.
C1	Organiza una secuencia variada y equilibrada de trabajo individual, en grupo y plenario, garantizando unas transiciones suaves entre las fases. Interviene diplomáticamente con el fin de redirigir la discusión, de impedir que una persona la domine o hacer frente a un comportamiento disruptivo.	Plantea una serie de preguntas abiertas aprovechando las diferentes intervenciones para estimular el razonamiento lógico (por ejemplo, formular hipótesis, inferir, analizar, justificar y predecir).
B2	Organiza y gestiona el trabajo colaborativo en grupo de forma eficiente. Supervisa el trabajo individual o en equipo de forma no intrusiva, interviniendo para redirigir a un grupo hacia la tarea o para asegurar una participación equitativa.	Anima a los miembros de un grupo a exponer y desarrollar sus reflexiones. Anima a los miembros de un grupo a aprovechar la información y las ideas aportadas por los demás para dar con un concepto o llegar a una solución.
	Interviene para prestar apoyo y llamar la atención sobre determinados aspectos de la tarea mediante preguntas focalizadas e invitando a hacer sugerencias.	Realiza preguntas y proporciona retroalimentación para animar a los participantes a que desarrollen sus reflexiones y justifiquen o aclaren sus opiniones.
	Explica los diferentes roles de los participantes en el proceso colaborativo, dando instrucciones claras para el trabajo en grupo. Explica las reglas básicas para que pequeños grupos de trabajo discutan de manera colaborativa en la resolución de problemas o la evaluación de diferentes propuestas.	Construye sobre las ideas de los demás y las relaciona en líneas de pensamiento coherentes. Pide a la gente que explique en qué medida una idea se relaciona con el tema principal que se está discutiendo.
B1	Interviene cuando es necesario para redirigir a un grupo hacia la tarea con nuevas instrucciones o para promover una participación más equitativa.	Pide a los participantes que desarrollen aspectos específicos que mencionaron en su explicación inicial.
	Asigna los turnos de palabra en una discusión, invitando a un/a participante a que exprese sus puntos de vista.	Realiza las preguntas adecuadas para comprobar la comprensión de los conceptos que se han explicado. Realiza preguntas para invitar a los participantes a aclarar su razonamiento.
A2	Da instrucciones sencillas y claras para organizar una actividad.	Pregunta por qué alguien piensa algo o en qué medida cree que algo podría funcionar.
A1	Da instrucciones muy sencillas a un grupo colaborativo, siempre que sus miembros lo/la ayuden con la formulación si es necesario.	Pregunta lo que alguien piensa sobre una determinada idea.
A1	No hay descriptor disponible.	Utiliza palabras/signos aisladas/os y sencillas/os, así como signos de comunicación no verbal, para mostrar su interés por una idea.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.

3.4.1.3. Mediar la comunicación

En el texto del MCER de 2001, a pesar de que la mediación se presenta de forma breve, se subraya su aspecto social. La mediación atañe al/la usuario/a de la lengua que desempeña el papel de intermediario/a entre diferentes interlocutores, en actividades que «ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades» (MCER, sección 2.1.3). Es evidente que la lengua no es la única razón por la que las personas, en ocasiones, tienen dificultades para entenderse entre sí. Incluso si se piensa en la mediación en términos de hacer inteligible un texto, la dificultad de comprensión puede deberse a la falta de familiaridad con el área o el campo de conocimiento en cuestión. Entender al otro requiere un esfuerzo de traslación de la perspectiva propia a la suya, manteniendo ambas perspectivas en mente; y en ocasiones se precisa a una tercera persona o un tercer espacio para lograrlo. De vez en cuando, se dan situaciones delicadas, tensiones o incluso desacuerdos que hay que afrontar con el fin de crear las condiciones para lograr algún tipo de entendimiento y, consiguientemente, de comunicación.

Los descriptores para mediar la comunicación tendrán, por lo tanto, relevancia directa para los profesores, formadores, estudiantes y profesionales que deseen desarrollar su conciencia y competencia en esta área con el fin de alcanzar mejores resultados en sus encuentros comunicativos en una lengua o lenguas en particular, especialmente cuando esté presente algún elemento intercultural.

Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural

Esta escala refleja el concepto de creación de un espacio compartido entre interlocutores lingüística y culturalmente distintos (esto es, la capacidad para afrontar la «otredad» con el fin de identificar las similitudes y diferencias y, de esta forma, construir sobre la base de rasgos culturales conocidos y desconocidos, etc.) con el objetivo de permitir la comunicación y la colaboración. El/la usuario/a y/o aprendiente busca facilitar un entorno de interacción positivo para que participantes de diferentes culturas puedan comunicarse con éxito, incluidos contextos multiculturales. En lugar de limitarse a aprovechar su repertorio pluricultural para lograr aceptación y reforzar una misión o un mensaje propios (véase «Aprovechamiento del repertorio pluricultural»), actúa como mediador/a cultural, creando un «espacio» compartido, neutral y de confianza con el fin de mejorar la comunicación entre los demás. Pretende expandir y profundizar el entendimiento intercultural entre los participantes con el objetivo de evitar y/o superar toda dificultad de comunicación que pueda surgir de perspectivas culturales distintas. Naturalmente, el/la mediador/a precisa desarrollar constantemente su conciencia de las dificultades socioculturales y sociolingüísticas que afectan a la comunicación transcultural. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ emplear preguntas y mostrar interés para promover que los hablantes comprendan las normas y perspectivas culturales;
- ▶ demostrar sensibilidad y respeto por las distintas perspectivas y normas socioculturales y sociolingüísticas;
- ▶ anticipar, tratar y/o aclarar malentendidos que surjan de diferencias socioculturales y sociolingüísticas.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en B1 se hace énfasis en presentar a gente y en mostrar interés y empatía mediante la formulación y la respuesta de preguntas. En B2+ son fundamentales la valoración de diferentes perspectivas y la flexibilidad: la habilidad de pertenecer a un grupo y al mismo tiempo mantener el equilibrio y la distancia, expresarse de forma sensible, aclarar malentendidos y explicar lo que se pretendía decir. Este aspecto se desarrolla más en los niveles C, en los que el/la usuario/a y/o aprendiente controla sus acciones y la forma de expresarse en función del contexto, realizando ajustes sutiles para prevenir y/o aclarar malentendidos e incidentes culturales. En C2 media de manera efectiva y natural, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.

	Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural
C2	Media de forma eficaz y natural entre miembros de su propia comunidad y de otras comunidades, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas. Dirige con eficacia una discusión delicada, identificando los matices y el trasfondo de la conversación.
C1	Actúa como mediador/a en encuentros interculturales y contribuye a crear una cultura compartida de comunicación gestionando la ambigüedad, ofreciendo consejo y apoyo, y evitando malentendidos. Anticipa posibles confusiones sobre lo que se ha dicho o escrito y ayuda a mantener una interacción positiva comentando e interpretando las diferentes perspectivas culturales sobre el tema en cuestión.

	Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural
B2	Explora su conocimiento de las convenciones socioculturales para establecer un consenso sobre cómo actuar en una determinada situación que es nueva para las personas involucradas. En encuentros interculturales, demuestra capacidad para reconocer perspectivas diferentes a su visión habitual del mundo y se expresa de manera adecuada al contexto. Aclara malentendidos e interpretaciones erróneas durante encuentros interculturales, proponiendo una interpretación de lo que se quiso decir realmente con el fin de aclarar la situación y permitir que la discusión avance. Fomenta una cultura compartida de comunicación, expresando su comprensión y reconocimiento de ideas, sentimientos y puntos de vista diferentes, e invitando a los participantes a intervenir y a reaccionar a las ideas de los demás. Trabaja de forma colaborativa con personas que tienen distintas orientaciones culturales, discutiendo las semejanzas y diferencias de puntos de vista y perspectivas. Cuando colabora con personas de otras culturas, adapta su forma de trabajar para crear maneras de proceder compartidas.
B1	Facilita la comunicación entre culturas iniciando la conversación, mostrando interés y empatía mediante preguntas y respuestas sencillas, y expresando acuerdo y entendimiento. Presta apoyo durante encuentros interculturales, identificando los sentimientos y las diferentes visiones del mundo de los otros miembros del grupo. Facilita un intercambio intercultural utilizando un repertorio limitado para presentar a personas de distintas culturas y para plantear y contestar preguntas, mostrando conciencia de que algunas preguntas pueden percibirse de distinta forma en las diferentes culturas involucradas. Contribuye a desarrollar una cultura compartida de comunicación, intercambiando de manera sencilla información sobre valores y actitudes hacia la lengua y la cultura.
A2	Contribuye a un intercambio intercultural utilizando palabras/signos sencillas/os para pedir a otros que expliquen algo y lograr que aclaren lo que dicen, al tiempo que hace uso de un repertorio limitado para expresar acuerdo, invitar, agradecer, etc.
A1	Facilita un intercambio intercultural mostrando una actitud de acogida e interés con palabras/signos sencillas/os y signos de comunicación no verbal, invitando a otros a intervenir e indicando si entiende cuando se dirigen a él/ella directamente.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Actuar como intermediario/a en situaciones informales (con amigos y compañeros de trabajo)

Esta escala está pensada para situaciones en las que el/la usuario/a y/o aprendiente, como individuo plurilingüe, media lo mejor que puede entre lenguas y culturas en situaciones informales del ámbito público, personal, educativo o profesional. Esta escala no hace referencia, por consiguiente, a las actividades de intérpretes profesionales. La mediación puede darse en una dirección (por ejemplo, en un discurso de bienvenida) o en dos direcciones (por ejemplo, en una conversación). Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- comunicar de manera informal el sentido de lo que dicen los hablantes/signantes en una conversación;
- transmitir información importante (por ejemplo, en una situación de trabajo);
- repetir el sentido de lo que se dice en discursos y presentaciones.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en los niveles A, el/la usuario/a y/o aprendiente ayuda de manera muy sencilla, pero en A2+ y B1 media en situaciones cotidianas predecibles. De todas formas, tal ayuda depende de que los interlocutores sean colaborativos y modifiquen la forma en que se expresan o repitan la información cuando sea preciso. En B2 el/la usuario/a y/o aprendiente media de forma competente en sus áreas de interés, si se le dan las pausas para que pueda hacerlo, y en C1 lo hace de forma fluida en una amplia variedad de temas. En C2 el/la usuario/a y/o aprendiente transmite fielmente el significado de las palabras de los interlocutores, reflejando el estilo, el registro y el contexto cultural.

	Actuar como intermediario/a en situaciones informales (con amigos y compañeros de trabajo)
C2	Comunica de manera clara, fluida y bien estructurada (en lengua B) el sentido de lo que se dice (en lengua A) sobre una amplia variedad de temas generales y especializados, manteniendo un estilo y un registro adecuados, transmitiendo matices de significado más sutiles y detallando las implicaciones socioculturales.
C1	Comunica de manera fluida (en lengua B) el sentido de lo que se dice (en lengua A) sobre una amplia variedad de temas de interés personal, académico y profesional, transmitiendo información importante de forma clara y concisa, así como explicando las referencias culturales.
B2	Media (entre lengua A y lengua B) transmitiendo información detallada, dirigiendo la atención de ambas partes a los antecedentes y las claves socioculturales, y pidiendo aclaraciones y planteando preguntas complementarias cuando es necesario.
	Comunica (en lengua B) el sentido de lo que se dice en un discurso de bienvenida, una anécdota o una presentación dentro de su especialidad (en lengua A), interpretando las claves culturales de forma apropiada y proporcionando explicaciones adicionales cuando es necesario, siempre que la persona que presenta haga pausas frecuentes para darle tiempo.
	Comunica (en lengua B) el sentido de lo que se dice (en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés, transmitiendo y, cuando es necesario, explicando la relevancia de afirmaciones y puntos de vista importantes, siempre que los interlocutores proporcionen aclaraciones si se necesitan.
B1	Comunica (en lengua B) el sentido principal de lo que se dice (en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés, transmitiendo información sencilla de carácter fáctico y referencias culturales explícitas, siempre que pueda prepararse de antemano y que los interlocutores articulen con claridad y utilicen un lenguaje cotidiano.
	Comunica (en lengua B) el sentido principal de lo que se dice (en lengua A) sobre temas de interés personal, respetando las convenciones de cortesía fundamentales, siempre que los interlocutores articulen con claridad y que pueda pedir aclaraciones y hacer pausas para organizar el discurso.
A2	Comunica (en lengua B) el sentido general de lo que se dice (en lengua A) en situaciones cotidianas, siguiendo convenciones culturales básicas y transmitiendo la información esencial, siempre que los hablantes articulen con claridad y que pueda pedir que repitan y aclaren sus palabras.
	Comunica (en lengua B) la idea principal de lo que se dice (en lengua A) en situaciones cotidianas predecibles, transmitiendo en ambas direcciones información sobre deseos y necesidades personales, siempre que otras personas lo/la ayuden con la formulación.
A1	Comunica (en lengua B) los datos personales e información muy sencilla y predecible (en lengua A) de otras personas, siempre que lo/la ayuden con la formulación.
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo

Esta escala se refiere a situaciones en las que el/la usuario/a y/o aprendiente puede tener un papel formal para mediar en desacuerdos entre terceras partes o puede tratar de resolver informalmente un malentendido, una situación delicada o de desacuerdo entre hablantes. Al/la usuario/a y/o aprendiente le preocupa principalmente aclarar cuál es el problema y qué quieren las partes implicadas, ayudándolas a entender la postura de la otra. Puede tratar de persuadirlas para que se acerquen a una resolución del asunto. No le preocupa su propio punto de vista, sino que busca representar de forma equilibrada los puntos de vista de las otras partes involucradas en la discusión. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ explorar de forma sensible y equilibrada los diferentes puntos de vista representados por los participantes en el diálogo;
- ▶ desarrollar los puntos de vista expresados para fortalecer y profundizar el entendimiento que los participantes tienen de los temas discutidos;
- ▶ establecer puntos de acuerdo;
- ▶ establecer posibles áreas de consenso entre los participantes;
- ▶ lograr un cambio en la perspectiva de uno o varios participantes, para acercarse a un acuerdo o resolución.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en los niveles A el/la usuario/a y/o aprendiente reconoce cuándo existe un desacuerdo. En B1 recaba explicaciones, demuestra su entendimiento de los asuntos y busca aclaraciones cuando son necesarias. En B2 traza las principales cuestiones y la postura de las partes involucradas, identifica puntos de acuerdo, destaca las posibles soluciones y resume lo que se ha acordado. Estas habilidades se profundizan en B2+, nivel en el que el/la usuario/a y/o aprendiente muestra una conciencia plena de los problemas y promueve posibles soluciones. En los niveles C, presenta ya el tipo de lenguaje diplomático y persuasivo que le permite realizar esto de forma más eficaz y conducir con sensibilidad una discusión delicada.

	Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo
C2	Trata con tacto a un/a participante disruptivo/a, formulando cualquier comentario diplomáticamente de acuerdo con la situación y las percepciones culturales. Adopta una postura firme y segura sobre una cuestión de principios, al tiempo que es diplomático/a y muestra respeto por los puntos de vista de otros.
C1	Se muestra sensible hacia diferentes puntos de vista, utilizando la repetición y la paráfrasis para demostrar que entiende en detalle las exigencias de cada una de las partes para poder alcanzar un acuerdo. Pide de manera diplomática a cada una de las partes en desacuerdo que determinen qué es lo fundamental de su postura y a qué estarían dispuestos a renunciar bajo determinadas circunstancias. Utiliza un lenguaje persuasivo para sugerir que las partes en desacuerdo avancen hacia una nueva postura.
B2	Consigue que las partes en desacuerdo formulen posibles soluciones con el fin de ayudarles a alcanzar un consenso, formulando preguntas abiertas y neutrales para minimizar situaciones incómodas u ofensivas. Ayuda a las partes en desacuerdo a entenderse mejor, reformulando y replanteando sus posturas de manera más clara y priorizando necesidades y objetivos. Resume de forma clara y precisa lo que se ha acordado y lo que se espera de cada una de las partes. Identifica, mediante preguntas, puntos de acuerdo e invita a cada parte a señalar posibles soluciones. Señala con razonable precisión los puntos principales de desacuerdo y explica las posturas de las partes implicadas. Resume las afirmaciones realizadas por las dos partes, destacando los puntos de encuentro y los obstáculos para el acuerdo.
B1	Pide a las partes en desacuerdo que expliquen su punto de vista y responde brevemente a sus explicaciones, siempre que el tema sea conocido y las partes se expresen con claridad. Demuestra que comprende los asuntos clave de un desacuerdo sobre un tema que le resulta conocido, formulando peticiones sencillas de confirmación y/o aclaración.
A2	Identifica cuándo las personas discrepan o hay dificultades en la interacción, y adapta frases sencillas memorizadas para que cedan y busquen el acuerdo.
A1	Identifica cuándo las personas discrepan o cuándo alguien tiene un problema, y utiliza palabras y frases sencillas memorizadas (por ejemplo, <i>Lo entiendo, ¿Estás bien?</i>) para mostrar empatía.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

3.4.2. Estrategias de mediación

La competencia del/la usuario/a y/o aprendiente para mediar no solo implica ser lingüísticamente competente en la lengua o lenguas empleadas, sino que también conlleva emplear estrategias de mediación adecuadas para las convenciones, condiciones y restricciones del contexto comunicativo. Las estrategias de mediación son las técnicas empleadas para aclarar el significado y facilitar el entendimiento. Como mediador/a, el/la usuario/a y/o aprendiente puede tener que moverse entre personas, entre textos, entre tipos de discurso y entre lenguas, variedades o modalidades, dependiendo del contexto de mediación. Las estrategias que aquí se presentan son estrategias de comunicación, esto es, formas de ayudar a la gente a entender(se) durante el proceso mismo de mediación. Están relacionadas con la forma en que el contenido de la fuente se procesa para el/la destinatario/a. Por ejemplo, ¿es necesario elaborarlo, condensarlo, parafrasearlo, simplificarlo o ilustrarlo con metáforas o imágenes? Las estrategias se presentan separadamente porque se aplican a muchas de las actividades.

3.4.2.1. Estrategias para explicar un concepto nuevo

Relacionar con el conocimiento previo

Establecer conexiones con el conocimiento previo es una parte significativa del proceso de mediación ya que es un componente esencial del proceso de aprendizaje. El/la mediador/a puede explicar nueva información haciendo comparaciones, describiendo cómo la información se relaciona con algo que el/la destinatario/a ya conoce o ayudando a este/a a activar conocimientos previos, por ejemplo. Se pueden establecer conexiones con otros textos, relacionando nueva información y conceptos con material previo y con conocimiento que ya se posee sobre el mundo. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ formular preguntas para estimular la activación de conocimientos previos;
- ▶ establecer comparaciones y/o relaciones entre conocimientos nuevos y previos;
- ▶ proporcionar ejemplos y definiciones.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: hay una progresión que comienza en B1 por la comparación con experiencias conocidas y cotidianas, pasando en B2 por la toma de conciencia explicando con claridad las conexiones, hasta llegar en C2 a una definición amplia y espontánea de conceptos complejos que se basa en conocimientos previos.

Adaptar el lenguaje

Es posible que el/la usuario/a y/o aprendiente tenga que introducir giros en el uso de la lengua, el estilo y/o el registro con el fin de trasladar el contenido de un texto a un nuevo texto de distinto género y registro. Esto puede llevarse a cabo mediante la inclusión de sinónimos, comparaciones, simplificación o paráfrasis. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ parafrasear;
- ▶ adaptar la formulación;
- ▶ explicar terminología técnica.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: de A2 a B2 el/la usuario/a y/o aprendiente se sirve de la paráfrasis y la simplificación para que el contenido de los textos sea más accesible. Los descriptores de B2 se refieren a hacer más comprensibles conceptos difíciles y temas técnicos mediante la paráfrasis y la adaptación consciente del lenguaje utilizado. En los niveles C, los conceptos son técnicos y complejos, y el/la usuario/a y/o aprendiente expone el contenido en un género textual o registro distinto que sea adecuado para los destinatarios y el propósito.

Desglosar información complicada

Una forma de facilitar la comprensión consiste en desglosar información complicada en las partes que la conforman y mostrar cómo estas se relacionan, proporcionando de esta manera una visión general. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ fragmentar un proceso en una serie de pasos;
- ▶ presentar ideas o instrucciones mediante una lista de puntos;
- ▶ presentar separadamente los puntos principales de información en una serie encadenada de argumentos.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en B1 el/la usuario/a y/o aprendiente presenta instrucciones o textos informativos punto por punto. En B2 desglosa procesos o argumentos complejos y presenta sus componentes de forma separada. En C1 hay un énfasis añadido en el refuerzo de argumentos y la recapitulación, y en C2 el/la usuario/a y/o aprendiente explica la relación entre las partes y el todo y promueve distintas formas de analizar el asunto.

Estrategias para explicar un concepto nuevo			
	Relacionar con el conocimiento previo	Adaptar el lenguaje	Desglosar información complicada
B1	Explica cómo funciona algo proporcionando ejemplos que se basan en la experiencia cotidiana de la gente.	Parafrasea de forma más sencilla la información principal de textos breves y sencillos sobre temas conocidos (por ejemplo, artículos de revista breves, entrevistas) para hacer los contenidos accesibles a otras personas.	Hace que un breve texto instruccional o informativo sea más fácil de entender al presentarlo como una lista de puntos separados.
	Muestra, mediante la formulación de preguntas sencillas, cómo la información nueva se relaciona con lo que la gente conoce.	Realiza parafrasis sencillas de pasajes breves, utilizando la estructura del texto original.	Hace que un conjunto de instrucciones sean más fáciles de entender repitiéndolas despacio con unas/os pocas/os palabras/signos cada vez, enfatizando verbal y no verbalmente para facilitar la comprensión.
A2	No hay descriptor disponible.	Repite la idea principal de un mensaje sencillo sobre un tema cotidiano, utilizando una formulación diferente con el fin de ayudar a alguien a entenderlo.	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.

3.4.2.2. Estrategias para simplificar un texto

Ampliar un texto denso

Con frecuencia, la densidad de la información constituye un obstáculo para la comprensión. Esta escala hace referencia a la ampliación del texto fuente mediante la inclusión de información útil, ejemplos, detalles, antecedentes y comentarios razonados y explicativos. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ usar la repetición y la redundancia, por ejemplo, mediante diferentes formas de paráfrasis;
- ▶ modificar el estilo para explicar los temas de manera más explícita;
- ▶ proporcionar ejemplos.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en B1 y B2 se hace énfasis en proporcionar repeticiones y otros ejemplos, mientras que los niveles C se centran en la elaboración y la explicación, añadiendo detalles útiles.

Condensar un texto

Esta escala hace referencia a lo contrario que la escala de «Ampliar un texto», esto es, a reducir un texto escrito a su/s mensaje/s esencial/es. Puede consistir en la expresión de la misma información de una manera más sucinta mediante la eliminación de las repeticiones y las digresiones, así como la exclusión de las secciones del texto fuente que no aportan información relevante. Pero también puede suponer reagrupar las ideas de la fuente para destacar los puntos importantes, extraer conclusiones o compararlas y contrastarlas. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ destacar información clave;
- ▶ eliminar repeticiones y digresiones;
- ▶ excluir lo que no sea relevante para los destinatarios.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en A2+/B1, destacar puede consistir sencillamente en subrayar o introducir marcas en los márgenes, pero esta estrategia se convierte en una reescritura total del texto fuente en C2. En B2 el/la aprendiente edita el texto fuente para eliminar los aspectos irrelevantes y las repeticiones. En los niveles C la atención se centra en adaptar el texto original para unos destinatarios concretos.

Estrategias para simplificar un texto		
	Ampliar un texto denso	Condensar un texto
C2	Dilucida la información de textos sobre temas académicos o profesionales complejos mediante la elaboración y la ejemplificación.	Reformula un texto fuente complejo mejorando la coherencia, la cohesión y la argumentación, al tiempo que suprime secciones innecesarias para su propósito.
C1	Hace que contenidos complejos y exigentes sean más accesibles al explicar más explícitamente los aspectos difíciles y añadir detalles útiles. Hace que la información principal de un texto complejo sea más accesible a unos destinatarios concretos al añadir redundancias, introducir explicaciones, y modificar el estilo y el registro.	Reorganiza un texto fuente complejo con el fin de centrarse en los puntos de mayor relevancia para unos destinatarios concretos.
B2	Hace más accesible para unos destinatarios concretos el contenido de un texto sobre sus áreas de interés al añadir ejemplos y razonamientos y comentarios explicativos.	Simplifica un texto fuente mediante la exclusión de información no relevante o repetitiva y tomando en consideración unos destinatarios concretos.
	Hace más accesibles conceptos de temas de sus áreas de interés dando ejemplos concretos, recapitulando paso a paso y repitiendo la información principal. Hace más accesible nueva información, utilizando repeticiones e ilustrándola.	Edita un texto fuente mediante la eliminación de las partes que no añaden información nueva que no resulta relevante para unos destinatarios concretos con el fin de hacer el contenido importante más accesible. Identifica la información relacionada o repetida en las diferentes partes de un texto y la fusiona para hacer más claro el mensaje esencial.
B1	Hace más claro y explícito un aspecto de un tema cotidiano proporcionando la información principal de forma distinta.	Identifica y marca (por ejemplo, subrayando, resaltando) la información esencial de un texto informativo sencillo con el fin de transmitir la información a otra persona.
	Aclara un aspecto de un tema cotidiano proporcionando ejemplos sencillos.	
A2	<i>No hay descriptor disponible.</i>	Identifica y marca (por ejemplo, subrayando, resaltando) las frases clave de un texto breve y cotidiano.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>	<i>No hay descriptor disponible.</i>

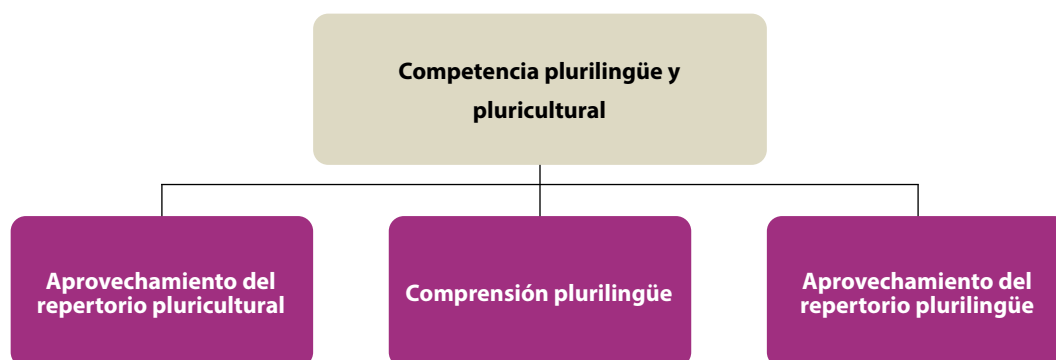
Capítulo 4

ESCALAS DE DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER: COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

Los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalismo presentados en las secciones 1.3, 1.4, y 6.1.3 del MCER de 2001 fueron el punto de partida para el desarrollo de los descriptores de esta área. La dimensión plurilingüe asociada al MCER enriquece la diversidad lingüística y cultural del individuo. Promueve la necesidad de que los aprendientes, como «agentes sociales», aprovechen al máximo todos sus recursos y experiencias lingüísticos y culturales para participar plenamente en contextos sociales y educativos, consiguiendo una comprensión mutua, accediendo al conocimiento y, a su vez, desarrollando aún más su repertorio lingüístico y cultural. Como indica el MCER de 2001:

«...el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan» (Sección 1.3 del MCER de 2001).

Figura 15 – Competencia plurilingüe y pluricultural



La concepción del/la aprendiente como agente social en el enfoque orientado a la acción permite llevar estos conceptos más allá en la enseñanza de lenguas, al tener en cuenta que:

la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres— lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el/la «hablante nativo/a ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (Sección 1.3 del MCER de 2001).

En el desarrollo de los descriptores se ha prestado especial atención a los siguientes puntos mencionados de manera específica en el MCER de 2001:

- ▶ las lenguas están interrelacionadas e interconectadas, especialmente en el nivel del individuo;
- ▶ las lenguas y las culturas no se almacenan en compartimentos mentales estancos;
- ▶ todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas contribuyen al desarrollo de una competencia comunicativa;
- ▶ el objetivo no es alcanzar el dominio equilibrado de distintas lenguas, sino más bien la habilidad (y disposición) para adecuar su uso a la situación social y comunicativa;
- ▶ las barreras comunicativas entre las lenguas se pueden superar y se pueden usar diferentes lenguas con el objetivo de transmitir mensajes en una misma situación.

Tras revisar la bibliografía reciente se han tenido en cuenta también otros conceptos:

- ▶ la capacidad de abordar la «otredad» para identificar similitudes y diferencias, para aprovechar aspectos culturales conocidos y desconocidos, etc., con el fin de hacer posible la comunicación y la colaboración;

- ▶ la voluntad de actuar como mediador/a intercultural;
- ▶ la capacidad de ser proactivo/a y de usar el conocimiento que se tiene de determinadas lenguas para entender nuevas lenguas, buscando cognados e internacionalismos con el fin dar sentido a textos en lenguas desconocidas, siendo consciente al mismo tiempo del peligro de los «falsos amigos»;
- ▶ la capacidad de reaccionar de una forma apropiada desde el punto de vista sociolingüístico incorporando en el discurso propio elementos de otras lenguas y/o variaciones lingüísticas con fines comunicativos;
- ▶ la capacidad de aprovechar el repertorio lingüístico propio combinando, integrando y alternando lenguas de manera deliberada tanto en el nivel de los enunciados como en el del discurso;
- ▶ la disposición y la capacidad para ampliar la conciencia lingüística/plurilingüe y cultural/pluricultural a través de una actitud de curiosidad y apertura de mente.

La razón por la que se asocian descriptores de este ámbito con los niveles del MCER es la de proporcionar apoyo a los diseñadores de currículos y a los profesores en sus esfuerzos para (a) ampliar la perspectiva de enseñanza de lenguas en su contexto, y (b) reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de los aprendientes. La disposición de descriptores en niveles tiene como objetivo facilitar la selección de objetivos plurilingües/pluriculturales relevantes y también realistas en cuanto al nivel de lengua de los usuarios/aprendientes en cuestión.

La escala «Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural» se encuentra en la sección «Mediar la comunicación» y no en esta, ya que tiene que ver con adoptar un papel más proactivo como mediador/a intercultural. Las tres escalas en esta sección describen aspectos del ámbito conceptual, más amplio, de la educación plurilingüe y pluricultural.

De este ámbito se ocupa el MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales; CARAP, por sus siglas en francés), el cual enumera diferentes aspectos de las competencias plurilingüe e intercultural en una estructura hipertextual independiente del nivel de lengua del/la usuario/a y organizada según tres amplias áreas: Conocimiento declarativo (*saber*), Competencia existencial (*saber ser*) y Destrezas y habilidades (*saber hacer*). Para una mayor reflexión y acceso a materiales formativos relacionados con este campo se puede consultar el MAREP.

Aprovechamiento del repertorio pluricultural

Aquí se incluyen muchos de los conceptos que aparecen en la literatura especializada, así como descriptores para la competencia intercultural, como, por ejemplo:

- ▶ la necesidad de gestionar la ambigüedad ante situaciones de diversidad cultural, regulando reacciones, modificando el lenguaje, etc.;
- ▶ la necesidad de entender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente;
- ▶ la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes), analizando las sobregeneralizaciones y los estereotipos;
- ▶ la necesidad de reconocer similitudes y usarlas como base para mejorar la comunicación;
- ▶ la voluntad de mostrarse sensible a las diferencias;
- ▶ la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, anticipándose a posibles malentendidos.

Algunos conceptos clave implicados en casi todos los niveles de esta escala son:

- ▶ reconocer y actuar según las convenciones/claves culturales, sociopragmáticas y sociolingüísticas;
- ▶ reconocer e interpretar similitudes y diferencias de perspectivas, prácticas y eventos;
- ▶ evaluar de manera neutra y crítica.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en los niveles A, el/la usuario/a y/o aprendiente reconoce causas potenciales de naturaleza cultural que pueden dificultar la comunicación y se comporta de manera adecuada en los intercambios cotidianos sencillos. En el nivel B1 reacciona, por lo general, a las claves culturales de uso más común, actúa según las convenciones sociopragmáticas y explica o debate sobre aspectos de su propia cultura y de otras distintas a la suya. En el nivel B2 el/la usuario/a y/o aprendiente participa de manera efectiva en la comunicación haciendo frente a la mayoría de las dificultades que pueden presentarse, y normalmente reconoce y aclara malentendidos. En los niveles C esto se convierte en una habilidad para explicar con sensibilidad el trasfondo de creencias, los valores y las prácticas culturales, para interpretar y debatir sobre determinados aspectos de estas cuestiones, para gestionar la ambigüedad sociolingüística y pragmática, y para expresar reacciones de manera constructiva y culturalmente adecuada.

	Aprovechamiento del repertorio pluricultural
C2	Regula sus acciones y la manera de expresarse según el contexto, demostrando conciencia de las diferencias culturales y haciendo sutiles ajustes para evitar y/o aclarar malentendidos e incidentes culturales.
C1	Identifica diferencias en las convenciones sociolingüísticas/sociopragmáticas, reflexionando sobre ellas con sentido crítico, y ajusta su forma de comunicarse según sea apropiado. Explica con sensibilidad el trasfondo de valores y prácticas culturales y los interpreta y discute, haciendo uso de encuentros interculturales, lecturas, películas, etc. Gestiona la ambigüedad en la comunicación entre culturas y adecúa sus reacciones de una manera constructiva y culturalmente adecuada con el fin de aportar claridad.
B2	** Describe y evalúa los puntos de vista y las prácticas tanto de su grupo social como de otros, mostrando conciencia de los valores implícitos en los que con frecuencia se basan los juicios de valor y los prejuicios. ** Explica su interpretación de presuposiciones, ideas preconcebidas, estereotipos y prejuicios culturales de su propia comunidad y de otras con las que está familiarizado/a. ** Interpreta y explica un documento o un acontecimiento de otra cultura y lo relaciona con documentos o acontecimientos de su/s propia/s cultura/s y/o de otras con las que está familiarizado/a. ** Analiza la objetividad y el grado de imparcialidad de la información y de las opiniones que aparecen en los medios de comunicación sobre su comunidad y sobre otras comunidades. Identifica y reflexiona sobre las semejanzas y diferencias en los patrones de comportamiento que están culturalmente determinados (por ejemplo, gestos y volumen de voz; en las lenguas de signos, el tamaño del signo) y discute sobre su importancia para negociar un entendimiento mutuo. Reconoce, en un encuentro intercultural, que aquello que uno da normalmente por hecho en una situación concreta no tiene que ser necesariamente compartido por otros, y reacciona y se expresa de manera adecuada. Interpreta en general las claves culturales de la cultura en cuestión de manera adecuada. Reflexiona sobre determinadas maneras de comunicarse en su propia cultura y en otras, y las explica, así como sobre los posibles malentendidos que pueden provocar.
B1	Se comporta, por lo general, según las convenciones relativas a la postura, el contacto visual y la distancia entre las personas. Responde, por lo general, de manera adecuada a las claves culturales usadas con mayor frecuencia. Explica aspectos de su propia cultura a miembros de otra cultura o explica aspectos de otra cultura a miembros de su propia cultura. Explica en términos sencillos cómo sus propios valores y comportamiento influyen en su visión de los valores y el comportamiento de otras personas. Analiza en términos sencillos cómo determinadas cosas de otro contexto sociocultural le pueden parecer «extrañas» mientras que a las otras personas les pueden parecer «normales». Analiza en términos sencillos la forma en que sus acciones determinadas culturalmente pueden ser percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.
A2	Reconoce y aplica convenciones culturales básicas asociadas a intercambios sociales cotidianos (por ejemplo, diferentes rituales a la hora de saludar). Se comporta de manera adecuada en saludos, despedidas y expresiones de agradecimiento y disculpa cotidianos, aunque le resulta difícil gestionar cualquier desvío de lo rutinario. Se da cuenta de que su forma de actuar durante una transacción cotidiana puede transmitir un mensaje diferente del que pretendía, e intenta explicarlo de manera sencilla. Reconoce las dificultades que se dan en la interacción con miembros de otras culturas, aunque puede no estar seguro/a de cómo comportarse en estas situaciones.
A1	Reconoce diferentes maneras de numerar, medir distancias, decir la hora, etc., aunque puede resultarle difícil aplicarlo incluso en transacciones concretas sencillas y cotidianas.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Los descriptores precedidos de asteriscos (**) representan un nivel B2 alto y podrían ser también apropiados para los niveles C.

Comprensión plurilingüe

La noción principal representada en esta escala es la capacidad de usar el conocimiento y la competencia (incluso parciales) en una o más lenguas como apoyo para acceder a textos en otras lenguas y lograr un objetivo comunicativo. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ dar muestra de apertura y flexibilidad para trabajar con distintos elementos de diferentes lenguas;
- ▶ hacer uso de las claves lingüísticas;
- ▶ hacer uso de las semejanzas, reconociendo los «falsos amigos» (desde B1);
- ▶ hacer uso de fuentes paralelas en diferentes lenguas (desde B1);
- ▶ recopilar información de todas las fuentes posibles (en diferentes lenguas).

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: de abajo arriba, el foco se desplaza del nivel léxico al uso del cotexto y de las pistas contextuales o relacionadas con el género textual. En los niveles B se presenta una habilidad más analítica, como la de sacar partido a las semejanzas, reconociendo «falsos amigos» y aprovechando fuentes paralelas de diferentes lenguas. No hay descriptores disponibles para los niveles C, debido seguramente a que las fuentes empleadas se centran en los niveles A y B.

Nota: Lo que se ha calibrado en esta escala es la habilidad práctica y funcional para aprovechar el plurilingüismo para la comprensión. En un contexto determinado, con unas lenguas específicas, los usuarios pueden completar el descriptor especificando esas lenguas, sustituyendo las expresiones subrayadas y en cursiva en el descriptor.

Por ejemplo, el descriptor de B1:

Deduce el mensaje de un texto aprovechando lo que ha comprendido de textos sobre el mismo tema en diferentes lenguas (por ejemplo, noticias breves, folletos de museos, reseñas en línea).

Puede presentarse de la siguiente manera:

Deduce el mensaje de un texto en alemán aprovechando lo que ha comprendido de textos sobre el mismo tema en francés e inglés (por ejemplo, noticias breves, folletos de museos, reseñas en línea).

	Comprensión plurilingüe
C2	No hay descriptor disponible; véase B2.
C1	No hay descriptor disponible; véase B2.
B2	Hace uso de su conocimiento sobre el contraste de las convenciones del género textual y los patrones textuales en <u>las lenguas de su repertorio plurilingüe</u> para facilitar la comprensión.
B1	Utiliza lo que ha entendido en <u>una lengua</u> para comprender el tema y el mensaje principal de un texto en <u>otra lengua</u> (por ejemplo, al leer artículos periodísticos breves sobre un mismo tema escritos en diferentes lenguas). Utiliza traducciones paralelas de textos (por ejemplo, artículos de revistas, relatos, pasajes de novelas) para mejorar la comprensión en <u>diferentes lenguas</u>. Deduce el mensaje de un texto aprovechando lo que ha comprendido de textos sobre el mismo tema en <u>diferentes lenguas</u> (por ejemplo, noticias breves, folletos de museos, reseñas en línea). Extrae información de documentos en <u>diferentes lenguas</u> dentro de su especialidad (por ejemplo, para incluirla en una presentación). Reconoce similitudes y contrastes en la manera en que se expresan conceptos en <u>diferentes lenguas</u> con el fin de distinguir entre usos idénticos de una misma palabra/un mismo signo y de «falsos amigos». Usa su conocimiento contrastivo de estructuras gramaticales y expresiones funcionales de <u>lenguas de su repertorio plurilingüe</u> para facilitar la comprensión.
A2	Comprende anuncios breves y articulados con claridad combinando lo que entiende de las versiones disponibles en <u>diferentes lenguas</u>. Comprende mensajes e instrucciones breves expresados con claridad combinando lo que entiende de las versiones disponibles en <u>diferentes lenguas</u>. Utiliza avisos, instrucciones e información sobre productos, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en <u>diferentes lenguas</u>, para encontrar información relevante.

	Comprensión plurilingüe
A1	Reconoce internacionalismos y palabras/signos comunes en <i>diferentes lenguas</i> (por ejemplo, <i>haus/hus/house</i>) para: - deducir el significado de señales, avisos, letreros y carteles sencillos; - identificar el posible mensaje de un texto breve y sencillo; - seguir en líneas generales intercambios sociales sencillos y breves que se enuncian en su presencia muy despacio y con mucha claridad; - deducir lo que las personas intentan decirle directamente a él/ella, siempre que la articulación sea muy lenta y con mucha claridad, repitiendo si es necesario.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Aprovechamiento del repertorio plurilingüe

En esta escala encontramos aspectos que caracterizan también a las escalas precedentes. De la misma manera que aprovecha su repertorio pluricultural, el/la agente social también aprovecha todos los recursos lingüísticos de los que dispone para comunicarse de manera eficaz en un contexto multilingüe y/o en la clásica situación de mediación en la que otras personas no comparten una lengua común. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- adaptarse de manera flexible a la situación;
- anticipar cuándo y hasta qué punto es útil y apropiado el uso de varias lenguas;
- adaptar la lengua a la capacidad lingüística de los interlocutores;
- combinar y alternar lenguas, si es necesario;
- explicar y hacer aclaraciones en diferentes lenguas;
- animar a que las personas empleen diferentes lenguas, dando un ejemplo.

La progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: en los niveles A el foco se pone en el aprovechamiento de todos los recursos posibles para llevar a cabo una transacción cotidiana sencilla. A partir de los niveles B, el/la usuario/a y/o aprendiente empieza a manejar la lengua con creatividad, llegando en el B2 a pasar de una lengua a otra de manera flexible, de tal manera que los demás se sientan cómodos, y a poder proporcionar aclaraciones, comunicar información especializada, y en general a conseguir una mayor eficacia en la comunicación. En los niveles C el acento se pone en estos mismos elementos, sumándose la habilidad de comentar y explicar conceptos abstractos y sofisticados en diferentes lenguas. De manera general, se observa una progresión que va desde la inclusión de palabras/signos sueltas/os de otras lenguas hasta la explicación de expresiones particularmente apropiadas y el uso de metáforas para producir un efecto.

Nota: Lo que se ha calibrado en esta escala es la habilidad práctica y funcional para aprovechar el plurilingüismo. En un contexto determinado, con unas lenguas específicas, los usuarios pueden completar el descriptor especificando esas lenguas, sustituyendo las expresiones subrayadas y en cursiva en el descriptor.

Por ejemplo, el descriptor de B2:

Recorre a *diferentes lenguas dentro de su repertorio plurilingüe* durante interacciones colaborativas para aclarar la naturaleza de una tarea, los pasos principales que hay que seguir, las decisiones que se deben tomar y los resultados esperados.

Puede presentarse de la siguiente manera:

Recorre al inglés, el francés y el español durante interacciones colaborativas para aclarar la naturaleza de una tarea, los pasos principales que hay que seguir, las decisiones que se deben tomar y los resultados esperados.

	Aprovechamiento del repertorio plurilingüe
C2	Participa en interacciones en un contexto multilingüe sobre temas abstractos y especializados, alternando de manera flexible entre <i>lenguas de su repertorio plurilingüe</i> y, si es necesario, explicando las diferentes intervenciones realizadas. Explora semejanzas y diferencias entre metáforas y otras figuras estilísticas de la lengua en <i>las lenguas de su repertorio plurilingüe</i> para lograr un efecto retórico o por diversión.
C1	Pasa de una lengua a otra de manera flexible para facilitar la comunicación en un contexto multilingüe, resumiendo y comentando en <i>diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe</i> las intervenciones en la discusión y los textos a los que se hace referencia. Participa de manera efectiva en una conversación en <i>dos o más lenguas de su repertorio plurilingüe</i>, adaptándose a los cambios de una lengua a otra y atendiendo a las necesidades y a las destrezas lingüísticas de los interlocutores. Usa y explica terminología especializada de <i>otra lengua de su repertorio plurilingüe</i> que resulta más familiar para el/los interlocutor/es con el fin de facilitar la comprensión en una discusión sobre temas abstractos y especializados. Responde de manera espontánea y flexible en la lengua apropiada cuando alguien cambia a <i>otra lengua de su repertorio plurilingüe</i>. Facilita la comprensión y la discusión sobre un texto oral, signado o escrito en <i>una lengua</i>, explicándolo, resumiéndolo, clarificándolo y ampliándolo en <i>otra lengua de su repertorio plurilingüe</i>.
B2	**Reconoce la medida en que es adecuado hacer un uso flexible de <i>diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe</i> en una situación concreta para lograr una mayor eficacia en la comunicación. **Alterna de manera eficiente entre <i>lenguas de su repertorio plurilingüe</i> para facilitar la comprensión con y entre terceras partes que no comparten una lengua común. **Introduce en un enunciado una expresión de <i>otra lengua de su repertorio plurilingüe</i> que es especialmente apropiada para la situación/concepto sobre la/el que se está discutiendo, explicándosela al/la interlocutor/a si es necesario. Alterna entre <i>lenguas de su repertorio plurilingüe</i> para transmitir información especializada y cuestiones relativas a un tema de su área de interés a diferentes interlocutores. Recurre a <i>diferentes lenguas dentro de su repertorio plurilingüe</i> durante interacciones colaborativas para aclarar la naturaleza de una tarea, los pasos principales que hay que seguir, las decisiones que se deben tomar y los resultados esperados. Utiliza <i>diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe</i> para animar a otras personas a que usen la lengua en la que se sienten más cómodos.
B1	Aprovecha de manera creativa su limitado repertorio lingüístico en <i>diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe</i> en contextos cotidianos, con el fin de poder afrontar una situación imprevista.
A2	Activa su limitado repertorio lingüístico en <i>diferentes lenguas</i> para explicar un problema, pedir ayuda o solicitar aclaración. Utiliza palabras/signos y frases sencillas/os de <i>diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe</i> para llevar a cabo una transacción o intercambio de información sencillos y de naturaleza práctica. Emplea una palabra/un signo sencillo/a de <i>otra lengua de repertorio plurilingüe</i> para hacerse entender en una situación rutinaria de la vida diaria, cuando no encuentra una expresión adecuada en <i>la lengua que se está usando</i>.
A1	Usa un limitado repertorio lingüístico en <i>diferentes lenguas</i> para llevar a cabo una transacción cotidiana concreta muy básica con un/a interlocutor/a colaborativo/a.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

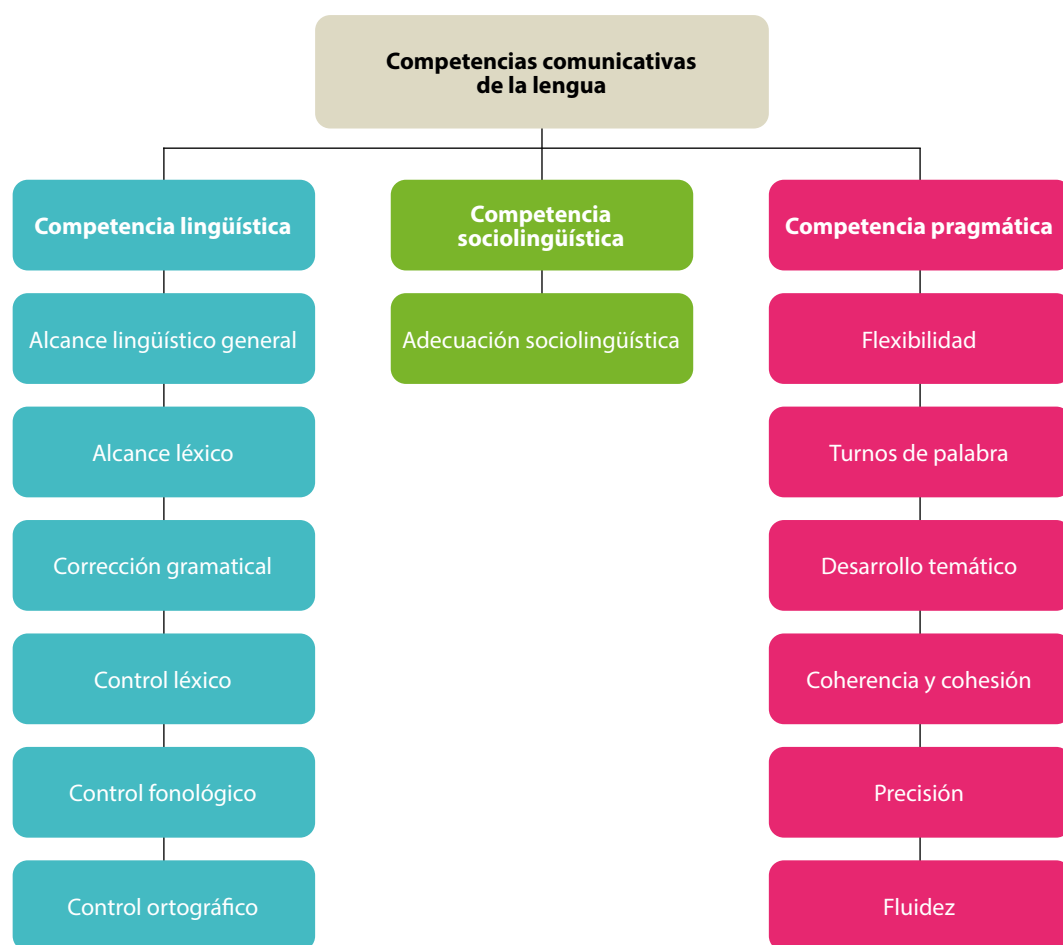
Los descriptores precedidos de asteriscos (**) representan un nivel B2 alto y podrían ser también apropiados para los niveles C.

Capítulo 5

ESCALAS DE DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA

Como se ha señalado en el primer capítulo, en el que se debatía el esquema descriptivo del MCER, el concepto de competencia tratado en el MCER no procede únicamente de la lingüística aplicada, sino también de los enfoques aplicados de la psicología y la sociopolítica. No obstante, los diferentes modelos competenciales desarrollados en lingüística aplicada desde los primeros años ochenta del siglo XX obviamente influyeron en el MCER. Aunque se organizan de formas diferentes, en general estos modelos comparten cuatro facetas principales: la competencia estratégica, la competencia lingüística, la competencia pragmática (incluidas tanto la competencia discursiva como la funcional/accional) y la competencia sociocultural (incluida la competencia sociolingüística). Puesto que la competencia estratégica se trata en relación con las actividades, el MCER de 2001 presenta escalas de descriptores para aspectos de la competencia comunicativa de la lengua en la sección 5.2. bajo tres epígrafes: «Competencia lingüística», «Competencia pragmática» y «Competencia sociolingüística». Estos aspectos, o parámetros descriptivos, están siempre entrelazados en cualquier uso de la lengua; no son «componentes» independientes y no pueden separarse unos de otros.

Figura 16 – Competencias comunicativas de la lengua



5.1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Se proporcionan descriptores para los diferentes aspectos de la competencia lingüística: «Alcance» (dividido en «Alcance morfosintáctico», más tarde renombrado «Alcance lingüístico general», y en «Alcance léxico»); «Control» (dividido en «Corrección gramatical» y en «Control léxico»), «Control fonológico» y «Control ortográfico». La distinción habitual alcance/control refleja la necesidad de considerar la complejidad del uso de la lengua en lugar de limitarse a registrar errores. «Control fonológico» se presenta como una parrilla que incluye las categorías «Control fonológico en general», «Articulación de sonidos» y «Rasgos prosódicos» (acento y entonación).

Las características lingüísticas empleadas en cada nivel de dominio a veces se denominan «rasgos criterios», pero estos son específicos para cada lengua. La lingüística de corpus está empezando a arrojar luz sobre la naturaleza de estas características, así como sobre la precisión de los aprendientes a la hora de emplearlas, pero los resultados de estas investigaciones no se pueden generalizar entre lenguas ni entre diferentes perfiles lingüísticos de los aprendientes en cuestión.

Alcance lingüístico general

Puesto que la principal evidencia de adquisición de una segunda lengua (es decir el progreso) supone el surgimiento de nuevas formas y no su dominio, el «alcance» de la lengua que está a disposición del/la usuario/a y/o aprendiente adquiere un interés principal. En segundo lugar, la disposición a usar un lenguaje más complejo, a correr riesgos y a salir de la zona de confort de cada uno son componentes esenciales del proceso de aprendizaje. Cuando los aprendientes abordan tareas más complejas, su control de la lengua lógicamente se ve afectado y este es un proceso beneficioso. Tenderán a tener un menor control de los aspectos morfológicos y sintácticos más difíciles, más recientemente aprendidos, que cuando se mantienen dentro de su zona lingüística de confort, y esta circunstancia debe tenerse en cuenta cuando se valora la (falta de) corrección.

Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- la variedad de situaciones (de A1 a B2, luego sin restricciones);
- el tipo de lenguaje: de frases memorizadas a una amplia variedad de recursos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad;
- las limitaciones: de frecuentes interrupciones/malentendidos en situaciones poco habituales a no mostrar limitación alguna respecto a lo que se quiere decir.

	Alcance lingüístico general
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de una amplia variedad de recursos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No muestra limitación alguna respecto a lo que se quiere decir.
C1	Usa una amplia cantidad de estructuras gramaticales complejas de forma adecuada y con considerable flexibilidad. Elige una formulación adecuada de una amplia variedad de recursos lingüísticos para expresarse con claridad, sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de una variedad de recursos lingüísticos lo bastante amplia como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, sin evidenciar la búsqueda de palabras/signos y utilizando estructuras sintácticas complejas para conseguirlo.
B1	Dispone de una variedad de recursos lingüísticos lo bastante amplia como para describir situaciones impredecibles, para explicar la información principal de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y el cine. Dispone de un repertorio lingüístico lo bastante amplio para desenvolverse y de suficiente vocabulario para expresarse con algunas vacilaciones y circunloquios sobre temas como la familia, sus aficiones e intereses, el trabajo, viajes y acontecimientos actuales, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.

	Alcance lingüístico general
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras/signos. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas (por ejemplo, datos personales, rutinas diarias, deseos y necesidades, peticiones de información). Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de unas/os pocas/os palabras/signos y fórmulas memorizadas/os para hablar de sí mismo/a y de otras personas, de a qué se dedica, de los lugares, de las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suele incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco habitual.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones relativas a datos personales y a necesidades concretas. Utiliza algunas estructuras básicas en oraciones de una sola cláusula con alguna omisión o reducción de elementos.
Pre-A1	Utiliza palabras/signos aisladas/os y expresiones básicas para dar información sencilla sobre sí mismo/a.

Alcance léxico

Esta escala comprende la amplitud y variedad de expresiones que se utilizan. Se adquiere generalmente leyendo mucho. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- la variedad de situaciones (de A1 a B2, luego sin restricciones);
- el tipo de lenguaje: de un repertorio básico de palabras/signos y frases a un repertorio léxico muy amplio, incluidas expresiones idiomáticas y coloquiales.

Nota: El alcance léxico es aplicable tanto a la comprensión como a la expresión. Para las lenguas de signos, tanto el léxico establecido como el productivo se relacionan con los niveles A2+ a C2, mientras que el léxico establecido es el relevante para los niveles A1 y A2.

	Alcance léxico
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra conciencia de los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite suplir con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Selecciona entre varias opciones de vocabulario en casi todas las situaciones utilizando sinónimos incluso de palabras/signos menos habituales. Tiene buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales frecuentes; juega con las/los palabras/signos bastante bien. Entiende y utiliza de forma adecuada la variedad de vocabulario técnico y expresiones idiomáticas propia de su área de especialidad.
B2	Entiende y utiliza la principal terminología técnica de su ámbito cuando discute sobre su área de especialidad con otros especialistas. Dispone de un buen alcance léxico sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre la mayoría de temas generales. Varía la formulación para evitar la repetición frecuente, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios. Produce combinaciones léxicas adecuadas de muchas/os palabras/signos de forma bastante sistemática en la mayoría de los contextos. Entiende y utiliza gran parte del vocabulario especializado de su ámbito, pero tiene problemas con terminología especializada fuera de él.
B1	Dispone de un buen alcance léxico relacionado con temas conocidos y situaciones cotidianas. Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida cotidiana, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.

	Alcance léxico
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en transacciones rutinarias y cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas.
	Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio léxico básico de palabras/signos y frases relativas/os a situaciones concretas.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Corrección gramatical

Esta escala comprende tanto la capacidad del/la usuario/a y/o aprendiente para recordar expresiones «prefabricadas» de forma correcta como la capacidad de centrarse en formas gramaticales al mismo tiempo que articula su pensamiento. Esto es difícil porque, cuando se formulan ideas o se llevan a cabo tareas más exigentes, el/la usuario/a y/o aprendiente tiene que dedicar a ello la mayor parte de su capacidad de procesamiento mental. Esta es la razón por la que la corrección tiende a descender cuando se realizan tareas complejas. Además, diversas investigaciones en inglés, francés y alemán sugieren que la incorrección aumenta en torno al nivel B1, cuando el/la aprendiente comienza a usar la lengua de forma más independiente y creativa. El hecho de que la corrección no aumente de forma lineal se refleja en los descriptores. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- el control de un repertorio específico (de A1 a B1);
- la prominencia del error (de B1 a B2);
- el grado de control (de B2 a C2).

	Corrección gramatical
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que viene a continuación, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente.
	Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos. Maneja bien las estructuras lingüísticas sencillas y algunas formas gramaticales complejas, si bien tiende a usar estructuras complejas de forma rígida con alguna incorrección.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones conocidas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una evidente influencia de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y patrones lingüísticos de uso frecuente relacionados con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete de forma sistemática errores básicos; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Muestra solo un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
Pre-A1	Utiliza principios muy básicos de orden de palabras/signos en enunciados cortos.

Control léxico

Esta escala comprende la capacidad del/la usuario/a y/o aprendiente para seleccionar la expresión adecuada de su repertorio. A medida que aumenta su competencia, esta capacidad aumenta progresivamente por asociación, en forma de combinaciones y bloques léxicos, y con una expresión generando a su vez otra. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- la familiaridad con los temas tratados (de A1 a B1);
- el grado de control (de B2 a C2).

	Control léxico
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y adecuado.
C1	Utiliza vocabulario poco común de forma idiomática y adecuada. Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar palabras/signos, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen control de vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones que no conoce. Utiliza una amplia variedad de vocabulario sencillo de forma adecuada cuando discute sobre temas conocidos.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Control fonológico

La escala de 2001 ha sido sustituida en esta publicación. La descripción de la fonología en la sección 5.2.1.4. del MCER de 2001 es clara, exhaustiva y lo suficientemente amplia como para abarcar reflexiones más recientes sobre cuestiones fonológicas en la educación de lenguas extranjeras/segundas lenguas. Sin embargo, la escala de 2001 no recogió este aparato conceptual y la progresión se mostraba poco realista, en particular en la progresión del B1 («Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos») al B2 («Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales»). De hecho, la escala de fonología fue la menos exitosa de las que se calibraron en la investigación original que dio lugar a los descriptores publicados en 2001.

En la enseñanza de lenguas, el control fonológico de un/a hablante nativo/a idealizado/a ha sido considerado tradicionalmente como el objetivo que había que alcanzar y el acento se ha considerado un marcador de un control fonológico insuficiente. Poner el foco en el acento y en la precisión en lugar de hacerlo en la inteligibilidad ha resultado perjudicial para la evolución de la enseñanza de la pronunciación. Los modelos idealizados que ignoran la retención del acento extranjero no tienen en cuenta aspectos contextuales y sociolingüísticos, así como tampoco las necesidades de los aprendientes. La escala de 2001 parecía reforzar esta visión y por ello fue renovada partiendo de cero. Un [informe sobre el proceso](#)⁴⁵ del subproyecto está disponible en el sitio web del MCER. Después de una exhaustiva revisión de los estudios publicados y de consultas con expertos, se identificaron los siguientes ámbitos principales, que sirvieron para orientar las tareas de producción de descriptores:

- ▶ la articulación, que incluye la pronunciación de sonidos/fonemas;
- ▶ la prosodia, que incluye la entonación, el ritmo y el acento —tanto el acento de palabras como el acento de la oración— y el ritmo de habla/la fragmentación;
- ▶ lo marcado que está el acento y la desviación de una «norma»;
- ▶ la inteligibilidad, esto es, la accesibilidad al significado por parte de los interlocutores, lo cual incluye la dificultad que estos perciben respecto a la comprensión (algo normalmente mencionado como «comprensibilidad»).

Sin embargo, debido a un cierto solapamiento entre subcategorías, la escala clasifica estos conceptos mencionados más arriba en tres categorías:

- ▶ «Control fonológico en general» (que reemplaza la escala existente).
- ▶ «Articulación de sonidos».
- ▶ «Rasgos prosódicos» (entonación, acento y ritmo).

La inteligibilidad ha sido un factor clave para discriminar los niveles. El foco se pone en el grado de esfuerzo que realiza el/la interlocutor/a para decodificar el mensaje del/la hablante. Los descriptores de las dos escalas más

45. PICCARDO, E. (2016), *Phonological Scale Revision Process Report*. Estrasburgo: Education Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/168073fff9>.

detalladas se resumen en enunciados más generales y en todos los niveles se ha hecho una mención explícita al acento. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ la inteligibilidad: cuánto esfuerzo requiere el/la interlocutor/a para decodificar el mensaje del/la hablante;
- ▶ el grado de influencia de otras lenguas habladas;
- ▶ el control de los sonidos;
- ▶ el control de los rasgos prosódicos.

El foco se pone en el conocimiento y la seguridad en la producción de los sonidos de la lengua meta (la variedad de sonidos que un/a hablante puede articular y con qué grado de precisión). El concepto clave implicado en la escala es el grado de claridad y precisión en la articulación de los sonidos.

El foco se pone en la capacidad de usar de forma efectiva rasgos prosódicos para expresar significado de una forma cada vez más precisa. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ el control del acento, la entonación y/o el ritmo;
- ▶ la capacidad de utilizar y/o variar el acento y la entonación para resaltar un mensaje concreto.

Control fonológico			
	Control fonológico en general	Articulación de sonidos	Rasgos prosódicos
C2	Utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua meta con un alto grado de control —incluidos los rasgos prosódicos tales como el acento de palabras y frases, el ritmo y la entonación—, de modo que las cuestiones más sutiles de su mensaje resultan claras y precisas. La inteligibilidad, así como la transmisión y el realce efectivos de significado, no se ven afectados de ninguna forma por los rasgos de acento que tal vez se mantienen de otra/s lengua/s.	Articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta con claridad y precisión.	Aprovecha los rasgos prosódicos (por ejemplo, el acento, el ritmo y la entonación) de forma adecuada y con eficacia para transmitir matices de significado más sutiles (por ejemplo, para distinguir y enfatizar).
C1	Utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua meta con control suficiente para asegurar la inteligibilidad en toda su extensión. Articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta; pueden percibirse algunos rasgos de acento/s de otra/s lengua/s, pero no afectan a la inteligibilidad.	Articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta con un alto grado de control. Generalmente se autocorriges cuando es evidente que pronuncia mal un sonido.	Produce un discurso oral fluido e inteligible solo con descuidos ocasionales en el control del acento, el ritmo y/o la entonación, lo cual no afecta a la inteligibilidad o la efectividad. Varía la entonación y sitúa el acento correctamente para expresar con exactitud lo que quiere decir.
B2	Utiliza por lo general una entonación adecuada, coloca el acento prosódico correctamente y articula los sonidos individuales con claridad; su acento tiende a verse influido por otra/s lengua/s que habla, si bien esto afecta muy poco o nada a la inteligibilidad.	Articula una alta proporción de sonidos de la lengua meta de forma clara en la producción de fragmentos prolongados de lengua; es inteligible en toda su extensión, a pesar de algunos errores sistemáticos de pronunciación. Realiza generalizaciones a partir de su repertorio para predecir los rasgos fonológicos de la mayor parte de palabras que desconoce (por ejemplo, el acento de las palabras) con razonable precisión (por ejemplo, cuando lee).	Emplea los rasgos prosódicos (por ejemplo, el acento, la entonación, el ritmo) para apoyar el mensaje que quiere transmitir, si bien con influencia de otra/s lengua/s que habla.
B1	Su pronunciación es en general inteligible; la entonación y el acento tanto en el nivel de frase como en el de palabra no impiden la comprensión del mensaje. Su acento generalmente se ve influido por otra/s lengua/s que habla.	En general se comprende todo su discurso, a pesar de que se producen errores de pronunciación de sonidos aislados y de palabras con los que está menos familiarizado/a.	Transmite su mensaje de forma inteligible a pesar de una fuerte influencia de otra/s lengua/s que habla en el acento, la entonación y/o el ritmo.

Control fonológico			
	Control fonológico en general	Articulación de sonidos	Rasgos prosódicos
A2	Su pronunciación es en general lo suficientemente clara como hacerse comprender, si bien sus interlocutores tienen que pedirle de vez en cuando que repita. Una fuerte influencia de otra/s lengua/s que habla sobre el acento, el ritmo y la entonación puede afectar a la inteligibilidad y requerir la colaboración de los interlocutores. No obstante, la pronunciación de palabras conocidas es clara.	Su pronunciación es en general inteligible cuando se comunica en situaciones cotidianas sencillas, siempre que el/la interlocutor/a haga un esfuerzo para comprender sonidos específicos. Los errores sistemáticos en la pronunciación de fonemas no impiden la inteligibilidad, siempre que el/la interlocutor/a haga un esfuerzo para reconocer y adaptarse a la influencia del bagaje lingüístico del/la hablante en la pronunciación.	Utiliza los rasgos prosódicos de palabras y frases cotidianas de forma comprensible, a pesar de una fuerte influencia de otra/s lengua/s que habla en el acento, la entonación y/o el ritmo. Los rasgos prosódicos (por ejemplo, el acento de las palabras) son adecuados en palabras conocidas y habituales y en enunciados sencillos.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas puede ser comprendida con cierto esfuerzo por interlocutores acostumbrados a tratar con hablantes del grupo lingüístico en cuestión. Reproduce correctamente un repertorio limitado de sonidos, así como el acento de palabras y frases simples y conocidas.	Reproduce sonidos de la lengua meta si se le guía cuidadosamente. Articula un número limitado de sonidos, de modo que su discurso es solo inteligible si el/la interlocutor/a le proporciona ayuda (por ejemplo, repitiendo de forma correcta y consiguiendo que repita los sonidos nuevos).	Utiliza un repertorio limitado de rasgos prosódicos en palabras y frases de forma inteligible, a pesar de una fuerte influencia en el acento, el ritmo y/o la entonación de otra/s lengua/s que habla; su interlocutor/a necesita ser colaborativo/a.

Control ortográfico

Esta escala se refiere a la habilidad para copiar, deletrear y usar la estructura y la puntuación. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ la copia de palabras y oraciones (en niveles más bajos);
- ▶ la ortografía;
- ▶ la inteligibilidad a través de una combinación de ortografía, puntuación y la estructuración.

	Control ortográfico
C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructuración, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de estructuración y distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero pueden manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo, indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección fonética (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza habitualmente al hablar.
A1	Copia palabras conocidas y frases cortas; por ejemplo, letreros, señales o instrucciones sencillos, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Deletrea su dirección, su nacionalidad y otros datos personales. Utiliza signos de puntuación básicos (por ejemplo, puntos finales, signos de interrogación).
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

5.2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el MCER, especialmente respecto a este ámbito, resulta relevante para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

Adecuación sociolingüística

Se ofrece una escala para la «Adecuación sociolingüística». Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ utilizar fórmulas corteses y mostrar conciencia de las normas de cortesía;
- ▶ realizar un uso funcional de la lengua de manera adecuada (en un registro neutro en los niveles más bajos);
- ▶ socializar, siguiendo rutinas básicas en los niveles más bajos, sin pedir al/la interlocutor/a o interlocutores que cambien su comportamiento (desde el nivel B2) y empleando expresiones idiomáticas, alusiones y humor (en los niveles C1 y C2);
- ▶ reconocer claves socioculturales, especialmente aquellas que señalan diferencias, y actuar consecuentemente;
- ▶ adoptar un registro adecuado (desde el nivel B2).

	Adecuación sociolingüística
C2	Media con eficacia y naturalidad entre usuarios de la lengua meta y miembros de su propia comunidad teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas. Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado. Es consciente de prácticamente todas las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de usuarios competentes de la lengua meta y sabe reaccionar en consecuencia. Usa con eficacia, tanto en la lengua oral como en la escrita, una gran variedad de recursos lingüísticos sofisticados para ordenar, persuadir, disuadir, negociar y consensuar.
C1	Reconoce una amplia variedad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo si el acento le es desconocido. Comprende el humor, la ironía y las referencias culturales implícitas, y capta los matices de significado. Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas. Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos. Ajusta su nivel de formalidad (registro y estilo) para adecuarse al contexto social (formal, informal o coloquial) según corresponda y mantiene el registro de manera coherente. Expresa críticas o desacuerdos fuertes de una manera diplomática.
B2	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de las discusiones de grupo e interviene en ellas aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Reconoce e interpreta claves socioculturales y sociolingüísticas, y modifica de manera consciente la forma de expresarse para adecuarse a la situación. Se expresa con seguridad, claridad y cortesía en un registro formal o informal que es adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Ajusta la forma de expresarse para diferenciar hasta cierto punto entre registros formales e informales, pero es posible que no lo haga siempre de una manera adecuada. Se relaciona con usuarios de la lengua meta sin resultar gracioso/a o molestar involuntariamente, o sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con otro/a usuario/a competente. Se expresa adecuadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Lleva a cabo y reacciona a una amplia variedad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, e identifica las señales de tales diferencias.
A2	Lleva a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; expresa opiniones y actitudes de forma sencilla. Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo rutinas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas de cortesía cotidianas para saludar y dirigirse a los interlocutores. Realiza y responde a invitaciones y sugerencias, pide y acepta disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo: <i>por favor, gracias, lo siento</i>, etc.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

5.3. COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Una manera sencilla de entender la distinción entre la lingüística y la pragmática es decir que la competencia lingüística se refiere al uso de la lengua (como en «uso correcto») y está relacionada, por lo tanto, con los recursos lingüísticos y el conocimiento de la lengua como sistema, mientras que la competencia pragmática se refiere al uso en sí de la lengua en la (co)construcción del texto. La competencia pragmática se refiere principalmente al conocimiento que posee el/la usuario/a y/o aprendiente de los principios según los cuales los mensajes:

- ▶ se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
- ▶ se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
- ▶ se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).

La competencia discursiva es la capacidad de elaborar textos, incluidos aspectos genéricos como el «Desarrollo temático» y la «Coherencia y cohesión», así como, en una interacción, los principios cooperativos de los «Turnos de palabra». La competencia funcional incluye la «Flexibilidad» en el uso del repertorio propio y en la selección de opciones sociolingüísticamente adecuadas. Todas las escalas de las actividades comunicativas de la lengua describen diferentes tipos de uso funcional de la lengua. El conocimiento de los esquemas de interacción y transacción se relaciona también con la competencia sociocultural y se trata hasta cierto punto en la escala de «Adecuación sociolingüística», por una parte, y en la de «Alcance lingüístico general» y «Alcance léxico», por otra, en términos de variedad de situaciones y, en los niveles más bajos, de repertorios. Además, la competencia pragmática incluye el «significado para el/la hablante» en contexto, en contraste con el «significado recogido en el diccionario» de las palabras y expresiones. Por ello, expresar exactamente lo que uno quiere decir requiere de otro aspecto importante de la competencia pragmática: la «Precisión».

Por último, decir algo requiere «Fluidez». La «Fluidez» se entiende generalmente de dos maneras complementarias: en primer lugar, de una manera holística, referida a la habilidad para articular un mensaje (posiblemente complejo). Este uso más holístico se refleja en afirmaciones como «se expresa muy bien» o «su ruso es muy fluido» e implica la habilidad de hablar/signar de manera sostenida durante un tiempo largo, diciendo cosas adecuadas en una amplia variedad de contextos. En una interpretación más restringida, más técnica, hablar/signar de manera sostenida durante un tiempo largo implica no incurrir en distracciones debidas a interrupciones y pausas largas en el fluir. Situar la «Fluidez» en la competencia pragmática traspasa la tradicional dicotomía competencia/actuación usada por los lingüistas desde Chomsky. Como ya se mencionó al tratar el modelo del MCER, este no sigue esa tradición. La visión adoptada es que, en un enfoque orientado a la acción, la competencia existe solamente en acción.

Flexibilidad

La escala de «Flexibilidad» se refiere a la habilidad de adaptar la lengua aprendida a nuevas situaciones y formular los pensamientos de diferentes maneras. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ recombinar elementos lingüísticos aprendidos de una manera creativa (especialmente en los niveles más bajos);
- ▶ adaptar el lenguaje a la situación y a los cambios de sentido en conversaciones y discusiones;
- ▶ reformular información de diferentes maneras para enfatizar determinados aspectos, expresar grados de compromiso o confianza, y evitar ambigüedades.

	Flexibilidad
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el/la interlocutor/a, etc., y eliminar la ambigüedad.
C1	Logra un efecto positivo en unos destinatarios concretos variando de modo efectivo la manera de expresarse y la extensión de las frases, el uso de vocabulario avanzado y el orden de las palabras. Modifica la manera de expresarse para transmitir diferentes grados de compromiso o indecisión, seguridad o incertidumbre.
B2	Adapta lo que dice y la forma de expresarlo a la situación y al/la destinatario/a, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Se ajusta a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir. Reformula una idea para destacar o explicar algún aspecto.

	Flexibilidad
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles. Utiliza una amplia variedad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada. Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo sus elementos.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Turnos de palabra

La escala de «Turnos de palabra» se refiere a la habilidad de tomar la iniciativa en el discurso. Esta habilidad puede verse tanto como una estrategia para la interacción (tomar la palabra) o como un aspecto integral de la competencia discursiva. Por esta razón, esta escala aparece también en la sección «Estrategias de interacción». Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- iniciar, mantener y finalizar conversaciones;
- intervenir en una conversación o discusión ya en curso, a menudo usando expresiones prefabricadas para este fin, o para ganar tiempo y poder pensar;

Nota: Esta escala aparece también en la sección de «Estrategias de interacción».

	Turnos de palabra
C2	<i>No hay descriptor disponible; véase C1.</i>
C1	Elige una frase apropiada de entre una variedad de posibles funciones discursivas para introducir sus comentarios de forma adecuada con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
B2	Interviene adecuadamente en discusiones utilizando el repertorio lingüístico adecuado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, ocupa el turno de palabra cuando es apropiado y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo, <i>Es difícil responder a esa pregunta</i>) para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras formula lo que va a decir.
B1	Interviene en una discusión sobre un tema conocido, utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas conocidos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Pide que se le preste atención.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Desarrollo temático

Esta escala se refiere a la manera en la que las ideas se presentan de forma lógica en un texto y se relacionan unas con otras en una estructura retórica clara. Esto incluye también convenciones discursivas relevantes. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- contar historias o relatar algo (en los niveles más bajos);
- desarrollar un texto, ampliando y apoyando sus puntos de vista de forma adecuada, por ejemplo, proporcionando ejemplos;
- desarrollar un argumento (especialmente en los niveles B2 a C1).

	Desarrollo temático
C2	Usa las convenciones del tipo de texto que maneja con la suficiente flexibilidad como para comunicar de manera efectiva ideas complejas, manteniendo la atención del destinatario/a o del/la lector/a meta con facilidad y alcanzando sus objetivos comunicativos.
C1	Usa las convenciones del tipo de texto que maneja para mantener la atención del/la destinatario/a o del/la lector/a meta y comunicar ideas complejas. Realiza descripciones y narraciones complejas integrando otros temas secundarios, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión adecuada. Escribe una introducción y una conclusión adecuadas para un texto largo y complejo. Amplía y respalda con cierta extensión y profundidad la información principal mediante ideas complementarias, razones y ejemplos relevantes.
B2	Desarrolla un argumento de forma sistemática resaltando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante. Presenta líneas argumentativas complejas y responde a ellas de manera convincente. Sigue la estructura convencional de la tarea comunicativa en cuestión cuando comunica sus ideas. Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y complementando sus puntos de vista sobre los aspectos principales con información complementaria relevante y ejemplos adecuados. Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y profundidad y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Evalúa las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. Señala con claridad la diferencia entre hechos y opiniones.
B1	Señala con claridad la secuencia cronológica de un texto narrativo. Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo. Muestra conciencia de la estructura convencional de la tipología textual que maneja cuando comunica sus ideas. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia de elementos.
A2	Narra una historia o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Pone un ejemplo en un texto muy sencillo usando las expresiones <i>como</i> o <i>por ejemplo</i> . <i>No hay descriptor disponible.</i>
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Coherencia y cohesión

La coherencia y la cohesión se refieren a la manera en la que los diferentes elementos de un texto se integran en un conjunto coherente a través de mecanismos lingüísticos como la referencia, la sustitución, la elipsis y otras formas de cohesión textual, además de conectores lógicos y temporales y otros marcadores del discurso. Tanto la cohesión como la coherencia operan en el nivel de frases, enunciados y en el nivel del texto completo. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- enlazar elementos a través de conectores lógicos y temporales;
- usar párrafos para enfatizar la estructura del texto;
- utilizar una variedad de mecanismos de cohesión, con menos conectores «toscos» (en los niveles C1 y C2).

	Coherencia y cohesión
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de patrones organizativos y de una amplia variedad de mecanismos de cohesión.

	Coherencia y cohesión
C1	Produce una lengua clara, fluida y bien estructurada, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión. Produce textos coherentes y bien estructurados, utilizando una variedad de mecanismos de cohesión y de patrones organizativos.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de expresiones de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar sus enunciados en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar ciertas «vacilaciones» si la intervención es larga. Produce textos en general bien organizados y coherentes, usando una variedad de expresiones de enlace y de mecanismos de cohesión. Estructura textos extensos en párrafos lógicos y claros.
B1	Introduce un contraargumento en un texto discursivo sencillo (por ejemplo, utilizando <i>sin embargo</i>). Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal. Construye oraciones de cierta longitud y las conecta entre sí usando un número limitado de mecanismos de cohesión, por ejemplo, en un relato. Organiza un texto extenso en párrafos sencillos y lógicos.
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos. Enlaza grupos de palabras/signos con conectores sencillos (por ejemplo, <i>y</i> , <i>pero</i> y <i>porque</i>).
A1	Enlaza palabras/signos o grupos de palabras/signos con conectores muy básicos y lineales (por ejemplo, <i>y</i> o <i>entonces</i>).
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Precisión

Esta escala se refiere a la habilidad de describir con exactitud lo que uno quiere expresar. Trata en qué medida el/la usuario/a y/o aprendiente puede comunicar detalles y matices de significado, y evitar así malentendidos acerca de lo que quiere comunicar. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- el tipo de situación y de información (de A1 a B1), sin restricciones desde el nivel B2, cuando el/la usuario/a y/o aprendiente puede comunicar detalles con seguridad, incluso en situaciones complicadas;
- el grado de detalle o precisión de la información proporcionada;
- la habilidad para matizar, enfatizar y desambiguar semejanzas, compromisos, creencias, etc.

	Precisión
C2	Transmite con precisión matices de significado más sutiles utilizando, con razonable corrección, una amplia variedad de elementos de matización (por ejemplo, adverbios de gradación, cláusulas que expresan limitaciones). Enfatiza, diferencia y elimina la ambigüedad.
C1	Precisa sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etc. Realiza un uso efectivo de la modalización lingüística para señalar la fuerza de una reclamación, de un argumento o de su postura ante una cuestión.
B2	Comunica de manera fiable información detallada. Comunica la información esencial incluso en situaciones más complicadas, aunque su lengua carece de fuerza expresiva y de un uso idiomático.

	Precisión
B1	Explica la información principal de una idea o un problema con razonable precisión.
	Transmite información sencilla y clara de relevancia inmediata, haciendo entender qué aspecto le parece más importante.
	Expresa de manera comprensible la idea principal que quiere comunicar.
A2	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos conocidos y rutinarios, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.
A1	Comunica de manera sencilla información básica relativa a datos personales y a necesidades concretas.
Pre-A1	Comunica de manera sencilla información muy básica relativa a datos personales.

Fluidez

La fluidez, como se comentó más arriba, tiene un significado holístico, más amplio (=hablante/signante que se expresa bien) y un significado técnico y psicolingüístico, más restringido (=manejo del repertorio del que se dispone). La interpretación más amplia incluiría «Precisión», «Flexibilidad» y, al menos hasta cierto punto, «Desarrollo temático» y «Coherencia y cohesión». Por esta razón, la escala que se muestra más abajo se centra en el aspecto más restringido, más tradicional de la fluidez. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- la habilidad para construir enunciados a pesar de las vacilaciones y las pausas (en los niveles más bajos);
- la habilidad para mantener un discurso sostenido o una conversación;
- la facilidad y la espontaneidad de expresión.

	Fluidez
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y sostenido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene solo para reflexionar sobre cuáles son los medios más adecuados con los que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en fragmentos de discurso más largos y complejos.
	Produce fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, realiza pocas pausas largas evidentes. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», logra seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Mantiene un discurso comprensible, aunque sean muy evidentes las pausas para organizar la gramática y el léxico y para corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, los titubeos iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas conocidos con la suficiente facilidad como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de vacilaciones y titubeos iniciales muy evidentes.
A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y mayormente preparados, así como con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras/signos que le resultan menos conocidos y salvar la comunicación.
Pre-A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y ensayados, usando gestos y pidiendo ayuda mediante señas cuando es necesario.

Capítulo 6

ESCALAS DE DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER: COMPETENCIAS EN LENGUA DE SIGNOS

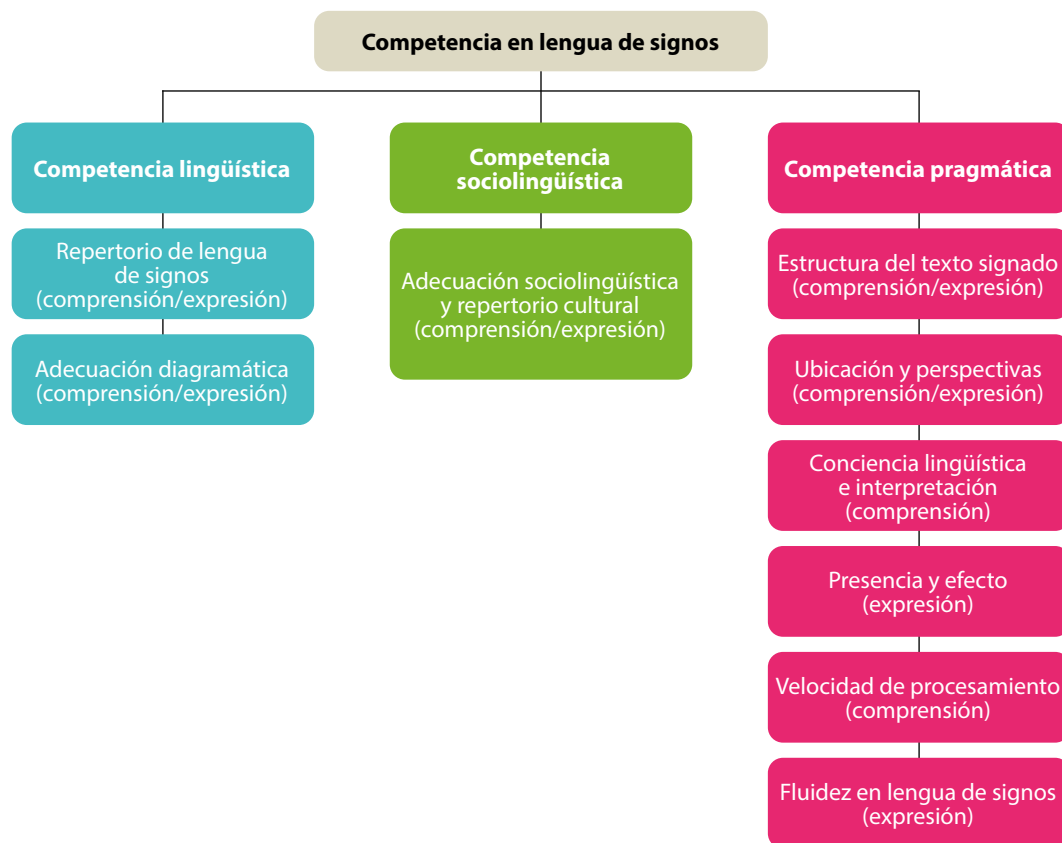
Muchos de los descriptores del MCER, especialmente los referidos a las actividades comunicativas de la lengua, se pueden aplicar tanto a las lenguas de signos como a las lenguas orales, ya que las lenguas de signos se utilizan para las mismas funciones comunicativas. Por este motivo, estos descriptores son neutros en cuanto a la modalidad y su formulación se ha modificado para enfatizar este hecho. No obstante, hay obviamente aspectos en los que las lenguas de signos difieren sustancialmente de las lenguas orales, fundamentalmente en relación con las competencias gramaticales relacionadas con el uso del espacio, la denominada «competencia diagramática». También implican un significado más amplio del término «texto», en concreto para la signación videograbada que no se basa en un guion escrito. Estas competencias van más allá de los rasgos paralingüísticos de la comunicación mediante lengua oral. El espacio sígnico se utiliza normalmente para establecer y referirse posteriormente a personas, lugares y objetos relevantes como una forma de mapeo espacial. Las lenguas de signos tienen, por tanto, sintaxis, semántica, morfología y fonología igual que cualquier otra lengua. Estos aspectos, por supuesto, difieren de una lengua de signos a otra, dado que hay diferentes lenguas de signos en diferentes países y, a veces, más de una lengua de signos en un mismo país. Pero podemos encontrar ciertos rasgos comunes, como el uso de los deícticos, los pronombres o las construcciones clasificadoras. A esto hay que añadir que los elementos no manuales (la expresión facial, la orientación corporal, el movimiento de la cabeza, etc.) y la acción construida se usan frecuentemente en combinación con los movimientos con las manos y los brazos (considerados tradicionalmente en mayor medida como los elementos articuladores de las lenguas de signos).

Para cumplir diferentes objetivos comunicativos, y como reflejo del contacto con usuarios de las lenguas orales, el repertorio de signos léxicos y productivos se complementa con nombres o palabras deletreadas literalmente mediante el denominado alfabeto dactilológico. En términos generales, cada letra del alfabeto de la lengua oral corresponde a una configuración manual. Con el tiempo, se pueden producir procesos de lexicalización y fonologización. El deletreo manual, sin embargo, es una manera de transmitir un significado desconocido, por ejemplo, un nombre propio o un concepto que no tienen un signo establecido en la lengua de signos que se está empleando. Por lo tanto, el deletreo manual es uno de los varios fenómenos de contacto que facilitan el acceso al conocimiento escrito de las lenguas orales. Es más, el deletreo manual se usa para tomar prestadas nuevas expresiones de las lenguas orales, que con el tiempo también pueden lexicalizarse.

Las categorías para las competencias en lengua de signos se corresponden con las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística que encontramos en las lenguas orales y, por ello, se utilizan estas etiquetas para las escalas de descriptores específicos para las competencias en lengua de signos. Se proporcionan escalas para competencias de comprensión y de expresión en siete pares: dos para la competencia lingüística, una para la competencia sociolingüística y cuatro para diferentes aspectos de la competencia pragmática.

Algunos de los descriptores calibrados para las competencias en lengua de signos son de una naturaleza más global, al igual que ocurre con algunos de los listados más arriba, y se han mantenido en las competencias en lengua de signos porque dan fe de la coherencia de contenido entre los descriptores para las competencias en lengua de signos y los de otras áreas.

Figura 17 – Competencias en lengua de signos



6.1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Se presentan descriptores para «Repertorio de lengua de signos» y «Adecuación diagramática». Esta diferenciación refleja la dicotomía conocimiento/control y replica la que se ha establecido entre alcance y control/corrección respecto a gramática y vocabulario.

Repertorio de lengua de signos

Estas dos escalas incorporan recursos lingüísticos a los que se recurre tanto en la comprensión como en la expresión de lengua de signos, por ejemplo, al combinar elementos no manuales con configuraciones manuales clasificadoras para indicar referencia y posiblemente el movimiento y la orientación de la mano para expresar otros aspectos del significado que se quiere transmitir.

Las lenguas de signos hacen un amplio uso de la formación de signos productivos. Como con las lenguas orales, el léxico de la lengua de signos consiste en dos conjuntos de elementos: ítems léxicos establecidos y elementos productivos empleados en la formación de (nuevos) signos o formas respectivamente. Los signos establecidos tienen una forma fija que normalmente aparece listada en los diccionarios de las lenguas de signos. Los elementos del léxico productivo se combinan en relaciones productivas de elementos de un conjunto pequeño de configuraciones manuales que operan en el espacio sígnico para generar nuevas y dinámicas descripciones de acontecimientos. La naturaleza espacial tridimensional de muchas expresiones permite formulaciones variables pero precisas. Los aprendientes progresan en el uso de estas competencias en respuesta a las multifacéticas necesidades de expresión, adquiriendo restricciones combinatorias y principios para usos estilísticos/estéticos.

Dada la alta proporción de elementos productivos en las lenguas de signos, la comprensión requiere un alto grado de procesamiento de las subestructuras morfofonológicas y morfosintácticas que se proporcionan de manera simultánea, además de la atención a los contextos empleados para la referencia espacial. En resumen, la creación de signos productivos implica la combinación de elementos portadores de significado que, en dichas combinaciones, no se pueden encontrar en el léxico de la lengua de signos, por lo que la comprensión requiere un reanálisis de dichos signos. Para satisfacer necesidades comunicativas específicas, que van más allá de una comprensión global del mensaje, los aprendientes tienen que volver a aplicar las reglas gramaticales

para la signación productiva, volver a aplicar las restricciones combinatorias, ser conscientes de las asignaciones espaciales y tener en cuenta la aplicabilidad de los principios para usos estilísticos/estéticos. Hay aprendientes que han manifestado que estos procesos de comprensión de la lengua de signos no se ven facilitados por los recursos léxicos en la misma medida en que ocurre en los procesos de comprensión de muchas lenguas orales.

Algunos conceptos clave implicados en estas dos escalas son:

- ▶ el conocimiento de formas básicas, de partes del discurso y del significado de signos manuales, incluidos registros y variantes;
- ▶ el conocimiento lingüístico básico de los elementos de las lenguas de signos empleados para nombrar y referirse a algo, así como para componer signos en referencia a los procesos morfosintácticos y morfológicos y a las construcciones simultáneas;
- ▶ aspectos manuales como los signos lexicalizados, los modismos y las frases hechas, así como los elementos morfofonológicos que se emplean en la creación de signos productivos;
- ▶ el conocimiento de signos raíz y de elementos no manuales (por ejemplo, el uso de los ojos, la cabeza, el cuerpo y el movimiento corporal, la velocidad de signado, la amplitud de la articulación, etc.), así como las restricciones asociadas; estas formas se emplean para interpretar la signación y los procesos de denominación y referencia;
- ▶ el conocimiento de los elementos manuales y no manuales presentes en las combinaciones de signos (formas congeladas, modismos y frases hechas), así como el conocimiento de las reglas morfofonológicas empleadas en la creación de signos productivos; esto incluye también el conocimiento de, por ejemplo, el subconjunto de configuraciones manuales para una lengua de signos concreta;
- ▶ el conocimiento de naturaleza lingüística relacionado con la combinación de elementos manuales y no manuales en posibles signos, dado que ni los elementos manuales ni los no manuales «surgen» solos;
- ▶ el conocimiento conceptual de significados y connotaciones que permiten al/la usuario/a y/o aprendiente, por ejemplo, interpretar y hacer uso de metáforas o la ironía;
- ▶ en general, la competencia para comprender y usar los elementos manuales y no manuales de los signos.

Repertorio de lengua de signos		
	Comprensión	Expresión
C2	Comprende conceptos abstractos, por ejemplo, del ámbito científico, y los asigna al contexto apropiado. Comprende descripciones creativas o de reciente acuñación referidas a determinados fenómenos (por ejemplo, un OVNI). Comprende textos minuciosos sobre una amplia variedad de temas y explica de qué tratan.	Se expresa mediante una signación abstracta, poética. Formula conceptos y expresiones abstractas, por ejemplo, en el ámbito académico y científico. Realiza con una mano un signo productivo o lexicalizado (por ejemplo, un verbo descriptivo o lexicalizado como «buscar»), mientras usa la otra mano como parte de una acción construida (por ejemplo, rascarse la cabeza en diferentes lugares como si buscara algo).⁴⁶ Presenta una acción compleja o un acontecimiento de forma lingüísticamente estética, por ejemplo, haciendo configuraciones manuales como modo de expresión lúdica.
C1	Comprende el significado de los movimientos de la boca en contexto. Comprende textos técnicos dentro de su especialidad y hace uso de la información, ideas u opiniones contenidas en ellos. Comprende instrucciones, deseos, recomendaciones, etc., precisos y específicos.	Expresa acciones y objetos y relaciones entre ellos utilizando, de varias maneras y con facilidad, construcciones clasificadoras adecuadas (con una y las dos manos). Utiliza el signo productivo adecuado (por ejemplo, un clasificador) con objeto de subrayar un significado concreto. Signa de forma comprensible usando solo una mano (la mano dominante). Usa una oración para especificar con precisión el significado de un término vago (por ejemplo, especificar «asesinato» mediante el recurso de la descripción). Realiza una cobertura muy amplia de un tema, teniendo en cuenta los distintos aspectos implicados. Cambia del estilo de habla directo al indirecto.

46. Este proceso de diferenciación de las partes del cuerpo se conoce como «body partitioning» en inglés.

Repertorio de lengua de signos		
	Comprensión	Expresión
B2	Comprende y atribuye de forma correcta los nombres signados referidos a personas e instituciones muy conocidas. Diferencia cambios sutiles de significado expresados mediante configuraciones manuales específicas. Comprende modismos (y signos propios de la comunidad local). Comprende lo que el/la signante quiere decir al parafrasear aunque este/a no realice el signo para el concepto en cuestión.	Signa de forma comprensible y con precisión un tema complejo. Adapta el estilo de signación al contenido y/o al objeto que se está describiendo. Presenta una acción productiva sencilla mediante la descripción y acciones construidas. Selecciona los signos que se corresponden con el tipo de texto en cuestión. Emplea una acción construida (las acciones se imitan 1:1).
	Comprende gran cantidad de signos empleados en situaciones cotidianas. Deduce el significado de signos individuales desconocidos a partir del contexto de la oración.	Logra expresar siempre su propia opinión, incluso cuando se presentan las posturas y opiniones de otros. Expresa el mismo contenido en diferente lengua. Alterna entre signación productiva y léxica. Transmite información usando solo el léxico productivo. Parafrasea elementos léxicos mediante elementos productivos, por ejemplo, usando signos descriptivos y otras construcciones clasificadoras.

Repertorio de lengua de signos	
Comprensión	Expresión
Extrae la información relevante de un texto breve siempre que se presente de una forma sencilla y estructurada. Distingue entre signos que se parecen. Deduce la naturaleza de un objeto a partir de elementos no manuales y signos descriptivos. Extrae inferencias indirectas sobre las características de los personajes de una historia a partir de las expresiones faciales del/la signante.	Deletrea manualmente con velocidad y precisión. Hace, para facilitar la comprensión, una comparación relevante con otras cosas, imágenes o circunstancias que el/la destinatario/a ya conoce (por ejemplo, <i>Un puercoespín es como un erizo</i>). Emplea diferentes signos productivos (por ejemplo, configuraciones manuales para indicar la manipulación de objetos) cuando describe una acción o un acontecimiento. Selecciona diferentes movimientos de la boca adecuados al contexto. Emplea diferentes medios (por ejemplo, elementos no manuales como la expresión facial, configuraciones manuales, la orientación y el movimiento de la mano) para describir el tamaño y la forma de un objeto. Presenta características personales solo con movimientos de la boca y acciones construidas.
B1 Extrae de manera selectiva información de un texto signado, por ejemplo, información específica sobre el tiempo, las personas involucradas, los lugares, las citas, así como indicaciones referidas al cómo y al por qué. Comprende acciones y procesos expresados de manera productiva. Infiere la secuencia cronológica de acontecimientos a partir de los elementos no manuales (acontecimientos próximos frente a acontecimientos lejanos en términos temporales). Comprende a qué tipo de criatura se refiere el/la signante cuando imita a personas o a animales.	Describe características importantes de una persona u objeto con las configuraciones manuales adecuadas. Modifica la signación productiva de manera adecuada al contexto. Hace parte de su intervención utilizando acciones construidas para presentar acciones simples, individuales. Expresa el carácter y cualidades de una persona o del/la protagonista utilizando acciones construidas. Presenta acciones o acontecimientos mediante signación productiva. Varía la escala signada (más grande o más pequeña) dependiendo de la situación. Da una descripción amplia de una persona, incluidos la expresión facial, el color de la piel, el maquillaje, el estilo de peinado y la profesión. Emplea de manera adecuada elementos léxicos productivos para hacer referencia, por ejemplo, a animales, en lugar de los signos lexicalizados. Usa movimientos de la boca de forma precisa para especificar un contenido específico.

Repertorio de lengua de signos		
	Comprensión	Expresión
A2	Comprende el contenido que una persona expresa solo mediante signos productivos. Comprende los términos de dispositivos técnicos comunes diseñados para personas sordas. Comprende el significado de los verbos modales (por ejemplo, <i>poder</i> = <habilidad>, <i>deber</i> = <mandato>, <i>querer</i> = <deseo>). Extrae información específica de textos cotidianos (por ejemplo, números, nombres, lugares, personas). Comprende la signación cuando el/la signante proporciona imágenes para visualizar el contenido.	Usa una variedad de signos. Presenta diferentes aspectos de la trama o del argumento (por ejemplo, la duración, como en <i>Trabajar toda la noche</i>). Emplea ejemplos para ilustrar algo. Indica con claridad la diferencia entre dos cosas. Transmite información de forma breve y escueta, aunque inteligible. Utiliza, con preparación, los nombres y la terminología correctos en relación con el tema en cuestión. Describe a una persona a partir de sus rasgos característicos.
	Identifica detalles en una descripción completa de una persona o un objeto, tales como la complejidad, el estilo de peinado o la ocupación. Entiende la información no manual sobre la proximidad o la lejanía de un lugar u objeto. Reconoce e interpreta de forma correcta el significado expresado de forma no manual. Reconoce y comprende los signos codificados que indican una escucha atenta por parte del/la interlocutor/a. Comprende fragmentos sencillos en los que el/la signante explica lo que ha hecho. Comprende instrucciones, deseos, recomendaciones, etc. sencillos.	Expresa su opinión. Presenta de forma visual información sencilla como acciones y relaciones (por ejemplo, en la familia). Signa una petición directa. Expresa una cantidad mediante elementos no manuales. Expresa proximidad o lejanía mediante el uso de elementos no manuales adecuados. Describe el diseño, el color y la textura de la ropa.
A1	Comprende órdenes directas (por ejemplo, <i>Abre la puerta</i>). Comprende cantidades expresadas de forma no manual. Comprende la descripción de ropa (estampado, color). Comprende información sobre proporciones y cantidades. Distingue signos que solo se diferencian en la forma de la boca. Comprende signos incluso si se modifican de forma manual. Comprende la contribución al significado de la forma de la boca, por ejemplo, inflar o desinflar las mejillas. Infiere la forma de objetos descritos mediante signos no manuales. Comprende una negación sencilla expresada con <no> o agitando la cabeza. Comprende expresiones deletreadas manualmente cuando no comprende el signo lexicalizado. Reconoce y comprende la retroalimentación facial del/la interlocutor/a (acuerdo/rechazo).	Realiza correctamente movimientos de la boca y los utiliza para diferenciar entre signos que de otro modo serían idénticos. Deletrea nombres y expresiones técnicas, entre otras cosas, utilizando el alfabeto dactilológico. Describe magnitudes físicas (altura, anchura, longitud). Signa preguntas directas. Signa expresiones convencionales de saludo y despedida. Describe a una persona mediante las expresiones faciales, el pelo y las características físicas, o bien mediante las cosas que esa persona lleva habitualmente. Realiza configuraciones manuales claras y que no resultan ambiguas. Realiza los signos léxicos para los meses, los días de la semana y las horas del día. Manifiesta su opinión (acuerdo, desacuerdo).

Adecuación diagramática

La adecuación diagramática describe la corrección, precisión y complejidad de las expresiones sintácticas, aspectos que determinan la comprensibilidad del significado de las expresiones signadas. Esta competencia se relaciona con elementos manuales y no manuales, e incluye el conocimiento y la observación de reglas y principios sintácticos, el uso del espacio sígnico, la expresión corporal necesaria, los movimientos de la cabeza, etc. Las competencias de comprensión incluyen analizar de forma correcta las partes del discurso, las relaciones espaciales de expresiones estructuradas, la contribución concreta de oraciones y frases, los marcadores no manuales (por ejemplo, para indicar el alcance, las referencias espaciales, los elementos topicalizados).

Estas competencias se refieren a la expresión de la textualidad (ver «Estructura del texto signado») en la medida en que se usan para estructurar textos signados aplicando un número de estrategias que pueden incluir, entre otras, una disposición específica del espacio sígnico o preguntas retóricas para introducir un aspecto nuevo. Esta escala también presenta coincidencias con la escala de «Repertorio de lengua de signos» ya que está constituida por el conocimiento léxico de combinaciones significado-forma tanto manuales como no manuales. Así, la «Adecuación diagramática» se refiere también a elementos no manuales, por ejemplo, la elevación de las cejas para indicar construcciones gramaticales concretas o para señalar complementos circunstanciales variados.

Algunos conceptos clave implicados en la escala de comprensión son:

- ▶ la memorización exacta de referentes y relaciones discursivos situados en el espacio sígnico;
- ▶ la interpretación de las diferentes referencias (por ejemplo, a elementos establecidos en el espacio sígnico, los deícticos, los pronombres, los clasificadores, la congruencia, etc.);
- ▶ la interpretación de acontecimientos situados en el tiempo, así como de las relaciones temporales y las referencias al tiempo y a la duración;
- ▶ la interpretación de elementos no manuales (por ejemplo, el uso y alcance de la parte superior del cuerpo, la expresión facial, la mirada);
- ▶ la comprensión de secuencias de signos y oraciones enlazadas;
- ▶ la comprensión de formas conjugadas, por ejemplo, los verbos y otros elementos predicativos.

Algunos conceptos clave implicados en la escala de expresión son:

- ▶ un uso adecuado del espacio sígnico, teniendo en cuenta las convenciones existentes;
- ▶ la expresión de acontecimientos situados en el tiempo o de relaciones temporales mediante las referencias de tiempo adecuadas;
- ▶ la consistencia y adecuación de la referencia (a elementos establecidos en el espacio sígnico, deícticos, pronombres, construcciones clasificadoras, etc.);
- ▶ la adecuación de los movimientos no manuales (por ejemplo, el uso y alcance de la parte superior del cuerpo, el uso del cuerpo en la articulación de una acción construida, la expresión facial, los movimientos de la cabeza, etc.);
- ▶ la adecuación de secuencias de signos necesarias para expresar ciertos conceptos (por ejemplo, causa y efecto);
- ▶ el uso de conjunciones concretas o serializaciones;
- ▶ el uso de ciertas estructuras, por ejemplo, la habilidad para modular verbos;
- ▶ los medios para estructurar textos signados de forma apropiada según la tipología textual.

Adecuación diagramática		
	Comprensión	Expresión
C2	No hay descriptor disponible; véase B2+.	No hay descriptor disponible; véase B2+.
C1	No hay descriptor disponible; véase B2+.	No hay descriptor disponible; véase B2+.
B2	Distingue las diferentes relaciones temporales entre las acciones y los acontecimientos (acontecimientos simultáneos, acontecimiento pasado, acontecimiento futuro). Distingue si una acción involucra a varias personas/varios objetos o si muchas acciones involucran a una persona/un objeto. Distingue entre el estilo de habla directo y el indirecto en los textos signados. Comprende los enunciados que contienen predicados sin un agente, por ejemplo, <i>El agua fluye</i> . Reconoce preguntas retóricas incluso si están expresadas con pocos elementos, por ejemplo, mediante la elevación de las cejas. Asigna de forma correcta los clasificadores al objeto referido (por ejemplo, animales) a partir del contexto. Comprende modulaciones aspectuales (por ejemplo, movimientos rápidos, de balanceo, deslizantes, giratorios).	Sitúa los diferentes contenidos/acciones del texto de forma lógica en el espacio signico con objeto de estructurar el texto. Mantiene plena consistencia en las referencias usando deícticos y signos productivos en textos breves.
	Distingue, a partir de signos gramaticales, entre enunciados sobre acontecimientos reales e imaginarios. Separa personajes y acciones incluso en textos extensos. Reconoce las oraciones como unidades e indica cuántas oraciones contiene un texto breve. Comprende el aspecto verbal (por ejemplo, terminativo, iterativo, imperfectivo, resultativo).	Usa el espacio signico de manera consciente, por ejemplo, el lado derecho para <a favor> y el lado izquierdo para <en contra>. Usa un espacio signico grande o pequeño, dependiendo de la situación. Vincula signación productiva con indicadores de tiempo (línea temporal). Empieza líneas temporales adecuadas para indicar un punto en el tiempo o la duración de un acontecimiento (para relaciones temporales: simultáneamente, antes/después, uno después de otro). Expresa cómo alguien hace algo: <con X>; <sin Y>. Expresa diferentes relaciones temporales (por ejemplo, tres relaciones: simultaneidad; antes y después; uno después de otro). Empieza la postura de la parte superior del cuerpo cuando realiza una referencia temporal, por ejemplo, inclinarse para el futuro. Aprovecha una línea temporal adecuada para situar acontecimientos pasados, presentes y futuros en la relación correcta de uno con otro. Aprovecha la variación en el orden de sujeto, verbo y objeto de una oración para enfatizar algo (por ejemplo, SOV, SOV, OSV).

Adecuación diagramática	
Comprensión	Expresión
Infiere el tiempo, la duración o la secuencia de un acontecimiento a partir de las líneas temporales empleadas. Comprende signos léxicos modificados.	Expresa preguntas retóricas de forma económica, por ejemplo, utilizando solo las cejas. Expresa por qué alguien hace algo (propósito: <con el fin de ...>). Enlaza dos oraciones para expresar la relación de significado de <aunque> y <a pesar de>. Indica correctamente una pregunta retórica dejando una breve pausa entre la pregunta y la respuesta. Establece relaciones en el espacio signico y las reutiliza más tarde. Se centra en un punto de una línea temporal y/o usa complementos circunstanciales de tiempo con el fin de ubicar correctamente un acontecimiento en el pasado, en el presente o en el futuro. Hace comparaciones adecuadas con adjetivos, incluidas las formas de superlativo, por ejemplo, mediante el uso de signos productivos, cambiando el tamaño o la rapidez del movimiento de la mano.
Interpreta de forma correcta los acontecimientos en una línea temporal (pasado, presente o futuro). Comprende enunciados que expresan intenciones (propósitos, <con el fin de ...>). Usa signos no manuales para distinguir, por ejemplo, entre preguntas parciales y preguntas totales, o entre afirmaciones y preguntas totales. Interpreta correctamente la referencia deíctica a personas, siempre que hayan sido presentadas y situadas de forma adecuada. Identifica varias estrategias para expresar el comparativo y el superlativo de adjetivos y comprende su significado (por ejemplo, a partir de cambios en el tamaño o la velocidad del signo, o mediante el uso correcto de clasificadores).	Sitúa objetos o personas en el espacio signico mediante deícticos y se refiere después a ellos con pronombres. Dirige la mirada de forma correcta en el espacio signico con el fin de referirse a objetos o personas previamente presentados. Emplea correctamente diferentes tipos de oraciones (enunciativas, interrogativas, exhortativas). Señala las preguntas de forma apropiada, usando marcadores no manuales relevantes (por ejemplo, la postura de la parte superior del cuerpo junto con mímica o las cejas). Emplea los elementos no manuales relevantes para describir una forma. Emplea acciones construidas para comunicar un significado. Incorpora marcadores numéricos en un signo (por ejemplo, para indicar el número de personas en movimiento, el número de días). Presenta una secuencia temporal sencilla utilizando el espacio signico. Apoya la referencia a acontecimientos en el paso del tiempo mediante elementos no manuales (por ejemplo, para diferenciar acontecimientos que están próximos en el tiempo frente a acontecimientos que están lejanos). Expresa causa y efecto (la razón de algo).

B1

Adecuación diagramática		
	Comprensión	Expresión
A2	Reconoce y comprende las condiciones y las consecuencias en oraciones de tipo <i>si... entonces</i>.... Comprende las relaciones oracionales implicadas por <i><incluso si></i> / <i><a pesar de todo></i>. Comprende oraciones condicionales, por ejemplo, qué circunstancias (<i><si></i>) desencadenan determinada consecuencia (<i><entonces></i>). Comprende cómo se expresan los parecidos <i><igual... que></i> y las diferencias <i><diferente...a></i>. Comprende las diferencias de significado respecto a si las acciones las realizan una o varias personas, por ejemplo, <i>una persona va</i> frente a <i>muchas personas van</i>.	Expresa las condiciones bajo las cuales alguien hace ciertas cosas (<i><si... entonces></i>). Señala y mantiene la concordancia verbal de forma consistente. Expresa una secuencia no causal (por ejemplo, <i><y entonces ...></i>, <i><total que ...></i>, <i><a continuación ...></i>, <i><después de eso ...></i>).
	Identifica diferentes tipos de oraciones (enunciativas, interrogativas, exhortativas), así como su significado, a través del orden de palabras. Interpreta de forma correcta las construcciones clasificadoras de oraciones sencillas, siempre que estén signadas con claridad. Interpreta de forma correcta la concordancia verbal. Comprende el significado de relaciones causales básicas (por ejemplo, <i>Voy a llegar tarde porque estoy en un atasco</i>). Reconoce y comprende configuraciones manuales modificadas. Comprende mensajes indirectos (preguntas, peticiones, deseos, rechazo, etc.). Distingue entre diferentes formas de expresar una negación y las comprende.	Describe el entorno (por ejemplo, un paisaje) con signos descriptivos. Usa el espacio canónico de forma efectiva para situar el foco en los elementos importantes. Realiza configuraciones manuales precisas tanto en signos aislados como en oraciones. Usa oraciones del tipo <i><si... entonces></i>. Expresa listas y secuencias <i><y...;... además></i>. Usa correctamente signos productivos en frases sencillas.
A1	Entiende un enunciado como petición directa, pregunta o mandato, y responde de forma apropiada. Comprende la forma y el tamaño de objetos (por ejemplo, la forma de una pirámide) e identifica los objetos. Comprende las diferentes formas de plural con signos sencillos (por ejemplo, el plural mediante números o mediante la repetición). Comprende listas y secuencias (<i><y></i> / <i><tanto...como></i> / <i><y... entonces></i>). Comprende indicadores temporales expresados de forma productiva (<i><día... antes... ayer></i>, <i><hace tres años></i>, etc.), cuando las referencias temporales están indicadas con claridad. Comprende cómo el/la signante coloca o sitúa objetos manipulados a partir de la descripción de los mismos.	Usa los pronombres personales correctamente. Construye oraciones sencillas del tipo SVO y SOV. Expresa el grosor de un objeto mediante signos productivos. Construye una oración sencilla mediante signos lexicalizados. Forma las formas del plural mediante la repetición o señalando un número.

6.2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

En esta escala se han incluido algunos elementos del conocimiento sociocultural, ya que es difícil trazar una línea tajante entre los dos conceptos. En el proyecto de investigación de la SNSF se calibró un número de descriptores sobre el conocimiento específico de aspectos relevantes para las comunidades sordas. A pesar de su importancia para comprender la cultura, el conocimiento compartido y los valores locales, así como el significado de determinados signos, algunos temas relacionados con la cultura regional se han incluido en los descriptores adicionales del anejo 9 y deberían ser interpretados y ejemplificados según los valores regionales siempre que sea necesario.

Adecuación sociolingüística y repertorio cultural

Esta escala es equivalente a la escala de «Adecuación sociolingüística» en la sección de «Competencias comunicativas de la lengua». Además de la adecuación sociolingüística (registro, normas de cortesía, etc.), se incluyen algunos elementos más generales del conocimiento cultural y regional.

Algunos conceptos clave implicados en la escala de comprensión son:

- ▶ la habilidad para reconocer diferentes registros y cambiar de uno a otro;
- ▶ la habilidad para evaluar la adecuación de saludos, presentaciones y despedidas;
- ▶ la habilidad para reconocer si el/la signante tiene en cuenta el estatus social de un referente o un/a compañero/a;
- ▶ la habilidad para evaluar la adecuación en el uso del espacio sígnico (en relación con el contexto y al/la destinatario/a);
- ▶ la habilidad para aplicar el conocimiento de las normas socioculturales, los tabús, una apariencia personal adecuada, etc.;
- ▶ el establecimiento y mantenimiento del contacto visual;
- ▶ la habilidad para comprender y utilizar recursos para captar la atención o proporcionar retroalimentación;
- ▶ la habilidad para emplear el conocimiento de los hitos de la/s cultura/s local/es: personajes, acontecimientos y los aspectos principales de la comunidad;
- ▶ la habilidad para deducir el perfil social, la procedencia regional y los vínculos locales a partir del modo de signar de los interlocutores;
- ▶ la habilidad para tener en cuenta el conocimiento del mundo relevante para la comunicación (por ejemplo, abreviaturas, dispositivos de ayuda).

Algunos conceptos clave implicados en la escala de expresión son:

- ▶ la expresión de registros y la habilidad para cambiar de uno a otro;
- ▶ la habilidad para expresar saludos, presentaciones y despedidas;
- ▶ la habilidad para signar adecuadamente en relación con el estatus social de los referentes y/o de los interlocutores;
- ▶ la adaptación del espacio sígnico al contexto y al/la destinatario/a; la consideración hacia las condiciones locales;
- ▶ el respeto a las normas socioculturales, los tabús, etc.;
- ▶ el establecimiento y mantenimiento del contacto visual;
- ▶ los recursos para captar la atención; los recursos para dar retroalimentación;
- ▶ el conocimiento de los hitos de la/s cultura/s local/es: personajes, acontecimientos y los aspectos principales de la comunidad;
- ▶ la habilidad para proporcionar y evaluar el perfil social, la procedencia regional y los vínculos locales a partir del modo de signar de los interlocutores;
- ▶ el uso del conocimiento del mundo relevante para la comunicación (por ejemplo, abreviaturas, dispositivos de ayuda).

Adecuación sociolingüística y repertorio cultural		
	Comprensión	Expresión
C2	Reconoce las convenciones socioculturales en textos que no le resultan conocidos (por ejemplo, un registro adecuado, formas de cortesía, estatus social, temas tabú).	No hay descriptor disponible; véase C1.
	Reconoce cuándo el/la signante transfiere a los personajes de una historia su propio perfil lingüístico y describe en qué consiste este perfil.	
C1	Reconoce el registro de la lengua escogido por el/la signante a partir de los signos empleados.	Respetar las normas socioculturales al producir textos (por ejemplo, registro adecuado, formas de cortesía, estatus, tabús).
	Reconoce cuándo un/a signante cambia de un registro informal a otro formal y viceversa. Evalúa si el registro empleado mantiene una distancia adecuada al texto.	
C1	Infiere la relación social entre los interlocutores (proximidad, jerarquía, etc.) a partir de sus comentarios.	Cambia sin esfuerzo del registro formal al informal y viceversa.
	Indica el estatus social de una persona cuando ha visto cómo otros se han dirigido a ella (mediante la interpretación de la signación manual).	
C1	Comprende una alusión discreta a una persona presente cuando el/la signante, por ejemplo, emplea un espacio signico más pequeño o pone una mano delante del dedo índice para que no quede claro a quién está señalando.	Expresa diferencias de registro de manera no léxica mediante recursos manuales y no manuales.
	Deduce el perfil probable de una persona (procedencia, edad, ocupación) a partir del registro lingüístico que esta emplea.	
B2	Reconoce si el registro de un texto es adecuado para unos destinatarios concretos.	Calibra si el público en cuestión está familiarizado con la sordera y explica las cosas de forma explícita si es necesario.
	Reconoce si el texto contiene toda la información necesaria para proporcionar a los destinatarios el suficiente conocimiento previo para comprenderlo.	
B2	Reconoce el estatus social de una persona o un personaje a partir de las referencias manuales y no manuales empleadas en el texto.	Produce signos lexicalizados de diferentes registros.
	Comprende las abreviaturas más usadas en la comunidad sorda.	
B2	Atribuye un texto a un público meta a partir del tamaño de un signo, por ejemplo, grande/formal o pequeño/intimo.	Explica hechos y acontecimientos que son importantes en las comunidades sordas.
	Asigna el texto a un contexto formal o informal a partir de las características manuales y no manuales presentes en la introducción del texto.	
B2	Evalúa si una persona se presenta a personas sordas de una manera culturalmente adecuada.	Adopta el registro formal adecuado con el fin de mantener la distancia respecto al hecho relatado.
	Reconoce y comprende referencias culturales en los textos.	
B2	Hace uso de referencias indirectas a acontecimientos, personas e instituciones importantes de su propio país para comprender un texto.	Indica el estatus social de alguien mediante la articulación de signos en el espacio signico (por ejemplo, el uso de un lugar más alto en el espacio signico para indicar un estatus superior al del/la signante).

Adecuación sociolingüística y repertorio cultural		
	Comprensión	Expresión
B1	Comprende y sigue el hilo de explicaciones sobre el origen de signos particulares de una cultura, como los nombres de personas, instituciones o lugares muy conocidos.	Adecúa el saludo o la despedida al tipo de texto y el público en cuestión. Se presenta de una forma adecuada al tipo de texto y al público en cuestión (por ejemplo, indumentaria, accesorios, apariencia personal). ⁴⁷ Sensibiliza a la gente sobre aspectos culturales. Incluye, al describir un viaje, experiencias culturales y aspectos típicos del país en cuestión.
	Evalúa en qué medida un saludo o una despedida resultan apropiados para el tipo de texto en cuestión.	Se presenta a personas sordas de forma adecuada. Utiliza su conocimiento de la cultura de la lengua de signos meta para explicar el origen de ciertos signos determinados por dicha cultura (por ejemplo, el nombre de personas, instituciones y lugares muy conocidos). Indica el estatus social de alguien mediante recursos no manuales (por ejemplo, mediante la dirección de la mirada). Utiliza las abreviaturas de signos que son convencionales en las comunidades de lenguas de signos.
	Reconoce, a partir de los pronombres empleados en la lengua de signos para dirigirse a alguien, si personas que no conoce se dirigen a él/ella de forma adecuada. Reconoce cuándo alguien quiere ocupar el turno de palabra (por ejemplo, al levantar la mano, al tocar el brazo de una persona). Reconoce diferencias de registro que el/la signante expresa de forma manual o no manual. Reconoce si el/la interlocutor/a responde de manera adecuada a un <Gracias>, etc.	Mantiene el contacto visual con su interlocutor/a mientras está signando. Acepta o rechaza una petición o solicitud directas. Está familiarizado/a con los dispositivos habituales para la comunicación entre personas sordas y oyentes, y puede nombrarlos. Utiliza medios adecuados para dirigirse a una persona sorda desconocida cuando la conoce. Adapta el espacio signico utilizado al contexto y a los destinatarios. Tiene en cuenta aspectos del entorno inmediato que son importantes para la comunicación signada (por ejemplo, la luz, los objetos en la mesa).
A2		

47. Estos elementos no lingüísticos se relacionan con la visibilidad del/la autor/a de un texto en lengua de signos. Los aprendientes, al expresarse, deben anticipar en qué medida estos factores influyen en la comprensión del texto.

Adecuación sociolingüística y repertorio cultural		
	Comprensión	Expresión
A1	Mantiene un contacto visual adecuado con el/la signante en un diálogo.	Saluda a una persona sorda de forma adecuada. Emplea diferentes estrategias para establecer el contacto visual necesario para la comunicación (por ejemplo, agitar la mano, tocar a la persona en el hombro, el brazo o la mano, golpetear la mesa, encender y apagar la luz). Atrae la atención para conseguir el turno de palabra (por ejemplo, levantando o agitando una mano para hacer contacto visual, tocando en el hombro al/la interlocutor/a). Mantiene un contacto visual directo con el/la interlocutor/a. Utiliza el alfabeto dactilológico como ayuda cuando surgen problemas de comunicación. Proporciona retroalimentación visual a su interlocutor/a mediante frases y movimientos de la boca convencionales. Proporciona retroalimentación visual (positiva y negativa) a su interlocutor/a usando expresiones faciales y otros elementos no manuales (por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza). Responde de manera adecuada en interacciones convencionales, por ejemplo mediante frases y expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias como <Bienvenido/a> / <No te preocupes> / <Todo bien ...> / <Gracias>.

6.3. COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Las competencias pragmáticas abarcan competencias discursivas relativas a diferentes modos de comunicación tales como la habilidad para construir significado personal en un discurso elaborado por escrito o cara a cara o para captar las intenciones de la acción lingüística (por ejemplo, los actos de habla indirectos), así como competencias funcionales tales como el procesamiento y la comprensión de significados implícitos. Estas competencias también están relacionadas con la conciencia lingüística (metalenguaje). Se proporcionan pares de escalas de descriptores para «Estructura del texto signado» y para «Ubicación y perspectivas». Además, hay otras dos escalas de comprensión, «Conciencia lingüística e interpretación» y «Velocidad de procesamiento», así como otras dos de expresión, «Presencia y efecto» y «Fluidez en lengua de signos».

Estructura del texto signado

Estas dos escalas se centran en la habilidad del/la usuario/a y/o aprendiente no solo para captar y comprender la estructura de diferentes tipos de textos, sino también para dar forma y estructurar sus propias intervenciones. La escala de «Estructura del texto signado» se relaciona con las escalas de «Coherencia y cohesión» y «Desarrollo temático» presentes en la sección de «Competencias comunicativas de la lengua».

Estas escalas incluyen el conocimiento sobre las convenciones de textos videograbados (por ejemplo, reportajes, historias o explicaciones) y el conocimiento de cómo los textos se construyen y se hacen coherentes. También incluyen el conocimiento y el uso de mecanismos de cohesión concretos a la hora de interpretar un texto o de dar forma o estructurar un texto en vídeo. La noción de «texto» se utiliza aquí sin hacer referencia a los guiones convencionales empleados en las lenguas orales. Se refiere, en este caso, a expresiones signadas consistentes en varias frases para transmitir ideas, pensamientos y significados que responden a una determinada función. La noción de «texto signado» pone de relieve el hecho de que los textos en lenguas de signos tenían una vida limitada antes de que los medios para la grabación (de monólogos) estuvieran disponibles de forma generalizada. Aparte de los chistes, narraciones concretas, rezos y un pequeño número de otros géneros textuales que se iban pasando y difundiendo como «tradición oral» en una comunidad, los textos permanecían en forma dialógica por naturaleza. No podían conservarse y no eran, por tanto, accesibles para el análisis del discurso, para fines educativos o para un desarrollo argumentativo. Todo esto ha cambiado con el vídeo.

Sin embargo, a diferencia de los textos escritos, los textos signados videograbados no se pueden someter a un visionado rápido para buscar información específica ni hay títulos o un índice para hacerse una idea general del contenido. Sin embargo, el conocimiento concreto de las diferentes tipologías textuales puede ayudar a reducir la sección del texto en la que buscar: una introducción temática estará al principio del vídeo, mientras que una conclusión se encontrará al final; las referencias al tiempo y al espacio de un acontecimiento pueden encontrarse juntas; los resúmenes se colocan al principio, las conclusiones siguen la línea argumentativa, etc.

Los usuarios con competencia textual reconocen y evalúan textos bien contruidos y textos fragmentados, y captan significados explícitos e implícitos. En la competencia textual también participan todas las otras escalas tratadas aquí, por ejemplo, «Adecuación diagramática» y «Repertorio de lengua de signos». Las escalas de «Estructura del texto» se centran en la coherencia y el desarrollo temático de un mensaje signado, mientras que, por ejemplo, los descriptores para «Adecuación diagramática» se centran en las posiciones sintácticamente correctas en el uso de proformas (configuraciones manuales empleadas en lugar de un signo usado con anterioridad).

Algunos conceptos clave implicados en la escala de comprensión son:

- ▶ la habilidad para detectar el desarrollo lógico y reconstruir la coherencia de un texto;
- ▶ la habilidad para comprender textos empleando el conocimiento sobre tipologías, convenciones y géneros textuales, así como de estructuras textuales relacionadas y las expectativas acerca del contenido;
- ▶ la habilidad para reaccionar a lagunas en el desarrollo lógico e incoherencias del texto;
- ▶ la habilidad para identificar subestructuras de un texto (por ejemplo, una información concreta o líneas argumentativas);
- ▶ la habilidad para otorgar mayor relevancia a determinadas partes de la información a partir del énfasis que reciben;
- ▶ la habilidad para interpretar y sopesar las referencias explícitas e implícitas en un texto;
- ▶ la habilidad para formular expectativas acerca del contenido de un texto y para usarlas a la hora de emplear estrategias apropiadas (por ejemplo, al buscar un contenido específico).

Algunos conceptos clave implicados en la escala de expresión son:

- ▶ el desarrollo lógico y la coherencia del texto, junto con la habilidad para presentar y justificar argumentos;
- ▶ la estructuración de la información y los argumentos de manera secuencial con una introducción y una conclusión, añadiendo ejemplos y explicaciones cuando resulta necesario;
- ▶ el uso de transiciones adecuadas; el énfasis;
- ▶ el uso apropiado de mecanismos de cohesión (manuales y no manuales, retóricos, etc.) de acuerdo con la tipología textual en cuestión;
- ▶ la referencia a fragmentos previos y posteriores del texto.

Estructura del texto signado		
	Comprensión	Expresión
C2	Comprende las relaciones lógicas, causales, temporales o semánticas con el fin de enlazar entre sí partes de un texto signado. Distingue diferentes textos de tipo evaluativo (por ejemplo, un texto controvertido con argumentos a favor y en contra, la justificación de un argumento o un texto filosófico). Identifica y comprende estructuras jerárquicas complejas (por ejemplo, en política o en una organización). Identifica lagunas en textos complejos o en tipologías textuales que desconoce e infiere el contenido que falta.	Menciona de pasada muchos otros lugares y personas, sin perder el hilo. Justifica sistemáticamente sus opiniones, por ejemplo, de manera lógica, moral y pragmática. Utiliza sin esfuerzo recursos estilísticos y retóricos para desarrollar de forma efectiva su intervención.
	Reproduce el contenido de textos signados extensos con diversos detalles. Explica con detalle las relaciones entre las ideas después de ver un texto signado. Reconoce varios mecanismos para estructurar textos signados e interpreta correctamente su función en el contexto textual (por ejemplo, preguntas retóricas, la enumeración, los giros del cuerpo). Usa su conocimiento sobre tipologías textuales para formular expectativas acerca del contenido y la estructura de un texto y evalúa la calidad en relación a estos parámetros. Distingue los diferentes elementos de un argumento (aseveración, razones, ejemplos, conclusiones) en un texto signado. Predice contenido posterior a partir del orden en el que aparecen los elementos en un enunciado y el énfasis que reciben.	Desarrolla un argumento lógico y convincente (tesis, justificación, ejemplificación, conclusión). Enfatiza ciertos aspectos de un tema complejo. Estructura un contenido complejo de forma coherente. Emplea diferentes tipos de textos argumentativos (por ejemplo, un texto explicativo que expone argumentos a favor y en contra de algo, o un texto en el que se presenta de forma detallada la información básica de algo y se explora un asunto en profundidad). Trata una amplia variedad de temas, introduciendo y concluyendo cada uno de ellos de forma adecuada. Emplea sin esfuerzo mecanismos de cohesión manuales y no manuales, léxicos y productivos, para estructurar el texto. Adapta, de forma adecuada a la estructura interna del texto, los mecanismos lingüísticos de cohesión utilizados. Constribe el mensaje de un texto desde los aspectos generales hasta los detalles específicos.
C1		

Estructura del texto signado		
	Comprensión	Expresión
B2	Reconoce el tema central y recurrente en textos representados. Reconoce a qué opinión se corresponde un argumento a partir de la localización de este en el espacio sígnico. Identifica los elementos estructurales de los textos y usa sus funciones para comprender el texto en su totalidad. Identifica lagunas en tipologías textuales conocidas y las subsana haciendo preguntas o deduciendo. Reconoce si el/la signante responde a las preguntas clave en un texto.	Formula una introducción y una conclusión adecuadas a un texto. Establece, al concluir, una referencia temática que remite a la introducción. Ordena y formula un contenido siguiendo principios organizativos. Proporciona a un/a destinatario/a que no está presente toda la información necesaria acerca del contexto, de manera que puede seguir el hilo de lo que se dice. Agrupar temáticamente diferentes informaciones. Presenta con imágenes la forma en que se estructura un acontecimiento o una organización. Emplea pausas para estructurar un texto (por ejemplo, haciendo pausas entre los diferentes argumentos).
	Comprende bien el contenido de un texto signado extenso y estructurado de forma clara. Capta el tema central y recurrente en un texto y lo sigue sin dificultad. Reconoce en un texto signado las transiciones entre la introducción, el cuerpo y las conclusiones. Evalúa en qué medida encajan la introducción y la conclusión de un texto. Reconoce cambios temáticos en textos signados.	Estructura el contenido en categorías o temas, los sitúa en el espacio sígnico y luego se refiere a ellos mediante deícticos. Estructura el texto de forma lógica, manteniendo un desarrollo claro. Desarrolla todos los contenidos y componentes que cabe esperar en la tipología textual en cuestión. Emplea metalenguaje, por ejemplo, para orientar al/la lector/a explicando explícitamente en el texto el orden en el que hace las cosas. Crea transiciones adecuadas y enlaces entre las diferentes secciones del texto. Destaca los aspectos más importantes de un tema. Emplea los principios organizativos para ir de las ideas generales a los detalles. Emplea las reglas apropiadas para ir de lo general a los detalles. Indica relaciones temporales entre diferentes datos que se recogen en un informe. Introduce brevemente la explicación de un término en el transcurso de un texto, cuando y si es necesario.

Estructura del texto signado		
	Comprensión	Expresión
B1	Reconoce la importancia de un enunciado situado en el centro del espacio signico. Comprende las referencias a información presentada con anterioridad. Identifica las conexiones y las relaciones del contenido si se hace referencia explícita a ellas en el texto signado. Comprende el desarrollo de un texto signado muy estructurado. Reconoce los mecanismos para la estructuración espacial y los usa para comprender un texto signado. Deduce el contenido de un texto breve a partir del contexto incluso si carece de mecanismos de cohesión.	Estructura el contenido de un texto en introducción, cuerpo y conclusión. Presenta el contenido con un orden coherente. Estructura un texto en una serie de secciones temáticas. Presenta claramente las relaciones entre diferentes elementos haciendo referencia explícita a ellos. Señala detalles relevantes e interesantes de forma breve y concisa. Hace referencia de forma explícita a cosas que ha dicho anteriormente. Compara las opiniones de otros y la propia y adopta una postura al respecto. Relaciona su propia experiencia con algo que aparece en el texto.
	Reconoce mecanismos sencillos de estructuración en un texto signado (por ejemplo, un tema y comentarios sobre él).	Formula el propósito y el objetivo de un texto en la introducción. Secuencia los elementos sucesivos de un texto con orden lógico. Introduce un tema de forma adecuada y luego proporciona el contenido relevante. Indica los aspectos más importantes de un tema siguiendo un orden jerárquico de importancia. Emplea estrategias sencillas para estructurar la información (por ejemplo, añadir comentarios sobre el tema). Usa el signo <palma adelante y arriba> para señalar el final de una intervención concreta al discurso. Resume en un texto los enunciados más importantes en respuesta a preguntas sobre «cuándo», «dónde», «quién», «qué», «cómo» y «por qué». Razona sus opiniones. Concluye su intervención correctamente (manos juntas).

Estructura del texto signado		
	Comprensión	Expresión
A2		Presenta un tema de forma adecuada. Diferencia los distintos puntos en una lista. Formula argumentos sencillos a favor y en contra en forma de preguntas. Hace un resumen de temas sencillos.
	Detecta la información principal en textos cotidianos breves. Identifica y comprende estructuras jerárquicas sencillas (por ejemplo, en la familia, en el trabajo) mediante el uso de boyas en el espacio signico. Comprende secuencias temporales sencillas expresadas a través del espacio signico. Infiere la intención o el objetivo de un texto signado a partir de la introducción.	Da, al principio de un texto, los detalles necesarios para enmarcar la descripción, proporcionando respuestas a las preguntas clave sobre «qué», «dónde» y «quién».
A1	Capta los diferentes puntos en una enumeración. Reconoce el final de una intervención signada mediante, por ejemplo, el cierre de las manos.	No hay descriptor disponible.

Ubicación y perspectivas

Un aspecto clave de las lenguas de signos es el uso de las referencias espaciales. Esto requiere establecer de forma clara los contextos para la interpretación mediante la creación de una ubicación. Con este fin, el espacio sígnico tridimensional se divide de forma sistemática. Los referentes discursivos y las relaciones entre los diferentes elementos se deben situar sin ambigüedad dentro del espacio sígnico. El establecer referencias tiene dos funciones principales: es una forma de introducir relaciones referenciales dentro de las oraciones (cláusulas) y proporciona un contexto para la interpretación de un texto. Las lenguas de signos normalmente presentan el contexto y la ubicación de un texto al principio de la interacción o la producción con el fin de establecer puntos de referencia dentro del espacio sígnico tridimensional. Una vez establecidos, estos puntos de referencia se mantienen en su lugar hasta que se presenta una nueva ubicación o un referente animado se mueve a través del espacio. La consistencia de las relaciones espaciales es, por tanto, fundamental para producir una intervención coherente y sin ambigüedad.

Durante una intervención, por ejemplo, en un diálogo construido (estilo indirecto), tal vez sea necesario que el/la signante adopte la perspectiva de un referente en concreto. El/la signante puede cambiar de perspectiva haciendo uso del potencial de movimiento entre los lugares referenciales (cambios en la posición del cuerpo o del hombro) o mediante formas más simples (por ejemplo, cambios en la dirección de la mirada para señalar un punto de vista diferente). En todos estos ejemplos, el punto de vista canónico es normalmente el del/la signante. Por lo tanto, las lenguas de signos y las lenguas orales privilegian el mismo punto de vista, esto es, el de la persona que signa o habla.

Algunos conceptos clave implicados en la escala de comprensión son:

- ▶ la habilidad para visualizar el espacio sígnico y memorizar las relaciones para el texto posterior;
- ▶ la habilidad para reconocer una nueva ubicación, un cambio de escena o de tema, etc.;
- ▶ la comprensión de una acción, un acontecimiento o un asunto presentados desde la perspectiva de diferentes personas o desde puntos de vista de diferentes;
- ▶ la habilidad para seguir el hilo de una acción construida (cambios en los papeles, cambios de perspectiva), un diálogo construido (estilo indirecto) y para reconocer las diferentes técnicas empleadas con tal fin, por ejemplo, la postura corporal, la línea de visión u otros elementos no manuales;
- ▶ la interpretación de signos manuales y no manuales y la comprensión de referencias relacionadas con la ubicación.

Algunos conceptos clave implicados en la escala de expresión son:

- ▶ la habilidad para visualizar y planear el espacio sígnico;
- ▶ la habilidad para construir una nueva ubicación o indicar un cambio de escena, de tema, etc.;
- ▶ la habilidad para presentar una acción, un acontecimiento o un asunto desde la perspectiva de diferentes personas o diferentes puntos de vista;
- ▶ la habilidad para adoptar o cambiar de papel (por ejemplo, mediante la postura corporal, la línea de visión, la descripción);
- ▶ el uso de elementos no manuales como la expresión facial, la postura o la mirada para indicar diferentes personas.

Ubicación y perspectivas	
	Expresión
C2	Presenta una acción o un acontecimiento complejos desempeñando diferentes papeles o adoptando diferentes perspectivas.
	Cambia entre diferentes perspectivas. Crea una imagen compleja en 3-D incluyendo objetos en movimiento.
C1	Memoriza ubicaciones espaciales establecidas en el espacio signico (por ejemplo, paisaje, familia, situación) y sigue sin dificultad las referencias dentro de las ubicaciones. Capta la ubicación establecida en el espacio signico (por ejemplo, paisaje, relaciones familiares, situación), incluso si solo se indica mediante verbos descriptivos. Reconoce cuando el/la signante está estableciendo una nueva escena de referencia (una ubicación) en el espacio signico. Distingue entre varias perspectivas (observador/a-narrador/a), siempre que estén claramente señaladas. Reconoce lo que el/la signante dice desde su propia perspectiva y lo que dice desde la perspectiva de otra persona. Tiene en cuenta, a la hora de interpretar un texto, la perspectiva de un/a participante en la acción (por ejemplo, que el personaje no puede verlo todo).
	Utiliza el espacio signico de forma correcta mientras presenta una interacción entre más de dos personas (por ejemplo, una cena familiar). Introduce y efectúa de forma correcta un cambio de papel. Presenta una acción o un suceso sencillos desde la perspectiva de un/a participante. Presenta una acción o un suceso sencillos desde la perspectiva de un/a observador/a o un/a narrador/a.
B2	Construye lingüísticamente de forma correcta una nueva ubicación cuando el texto requiere que se trate un nuevo tema o situación. Presenta una ubicación usando simplemente una acción o descripción construidas. Presenta un cambio de escena, de lugar o de persona de forma comprensible. Describe el papel de un personaje, por ejemplo, para mostrar sentimientos. Describe un cambio en la perspectiva de un personaje mediante la postura corporal y/o la dirección de la mirada.
	Capta las referencias espaciales en el espacio signico y las usa para comprender. Reconoce lo que el/la signante dice por sí mismo/a y lo que dice desde la perspectiva de otra persona.

Ubicación y perspectivas		
	Comprensión	Expresión
B1	Identifica de forma correcta objetos y personas que ya se han presentado a partir de la dirección de la mirada del/la signante. Usa las señales de localización establecidas al principio del texto y comprende referencias posteriores, siempre que se indiquen con claridad. Identifica y recuerda las posiciones relativas de personas/objetos y las relaciones espaciales entre ellas/ellos. Comprende dónde y cómo se sitúan los objetos en descripciones espaciales.	Construye la ubicación para un texto (paisaje, familia, situación) en el espacio signico de una manera lingüísticamente correcta. Describe correctamente las posiciones relativas de una entidad respecto a otra. Demuestra un cambio de perspectiva de personaje alterando la postura corporal superior.
	Imagina el ambiente, como el paisaje o la decoración de una habitación, a partir de la descripción de las formas. Identifica de nuevo, mediante referencias deícticas posteriores, objetos y personas situadas con anterioridad en el espacio signico.	Representa en el espacio signico proporciones relativas y las relaciones de los diferentes elementos de, por ejemplo, un paisaje. Visualiza y describe ideas espacialmente. Desarrolla una declaración que conecta ideas entre lo cercano y lo lejano, lo pequeño y lo grande. Crea una imagen clara en el espacio signico. Utiliza expresiones faciales adecuadas para un personaje en una narración. Se refiere a personajes en una narración utilizando la descripción.
	No hay descriptor disponible.	Usa la postura corporal para indicar diferentes opiniones en relación con un asunto (por ejemplo, contrastar argumentos a favor y en contra mediante una postura orientada a la derecha y a la izquierda respectivamente). Adopta una expresión facial adecuada al personaje, la persona o el objeto que está describiendo. Describe a una persona utilizando una acción construida.
A2	Comprende acciones construidas sencillas en las que el/la signante adopta el papel de otra persona.	Mantiene de forma consistente los tamaños y proporciones relativos de los objetos (por ejemplo, al pelar un plátano).
A1	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.

Conciencia lingüística e interpretación

Esta escala incluye descriptores relativos a las competencias que permiten la correcta interpretación de los actos comunicativos percibidos, así como de sus funciones. Estas competencias permiten la identificación de las respectivas funciones de los textos (convencer, divertir, persuadir, ejercer una influencia, etc.) con el fin de establecer expectativas respecto a un texto, para comprender y evaluar la presencia del/la signante y para diferenciar entre diferentes niveles de comunicación. Estas competencias también abarcan la comprensión y la evaluación de medios estilísticos, significados connotativos y signos prosódicos conscientes.

Las competencias metalingüísticas permiten evaluar en qué medida determinados signos y expresiones percibidos se pueden atribuir, por ejemplo, a una contribución estética o a una pregunta retórica. Se utilizan para interpretar la producción de un/a signante, por ejemplo, en un texto destinado a realizar una petición o una solicitud o en un texto formal, y se aplican para reflexionar sobre la signación.

Más allá del acceso al repertorio de signos lexicalizados y productivos, estas competencias abarcan la habilidad para comprender diferentes tipos de enunciados signados, tales como las variaciones en el ritmo y el estilo que no forman parte del vocabulario. Además, a diferencia del/la autor/a de un texto escrito, el/la autor/a de un texto signado normalmente permanece visible: los textos signados videograbados no se disocian de sus autores y los significados transmitidos no se separan de los autores a menos que se utilice algún medio tecnológico (por ejemplo, un avatar). Por lo tanto, la apariencia del/la signante puede ser muy importante para la interpretación del texto signado. De hecho, esta es una característica que los textos en vídeo comparten con las interacciones cara a cara.

Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ la correcta interpretación de los signos prosódicos conscientes, así como de los signos no lingüísticos (no verbales) transmitidos por el/la signante;
- ▶ la identificación, como un todo, del acto comunicativo que se ha querido realizar y la evaluación de en qué medida la apariencia del/la signante es la adecuada para tal fin;
- ▶ la habilidad para distinguir entre la actuación, comunicativa y no comunicativa, pretendida o no por parte del/la signante, así como para interpretar y reflexionar sobre ella de forma correcta;
- ▶ la correcta interpretación de clasificadores, pausas, configuraciones manuales, signos preparados, etc. nuevos;
- ▶ la correcta interpretación de medios no manuales —por ejemplo, la expresión facial, la mirada, los movimientos de la boca con (o sin) gestos bucales— como elementos de una acción o un diálogo construidos;
- ▶ la identificación del significado connotativo incluso si se transmite de forma no explícita;
- ▶ la correcta interpretación de la función retórica y estructural de pausas, metáforas, ironía, etc.

	Conciencia lingüística e interpretación
C2	Determina la información principal enfatizada en textos sofisticados. Comprende la signación con fines estéticos en el contexto de uso, incluso si este le es desconocido. Interpreta signos poéticos abstractos. Reconoce mecanismos retóricos y estilísticos en un texto signado y comprende sus funciones (por ejemplo, la repetición, la rima, la metáfora, la ironía). Comprende la signación en la que el/la signante combina diferentes mecanismos estilísticos de manera simultánea (por ejemplo, la mano no dominante indica un contexto, mientras que la mano dominante indica una acción desde una perspectiva diferente, cualquiera de las dos combinada con expresiones no manuales).⁴⁸ Reconoce una variación en el orden de palabras y describe su efecto retórico (por ejemplo, dar énfasis). Reconoce cuando un/a signante sostiene un signo como un mecanismo prosódico o retórico.

48. Esto es un ejemplo del proceso de diferenciación de las partes del cuerpo que se conoce como «body partitioning» en inglés.

	Conciencia lingüística e interpretación
C1	Extrae la información clave sobre un tema desconocido de un texto signado extenso. Decide en qué medida una afirmación sobre un texto recoge un significado implicado por este. Interpreta de forma correcta las referencias metalingüísticas presentes en un texto signado. Capta conceptos que no conoce mediante la interpretación de las analogías explicadas en el texto. Distingue entre el uso de la postura corporal como una forma de estructurar el texto (por ejemplo, para separar argumentos a favor y en contra) o como un mecanismo gramatical (por ejemplo, para oraciones de relativo). Comprende estados emocionales complejos que el/la signante expresa de forma no manual y mediante una acción construida. Identifica y resume el contenido expresado en imágenes creativas. Explica juegos lingüísticos creativos en los que el/la signante usa algo, por ejemplo, una configuración manual, como un elemento estético.
B2	Comprende la información transmitida de forma implícita en un texto (por ejemplo, <i>fue a esquiar y tengo que ir a verlo al hospital</i>). Sigue el hilo de la información principal de un texto incluso cuando el/la signante realiza digresiones. Reconoce en qué medida el/la signante está relajado/a o tenso/a al transmitir un texto complejo. Reconoce si el/la signante produce un texto con un ritmo específico y describe el efecto de utilizar diferentes ritmos. Explica razonadamente por qué el/la signante inserta pausas en el texto, por ejemplo, porque están justificadas por constituir un elemento estructural o porque el/la signante necesita reflexionar. Comprende quién sostiene tal o cual opinión y cómo las opiniones se relacionan entre sí. Reconoce los momentos en los que las experiencias personales del/la signante influyen en la argumentación y cuando esto no ocurre. Determina si el estilo de signación es acorde al contenido. Decide, a partir de los signos y las claves no manuales del/la interlocutor/a, en qué medida el/la signante está seguro/a de lo que dice (por ejemplo, <i><indeciso/a></i> / <i><dudoso/a></i> / <i><probable></i>). Distingue entre signos productivos con construcciones clasificadoras y signos imitativos, icónicos. Comprende los signos realizados por un/a interlocutor/a incluso cuando se hace menos uso de medios no manuales. Describe el efecto que la velocidad de signación de un texto tiene sobre él/ella. Evalúa en qué medida una persona se presenta de una manera acorde al contexto y el tipo de texto en cuestión (vestimenta, aura, apariencia cuidada). Deduce el significado de signos desconocidos usando comparaciones y analogías.
B1	Comprende la secuencia de acontecimientos presentes en una secuencia de enunciados. Comprende argumentos sencillos «a favor» y «en contra» sobre un tema concreto. Comprende las ventajas e inconvenientes que un texto menciona acerca de un tema. Comprende los aspectos clave de una conclusión. Reconoce e interpreta de forma correcta elementos importantes a partir de los elementos no manuales empleados para enfatizar (por ejemplo, la expresión facial, el tamaño del movimiento). Infiere, a partir de los clasificadores empleados, de qué término general se está hablando (por ejemplo, «asesinato» a partir del manejo de un arma). Distingue el contenido importante del irrelevante en un texto. Infiere el aspecto temporal a partir de los movimientos de la parte superior del cuerpo. Comprende un texto con tanta profundidad que le afecta emocionalmente. Reconoce los elementos no manuales empleados por un/a signante para transmitir tensión en el texto. Interpreta de forma correcta el signo <i><palma adelante y arriba></i> (por ejemplo, para indicar una pausa). Reconoce y comprende marcadores no manuales. Comprende explicaciones de tal manera que puede ejecutar las instrucciones contenidas en ellas.

	Conciencia lingüística e interpretación
A2	Comprende la introducción a un tema y la reproduce con sus propias palabras. Capta la opinión del/la signante sobre un tema. Relaciona explicaciones y ejemplos unos con otros. Interpreta las emociones cuando el/la signante las transmite mediante expresiones faciales.
	Reconoce si se dirigen a él/ella como destinatario/a o no. Comprende la información principal de textos signados sobre asuntos cotidianos. Capta e indica las diferencias entre varias cosas. Identifica referencias idénticas incluso si son expresadas lingüísticamente de manera diferente (por ejemplo, mediante un signo lexicalizado o mediante una acción construida). Reconoce signos desconocidos según avanza el discurso y pregunta qué significan.
A1	Distingue entre actitudes positivas y negativas a partir de elementos no manuales (por ejemplo, juntar las cejas frente a elevarlas). Comprende la aceptación o el rechazo directos de peticiones o exigencias.

Presencia y efecto

Los aspectos principales de esta escala son el grado en que la expresión signada produce un efecto en el/la destinatario/a (efectos perlocutivos como convencer, divertir, persuadir, etc.) y los signos específicos que están a disposición del/la usuario/a y/o aprendiz. El foco está en el vocabulario y en la variedad de estructuras, incluidos tanto los elementos manuales como los no manuales, y en la forma en la que el/la usuario/a puede hacer uso de ellos de forma estilística con el fin de producir un texto atractivo. Tanto si quiere demostrar sofisticación como si quiere presumir o explicar algo, el/la signante debe ser consciente de su presencia.

Esto incluye diferentes formas de presentar un enunciado signado tales como la variación en el ritmo y en el estilo. A diferencia de lo que ocurre en el texto escrito, el/la autor/a se mantiene siempre presente en los textos signados: los textos signados grabados en vídeo no están separados de los autores, como tampoco lo están los significados expresados en ellos. Elaborar un texto signado formal, por ejemplo, requiere que el/la signante tenga una apariencia formal adecuada. De manera que hay una competencia adicional al producir textos signados, en concreto, la «competencia de imagen/apariencia» que debe ser aprendida y que incluye varios aspectos sobre cómo producir con éxito un texto signado para fines específicos.

Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ la sofisticación y la precisión semántica en el conjunto del mensaje (hasta el uso estético en C2);
- ▶ el uso consciente de medios retóricos, diferentes opciones de registro, la estructura de las pausas y el control del discurso;
- ▶ la anticipación de las necesidades de las personas a las que se dirige el texto producido;
- ▶ el uso de léxico establecido y productivo, incluidos signos preparados; el uso de la descripción cuando resulta apropiada y efectiva;
- ▶ la expresión de funciones y de vocabulario específicos (en los niveles A);
- ▶ el comportamiento y la apariencia del/la signante (con atención al ambiente visible, los accesorios, etc.).

	Presencia y efecto
C2	Logra ser creativo/a sin perder el hilo de lo que está pensando. Usa una amplia variedad de formas de crear suspense y emoción (por ejemplo, acciones construidas, preguntas retóricas, variación de ritmo). Emplea, sin esfuerzo y de forma lúdica, las configuraciones manuales como un elemento estético, de modo que emergen formas creativas de la lengua. Presenta pensamientos y sentimientos de forma artística utilizando una selección de signos y la descripción, según resulta conveniente.

	Presencia y efecto
C1	Se prepara bien, de manera que durante la signación no tiene que pensar sobre el contenido. Cuando signa aparece calmado/a y relajado/a, incluso cuando se requiere un alto grado de concentración. Transfiere a los personajes de una historia su propio perfil lingüístico individual (estilo, tono, registro, etc.). Hace uso de la lengua para desarrollar una narración de manera que el/la destinatario/a se siente inmerso/a en lo que está ocurriendo en la historia. Cambia el ritmo de la signación (de lento a rápido) con el fin de crear suspense. Logra que los destinatarios se dejen llevar por el entusiasmo. Utiliza la exageración de forma adecuada y efectiva.
B2	Aporta reflexiones originales y no convencionales sobre el tema en cuestión mediante un hábil uso de la lengua. Expresa de manera creativa conceptos y cosas que imagina. Escoge de entre un amplio abanico de medios no manuales con el fin de mantener el suspense y la emoción. Consigue que los destinatarios experimenten emociones fuertes (risa, llanto...). Describe un suceso de forma emocionante. Expresa estados emocionales complicados mediante acciones construidas y gestos. Hace comparaciones relevantes que ayudan al/la destinatario/a a captar mejor la información en cuestión. Despierta o estimula la curiosidad del/la destinatario/a respecto al final de un texto.
B1	Transmite un nuevo punto de vista de una manera que hace pensar a los destinatarios. Expresa los sentimientos de una persona cercana a él/ella. Usa el lenguaje corporal y la expresión facial para transmitir significados. Enfatiza lo que es importante mediante el uso de medios no manuales y el alcance de los movimientos. Mantiene la atención de los destinatarios empleando distintos recursos (por ejemplo, preguntas retóricas). Cuenta una historia de forma creíble. Expresa los rasgos de personalidad de un personaje.
A2	Se presenta de una manera adecuada y cortés. Presenta hechos de una manera neutra, dejando de lado aspectos emocionales. Transmite y estimula sentimientos (por ejemplo, alegría, tristeza). Transmite emociones mediante la expresión facial. Utiliza la descripción de forma adecuada para expresar sentimientos negativos y positivos (por ejemplo, cejas juntas: negativo; cejas alzadas: positivo).
A1	Se sitúa de manera que la signación sea fácilmente visible para los destinatarios. Expresa estados de ánimo solo mediante la descripción (sin necesitar signos lexicalizados).

Velocidad de procesamiento

Esta escala incluye competencias que describen la facilidad o el esfuerzo a la hora de comprender una lengua de signos. La velocidad de procesamiento depende de si los signos son conocidos o no, del grado de complejidad gramatical o de en qué medida se está familiarizado/a con el deletreo manual, por mencionar algunos ejemplos. Por lo tanto, esta escala refleja cómo se pueden usar las diferentes competencias de las otras escalas, en qué medida estas competencias ya se hallan automatizadas y cuántos recursos se deben destinar para la interpretación o están disponibles para seguir procesando los mensajes. Las experiencias individuales acerca de procesos comunicativos complejos, según la lengua empleada, se relacionan con todo esto. La velocidad de procesamiento indica el nivel de formación de un/a destinatario/a y cómo de bien puede captar y entender la información transmitida.

Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- el esfuerzo a la hora de comprender textos y expresiones de diferente extensión, grado de explicitud y complejidad;

- ▶ la habilidad para evaluar la velocidad, la regularidad y el ritmo con que otros signan y para supervisar la propia signación;
- ▶ la habilidad para captar acciones expresadas de manera simultánea con varios articuladores;
- ▶ la habilidad para seguir el hilo de acciones con varios personajes y ubicaciones complejas;
- ▶ la habilidad para seguir el hilo de mensajes o textos incluso si las transiciones entre las diferentes partes del texto se signan con soltura;
- ▶ la habilidad para comprender deletreos manuales producidos con fluidez;
- ▶ la habilidad para seguir el hilo del contenido a pesar de asimilaciones en la articulación de signos, interrupciones, lagunas en el contenido, pausas, errores expresivos o una signación poco clara.

	Velocidad de procesamiento
C2	Sigue el hilo de textos que se expresan de forma paralela (por ejemplo, de dos signantes). Realiza un seguimiento de quién va a ocupar el siguiente turno de palabra cuando participan varios interlocutores, por ejemplo, en un panel de discusión, mediante la supervisión de las peticiones de turno. Enumera los diferentes aspectos mencionados en un texto incluso si el/la signante los menciona rápidamente uno detrás de otro. Comprende con facilidad signos deletreados manualmente de forma fluida, incluso si no ve todas las letras y tal vez solo formas ergonómicas de palabras.
C1	Sigue el hilo de un texto extenso signado con fluidez. Sigue sin dificultad el hilo de informes complicados. Comprende con facilidad acciones complejas y las relaciones entre objetos/personas/lugares descritos/as mediante varias construcciones clasificadoras. Sigue las reacciones de los signantes a la actuación comunicativa de los demás, incluso cuando en la situación participan varios signantes, como en un panel de discusión. Comprende un texto signado incluso si el/la signante usa solo una mano. Sigue el hilo de un texto incluso cuando contiene varios signos desconocidos. Comprende un texto incluso cuando determinados signos u oraciones están incompletos o no son visibles. Detecta errores de signado y los corrige él/ella mismo/a sin dudar.
B2	Sigue el hilo de noticias o mensajes de vídeo inesperados sin prepararse. Comprende con facilidad la descripción de acciones incluso si el/la signante usa diferentes construcciones clasificadoras (por ejemplo, manipulativas, sustitutivas). Sigue el hilo de giros inesperados en un texto. Comprende secuencias de movimiento y acciones presentadas con ritmo, y reconoce su calidad estética.
B1	Sigue el hilo de un texto extenso signado despacio, siempre que pueda verlo varias veces. Sigue sin dificultad la narración de una historia muy conocida. Reconoce e imita varias configuraciones manuales, incluso si el/la signante las usa una detrás de otra con rapidez. Detecta errores de signado y pide que se precisen o se aclaren. Sigue el hilo de un texto extenso signado con fluidez, siempre que se repita. Comprende de corrido un texto relativamente extenso, siempre que se signe despacio. Comprende cómo se designa a personas (nombre, elementos deletreados manualmente, funciones) en un texto y las referencias posteriores a las mismas.
A2	Sigue el hilo de los signos del/la interlocutor/a, siempre que se vean con claridad. Comprende el deletreo manual fluido de letras, siempre que el/la signante lo repita si es necesario.
A1	Comprende de corrido textos signados breves y signados despacio y con claridad.

Fluidez en lengua de signos

Esta escala es equivalente a la escala de «Fluidez» en la sección de «Competencias comunicativas de la lengua». Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- ▶ la velocidad, la regularidad y el ritmo de la signación;
- ▶ la habilidad para hacer pausas cuando resultan adecuadas;
- ▶ la habilidad para articular construcciones simultáneas mediante diferentes articuladores;
- ▶ la habilidad para articular signos consecutivos con transiciones fluidas y sin distorsiones;
- ▶ la habilidad para deletrear manualmente y de manera fluida palabras en lugar de signos desconocidos (niveles A) o para expresar un énfasis dependiente del contexto (nivel B y superiores), o como medio para una signación de contacto bilingüe (todos los niveles).

	Fluidez en lengua de signos
C2	<i>No hay descriptor disponible; véase C1.</i>
C1	Signa con rapidez a un ritmo constante. Signa un texto extenso de forma fluida y rítmica. Emplea el sostenimiento alargado de un signo como un rasgo retórico o prosódico.
B2	Signa a un ritmo fluido, incluso aunque sean necesarias todavía algunas pausas para planificar. Relata de forma fluida en una lengua de signos una historia que conoce. Sostiene un signo con una mano para mostrar algo estático, mientras usa simultáneamente la otra mano para seguir signando. ⁴⁹ Signa a un ritmo cómodo, sin necesidad de pensar en los signos individuales. Hace pausas para producir un efecto en momentos adecuados. Representa de forma rítmica las fases de un movimiento o actividad (por ejemplo, hojas cayendo, granizo). Deletrea manualmente con fluidez, conectando o combinando elementos con soltura.
B1	Signa una transición fluida entre puntos relacionados. Signa un texto corto de forma rítmica. Utiliza secuencias de configuraciones y/o las configuraciones para el deletreo manual de forma fluida.
A2	Signa un enunciado sencillo de forma rítmica. Indica el final de una oración de forma clara dejando una pausa.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

49. Estas construcciones también son conocidas como «boyas».

ANEJOS

Anejo 1

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LOS NIVELES DEL MCER

Se considera que el **nivel A1 (Acceso)** es el nivel más bajo de uso generativo de la lengua, el punto en el que *el/la aprendiente interactúa de forma sencilla, plantea y contesta preguntas sobre sí mismo/a, sobre su lugar de residencia, sobre las personas que conoce y sobre sus pertenencias; realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy conocidos y responde a ese tipo de afirmaciones*, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas.

El **nivel A2** parece reflejar el nivel al que se refiere la especificación **Plataforma**. Es en este nivel donde se encuentra la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, como, por ejemplo: *utiliza las formas habituales para saludar y dirigirse a los demás con cortesía; saluda a las personas, pregunta cómo están y reacciona ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; plantea y contesta a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; hace una invitación y responde a ella; discute sobre lo que hay que hacer, adónde ir y prepara una cita; hace un ofrecimiento y lo acepta*. Aquí también se van a encontrar descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social: la versión simplificada y reducida del conjunto total de especificaciones relativas a transacciones del nivel Umbral para los adultos que viven en el extranjero, como, por ejemplo: *realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; consigue información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes de transporte; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos*.

La siguiente banda (**nivel A2+**) representa la actuación en un grado «elevado» del nivel Plataforma. Lo que sobresale aquí es la participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones, por ejemplo: *inicia, mantiene y termina conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y rutinarios sin demasiado esfuerzo; se hace entender e intercambia ideas e información sobre temas conocidos en situaciones cotidianas predecibles, siempre que el/la interlocutor/a colabore si es necesario; se comunica adecuadamente sobre temas básicos si pide ayuda para expresar lo que quiere decir; se maneja en situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque por lo general tendrá que corregir el mensaje y buscar algunas/os palabras/signos; interactúa con relativa facilidad en situaciones estructuradas siempre que consiga ayuda, pero la participación en discusiones abiertas es bastante limitada; además de una capacidad significativamente mayor para producir monólogos sostenidos, por ejemplo: expresa cómo se siente en términos sencillos; proporciona una descripción más amplia de aspectos cotidianos de su entorno, como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudios; describe actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y rutinas, planes y preparativos; explica lo que le gusta o no le gusta respecto a algo; realiza descripciones breves y básicas de acontecimientos y actividades; describe animales domésticos y posesiones; utiliza un lenguaje descriptivo sencillo para realizar declaraciones breves sobre objetos y posesiones y para compararlos*.

El **nivel B1** refleja la especificación del **nivel Umbral** para un/a viajero/a que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales más obvias. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones, por ejemplo: *sigue por lo general la información principal de una discusión*

larga que ocurre a su alrededor siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar; expresa y pide opiniones y puntos de vista personales en una discusión informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza una amplia variedad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere; mantiene una conversación o una discusión, pero a veces puede resultar difícil entenderlo/la cuando intenta decir exactamente lo que quiere comunicar; mantiene un discurso comprensible, aunque sean muy evidentes las pausas para organizar la gramática y el léxico y para corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre. La segunda característica es la capacidad para afrontar de forma flexible problemas cotidianos, como, por ejemplo: se enfrenta a situaciones menos habituales en el transporte público; se desenvuelve en la mayoría de las situaciones que suelen surgir cuando se organiza un viaje a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos conocidos sin haberse preparado; plantea quejas; toma a veces la iniciativa en una entrevista o una consulta (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), pero depende mucho del/la entrevistador/a durante la interacción; pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.

El **nivel B1+** corresponde a un grado «elevado» del nivel Umbral. Las mismas dos características principales siguen presentes, con el añadido de varios descriptores que se centran en el intercambio de «cantidades» de información, por ejemplo: *toma mensajes en los que se requiere información y se explican problemas; proporciona la información concreta que se le pide en una entrevista o en una consulta (por ejemplo, describe síntomas a un/a facultativo/a), pero lo hace con una precisión limitada; explica el motivo de un problema; resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves y responde a preguntas complementarias que requieren detalles; realiza entrevistas preparadas, comprobando y confirmando la información, aunque puede que esporádicamente tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa; describe la forma de realizar algo, dando instrucciones detalladas; intercambia con cierta seguridad información recopilada de carácter fáctico relativa a asuntos conocidos, habituales o no, propios de su especialidad.*

El **nivel B2** representa un nuevo nivel superior a B1 (Umbral) que se encuentra a la misma distancia que el nivel A2 (Plataforma) respecto de B1. Pretende reflejar la especificación del **nivel Avanzado**. La idea es que, habiendo progresado de forma lenta pero constante por la meseta intermedia, el/la usuario y/o aprendiz ve que ha llegado a alguna parte, que las cosas parecen distintas, que adquiere una nueva perspectiva y puede mirar alrededor de una forma nueva. Este concepto parece estar corroborado de forma considerable por los descriptores calibrados para este nivel, descriptores que representan un avance con respecto al contenido existente hasta entonces. Por ejemplo, en el extremo inferior de la banda se resalta la capacidad de argumentar eficazmente: *expresa y mantiene sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones; construye cadenas argumentales razonadas; desarrolla un argumento ofreciendo razones que apoyan o refutan un punto de vista concreto; explica un problema y deja claro que su homólogo/a en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; toma parte activa en discusiones informales en contextos conocidos haciendo comentarios, expresando con claridad su punto de vista, evaluando propuestas alternativas, realizando hipótesis y respondiendo a estas. En segundo lugar, y siguiendo en el mismo nivel, podemos distinguir otros dos focos importantes. El primero supone desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social: por ejemplo, *conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende con detalle lo que le dicen en lengua estándar, incluso en un ambiente con ruido de fondo [sonoro/visual]; inicia el discurso, ocupa el turno de palabra cuando es apropiado y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia; utiliza frases hechas (por ejemplo, Es difícil responder a esa pregunta) para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras formula lo que va a decir; participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes; se ajusta a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación; se relaciona con usuarios de la lengua meta sin resultar gracioso/a o molestar involuntariamente, o sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con otro/a usuario/a competente. El segundo nuevo foco es un nuevo grado de consciencia de la lengua: *corrige errores si estos dan lugar a malentendidos; toma nota de sus errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente de su producción al respecto; en general, corrige deslices y errores si es consciente de ellos; planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo, teniendo en cuenta el efecto que puede producir en el/la destinatario/a o destinatarios. En general, este parece ser un nuevo umbral que tiene que cruzar el/la aprendiz.***

La siguiente banda —el **nivel (B2+)**, que representa un grado «elevado» del nivel Avanzado— continúa centrándose en la argumentación, en el discurso de carácter social y en la consciencia de la lengua que aparece en B2 (Avanzado). Sin embargo, el énfasis en la argumentación y en el discurso de carácter social también se puede interpretar como un nuevo énfasis en las destrezas del discurso. Este nuevo grado de competencia discursiva se muestra en las habilidades de conversación (estrategias de cooperación): *reacciona adecuadamente y realiza un seguimiento de las aportaciones e inferencias realizadas por los demás y contribuye de esta manera al desarrollo de la discusión; relaciona las intervenciones propias con las de otros con habilidad. Además, este grado de competencia guarda relación con la coherencia/la cohesión:*

utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez oraciones y construir un discurso claro y cohesionado; utiliza con eficacia una variedad de expresiones de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas; desarrolla un argumento de forma sistemática resaltando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante. Por último, es en este nivel donde encontramos una mayor concentración de elementos sobre la «negociación»: desarrolla su argumentación para reclamar daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para exigir una indemnización; indica con claridad los límites de una concesión.

El **nivel C1** parece caracterizarse por un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio, lo cual permite una comunicación fluida y espontánea, como se ilustra en los siguientes ejemplos: *se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo; tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite suplir con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.* Las destrezas de discurso que caracterizan la banda anterior siguen siendo evidentes en el nivel C1, con un énfasis en la mayor fluidez, por ejemplo: *elige una frase apropiada de entre una variedad de posibles funciones discursivas para introducir sus comentarios con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa; produce una lengua clara, fluida y bien estructurada, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión.*

El **nivel C2** no implica una competencia de un/a hablante nativo/a o próxima a la un/a hablante nativo/a. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, adecuación y facilidad en el uso de la lengua característico de los aprendientes más brillantes. Los descriptores calibrados aquí incluyen: *transmite con precisión matices de significado más sutiles utilizando, con razonable corrección, una amplia variedad de elementos de matización; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado; sortea las dificultades y reestructura su discurso con tanta soltura que el/la interlocutor/a apenas se da cuenta de ello.*

Los niveles comunes de referencia se pueden presentar y utilizar en diferentes formatos y con varios grados de detalle. Pero la existencia de puntos de referencia comunes y fijos ofrece transparencia y coherencia, esto es, una herramienta para la planificación futura y una base para el desarrollo posterior.

Los niveles comunes de referencia se resumen en la siguiente tabla:

Usuario/a competente	C2	Comprende prácticamente cualquier tipo de texto. Resume y reelabora información y argumentos procedentes de diversas fuentes orales y escritas para presentarlos de manera coherente. Se expresa de manera espontánea, con gran fluidez y con precisión, diferenciando matices de significado más sutiles incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Comprende una amplia variedad de textos extensos y de un alto nivel de exigencia, y reconoce en ellos significados implícitos. Se expresa de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, académicos y profesionales. Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión.
Usuario/a independiente	B2	Comprende las ideas principales de textos complejos tanto sobre temas concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes. Elabora textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas y explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
	B1	Comprende la información principal de textos claros y en lengua estándar sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc. Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se habla la lengua. Elabora textos sencillos y cohesionados sobre temas conocidos o de interés personal. Describe experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes.
Usuario/a básico/a	A2	Comprende oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos conocidos y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno inmediato, así como temas de necesidad inmediata.
	A1	Comprende y utiliza expresiones conocidas y cotidianas, así como frases muy básicas, destinadas a la satisfacción de necesidades concretas. Se presenta a sí mismo/a y a otros, plantea y contesta preguntas relativas a datos personales como el lugar de residencia, las personas que conoce y sus pertenencias. Participa en interacciones de manera sencilla siempre que el/la interlocutor/a hable despacio y con claridad y esté dispuesto/a a cooperar.

Anejo 2

CUADRO DE AUTOEVALUACIÓN (AMPLIADO CON LA INTERACCIÓN EN LÍNEA Y LA MEDIACIÓN)

Comprensión	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprensión oral	Reconozco palabras y expresiones muy básicas y conocidas, relativas a mí mismo/a, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla/signa despacio y con claridad.	Comprendo frases y vocabulario de mayor frecuencia relacionados con áreas de relevancia personal inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Capto la idea principal de mensajes y anuncios breves, claros y sencillos.	Comprendo la información principal cuando la lengua es clara y estándar y se tratan asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan asuntos de actualidad o temas de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo charlas y conferencias extensas, e incluso sigo líneas argumentativas complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo la mayoría de los programas de informativos y de actualidad de la televisión. Comprendo la mayoría de las películas en lengua estándar.	Comprendo charlas extensas incluso cuando no están estructuradas con claridad y las relaciones entre las ideas son solo implícitas y no están señaladas explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de discurso oral, tanto cara a cara como retransmitido, incluso si se desarrolla a una velocidad rápida natural, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprendo palabras/signos y nombres conocidos/os y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en avisos, letreros, carteles, pósteres y catálogos.	Leo textos muy breves y sencillos. Encuentro información específica y predecible en material sencillo y cotidiano, como anuncios publicitarios, prospectos, cartas de restaurantes, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos elaborados con un lenguaje de uso muy frecuente relativo a asuntos cotidianos o al trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Leo artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o de carácter fáctico, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no estén relacionados con mi especialidad.	Leo con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita/signada, incluidos textos abstractos estructurales o lingüísticamente complejos, como manuales, artículos especializados y obras literarias.

Expresión	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Expresión oral	Utilizo frases y oraciones sencillas para describir mi lugar de residencia y las personas que conozco.	Utilizo una serie de frases y oraciones para describir en términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi trayectoria educativa, y mi trabajo actual o el último que tuve.	Enlazo frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y acontecimientos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Ofrezco breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes. Narro historias o relatos, la trama de un libro o una película, y describo mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia variedad de temas relacionados con mi área de interés. Explico un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos integrando otros temas secundarios, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayude al/la destinatario/a a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
	Elaboro frases y oraciones sencillas y aisladas.	Elaboro una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como <i>y</i> , <i>pero</i> y <i>porque</i> .	Elaboro textos sencillos y cohesionados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.	Elaboro textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas relacionados con mis intereses. Elaboro redacciones o informes transmitiendo información o proporcionando razones a favor o en contra de un punto de vista concreto.	Me expreso en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión y profundidad. Elaboro exposiciones detalladas sobre temas complejos en una redacción o un informe, resaltando lo que considero que son aspectos importantes.	Elaboro textos claros y fluidos en un estilo adecuado. Elaboro cartas, informes o artículos complejos que presentan una argumentación con una estructura lógica y eficaz que ayude al/la destinatario/a a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Elaboro resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.
Expresión escrita						

Interacción	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Interacción oral	Participo en interacciones de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir o parafrasear lo que ha dicho a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento expresar. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy conocidos.	Me comunico en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos y actividades conocidos. Realizo intercambios sociales muy breves, aunque normalmente no comprendo lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo/a.	Me desenvuelvo en casi todas las situaciones que se me presentan durante un viaje por zonas donde se habla la lengua. Participo sin prepararme en una conversación que trata temas conocidos, de interés personal o pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Participo en interacciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible una comunicación habitual con usuarios de la lengua meta. Tomo parte activa en discusiones en contextos conocidos, explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Hago un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o discusión, y conozco bien expresiones idiomáticas y coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices de significado más sutiles con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta soltura que los demás apenas se dan cuenta.
Interacción escrita y en línea	Publico saludos en línea sencillos y breves en forma de declaraciones sobre lo que hice y si me gustó, y puedo responder a comentarios de forma muy sencilla. Reacciono de forma sencilla a otras publicaciones en línea, imágenes y medios de difusión. Realizo una compra sencilla, rellenando formularios con datos personales.	Participo en una interacción social básica, expresando cómo me siento, lo que estoy haciendo o lo que necesito, y respondiendo a comentarios con agradecimientos, disculpas o respuestas a preguntas. Realizo transacciones sencillas como hacer pedidos de artículos, sigo instrucciones sencillas y colaboro en una tarea compartida con un/a interlocutor/a colaborativo/a.	Participo en interacciones sobre experiencias, acontecimientos, impresiones y sentimientos siempre que pueda prepararme de antemano. Pido u ofrezco aclaraciones sencillas y respondo a comentarios y preguntas con cierto detalle. Participo en interacciones con un grupo que trabaja en un proyecto, siempre que haya apoyos visuales como imágenes, estadísticas y gráficos que aclaren conceptos más complejos.	Participo en interacciones con varias personas, conectando mis intervenciones a las suyas y manejando malentendidos o desacuerdos, siempre que los otros participantes eviten un lenguaje complejo, me concedan tiempo y sean en general colaborativos. Destaco la relevancia de hechos, acontecimientos y experiencias, justifico ideas y apoyo la colaboración.	Comprendo las intenciones e implicaciones de otras intervenciones sobre temas abstractos y complejos, y me expreso con claridad y precisión, adaptando mi lenguaje y registro con flexibilidad y eficacia. Gestiono con eficacia los problemas de comunicación y las cuestiones culturales que surgen utilizando aclaraciones y ejemplificaciones.	Me expreso en un tono y estilo apropiados en prácticamente cualquier tipo de interacción. Anticipo y gestiono con eficacia posibles malentendidos, problemas de comunicación y reacciones emocionales, adaptando el lenguaje y el tono con la flexibilidad y sensibilidad adecuadas.

Mediación	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Mediar textos	Transmito información sencilla y predecible que se encuentra en textos breves y sencillos como señales, avisos, letreros, carteles, pósteres y programas de un espectáculo.	Transmito la información principal de textos breves y sencillos sobre temas cotidianos de interés inmediato, siempre que esté expresada con claridad y en un lenguaje sencillo.	Transmito la información proporcionada en textos informativos claros y bien estructurados sobre temas conocidos, o de interés personal o de actualidad.	Transmito información detallada y argumentos de forma fiable, por ejemplo, la información más importante contenida en textos complejos, pero bien estructurados, dentro de mis áreas de interés profesional, académico y personal.	Transmito de forma clara, fluida y lingüísticamente bien estructurada las ideas más importantes de textos extensos y complejos, tanto si se relacionan o no con mis áreas de interés, siempre que pueda comprobar de manera puntual conceptos técnicos concretos.	Explico con una lengua bien estructurada, clara y fluida la forma en que se presentan hechos y argumentos, transmitiendo aspectos valorativos y la mayor parte de los matices con precisión, y señalando las implicaciones socioculturales (por ejemplo, el uso del registro, la sutileza, la ironía y el sarcasmo).
Mediar conceptos	Invito a otros participantes a intervenir utilizando para ello frases cortas y sencillas. Utilizo palabras/signos y señales sencillos para mostrar mi interés en una idea y para confirmar que comprendo algo. Expreso una idea de forma muy sencilla y pregunto a los demás si me comprenden y qué piensan.	Colaboro en tareas sencillas y prácticas, preguntando a los demás qué piensan, haciendo sugerencias y mostrando comprensión de las respuestas, siempre que de vez en cuando pueda pedir que se repita o se reformule lo dicho. Hago sugerencias de forma sencilla para hacer que la discusión avance y pregunto lo que las personas piensan sobre determinadas ideas.	Ayudo a definir una tarea en términos básicos y pido que otros contribuyan con sus conocimientos. Invito a otras personas a intervenir para aclarar la razón o razones de sus puntos de vista o para desarrollar aspectos específicos que han mencionado. Planteo las preguntas adecuadas para comprobar la comprensión de conceptos y repito parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Fomento la participación y planteo preguntas que provocan reacciones de los otros miembros del grupo o pido a las personas que desarrollen sus reflexiones y aclaren sus opiniones. Desarrollo las ideas de otras personas y las relaciono en líneas de pensamiento coherentes, considerando diferentes partes de una cuestión.	Reconozco diferentes perspectivas para guiar a un grupo, formulando una serie de preguntas abiertas que aprovechan las diferentes intervenciones para estimular el razonamiento lógico, informando sobre lo que otras personas han dicho, resumiendo, detallando y sopesando diferentes puntos de vista, y conduzco la discusión con tacto hacia una conclusión.	Guío el desarrollo de las ideas en una discusión sobre temas abstractos y complejos, animando a otros a que desarrollen sus razonamientos, resumiendo, evaluando y relacionando las diferentes intervenciones con el fin de facilitar un acuerdo que lleve a una solución o a cómo avanzar.

Mediación	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Mediar la comunicación	Facilito la comunicación mostrando una buena acogida e interés con palabras/signos sencillas/os y signos de comunicación no verbal, invitando a otros a intervenir e indicando si entiendo. Comunico los datos personales e información muy sencilla y predecible de otras personas, siempre que me ayuden con la formulación.	Contribuyo a la comunicación utilizando palabras/signos sencillas/os para invitar a las personas a explicar cosas, indicando cuando comprendo y/o estoy de acuerdo con algo. Comunico la idea principal de lo que se dice en situaciones predecibles y cotidianas sobre deseos y necesidades personales. Reconozco cuándo las personas discrepan o hay dificultades, y uso frases sencillas para que cedan y busquen el acuerdo.	Respaldo una cultura compartida de comunicación presentando a personas, intercambiando información sobre prioridades y formulando peticiones sencillas de confirmación o aclaración. Comunico el sentido principal de lo que se dice sobre temas de interés personal, siempre que los hablantes articulen con claridad y pueda hacer pausas para organizar el discurso.	Fomento una cultura compartida de comunicación adaptando mi manera de proceder, expresando mi reconocimiento de ideas, sentimientos y puntos de vista diferentes, e invitando a los participantes a reaccionar a las ideas de los demás. Comunico la relevancia de declaraciones y puntos de vista importantes sobre temas dentro de mis áreas de interés, siempre que los hablantes me proporcionen aclaraciones si las necesito.	Medio en una cultura comunicativa compartida gestionando la ambigüedad, demostrando sensibilidad ante los puntos de vista diferentes y evitando malentendidos. Comunico la información relevante de forma clara, fluida y concisa, y explico las referencias culturales. Utilizo un lenguaje persuasivo con diplomacia.	Medio de forma eficaz y natural entre miembros de mi propia comunidad y de otras comunidades, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas y transmitiendo matices de significado más sutiles.

Anejo 3

ASPECTOS CUALITATIVOS DE LA LENGUA ORAL (AMPLIADOS CON LA FONOLOGÍA)

	Alcance	Corrección	Fluidez	Interacción	Coherencia	Fonología
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de significado más sutiles, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que viene a continuación, en el seguimiento de las reacciones de los demás).	Se expresa de manera espontánea con un discurso amplio y sostenido, y con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta soltura que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en interacciones con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Encaja su intervención en el discurso construido haciendo un uso natural de los turnos, dando referencias, haciendo alusiones, etc.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de patrones organizativos variados, y de una amplia variedad de conectores y de otros mecanismos de cohesión.	Utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua meta con un alto grado de control —incluidos los rasgos prosódicos tales como el acento de palabras y frases, el ritmo y la entonación—, de modo que las cuestiones más sutiles de su mensaje resultan claras y precisas. Los rasgos del acento que pudieran mantenerse procedentes de otra/s lengua/s no afectan a la inteligibilidad en modo alguno.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia variedad de recursos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo adecuado sobre un amplio abanico de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos, apenas se notan y, por lo general, los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.	Elige una frase apropiada de entre una variedad de posibles funciones discursivas para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce una lengua clara, fluida y bien estructurada, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión.	Utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua meta con un control suficiente para asegurar la inteligibilidad en toda su extensión. Articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta; pueden percibirse algunos rasgos de acento de otra/s lengua/s, pero no afectan a la inteligibilidad.

	Alcance	Corrección	Fluidez	Interacción	Coherencia	Fonología
B2+						
B2	Dispone de una variedad de recursos lingüísticos lo bastante amplia como para hacer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre la mayoría de temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y utilizando estructuras sintácticas complejas para conseguirlo.	Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que provoquen malentendidos y corrige casi todas sus incorrecciones.	Produce fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, realiza pocas pausas largas evidentes.	Inicia el discurso, ocupa el turno de palabra cuando es apropiado y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Contribuye al desarrollo de la discusión sobre temas conocidos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar sus enunciados en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar ciertas «vacilaciones» si la intervención es larga.	Utiliza por lo general una entonación adecuada, coloca el acento prosódico correctamente y articula los sonidos individuales con claridad; su acento tiende a verse influido por otra/s lengua/s que habla, si bien esto afecta muy poco o nada a la inteligibilidad.
B1+						
B1	Dispone de un repertorio lingüístico lo bastante amplio para desenvolverse y de suficiente vocabulario para expresarse con algunas vacilaciones y circunloquios sobre temas como la familia, sus aficiones e intereses, el trabajo, viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y patrones lingüísticos de uso frecuente relacionados con las situaciones más predecibles.	Mantiene un discurso comprensible, aunque sean muy evidentes las pausas para organizar la gramática y el léxico y para corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre.	Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas conocidos o de interés personal. Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.	Su pronunciación es en general inteligible; se aproxima a la entonación y al acento tanto en el nivel de frase como en el de palabra. Sin embargo, su acento generalmente se ve influido por otra/s lengua/s que habla.
A2+						

	Alcance	Corrección	Fluidez	Interacción	Coherencia	Fonología
A2	Utiliza estructuras sintácticas básicas con frases, grupos de unas/os pocas/os palabras/signos y fórmulas memorizadas/os, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete de forma sistemática errores básicos.	Se hace entender en enunciados breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, titubeos iniciales y la reformulación.	Plantea y contesta preguntas y responde a afirmaciones sencillas. Indica que sigue el hilo de lo que se dice, pero en pocas ocasiones comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo/a.	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos tales como <i>y</i> , <i>pero</i> y <i>porque</i> .	Su pronunciación es en general lo suficientemente clara como para comprenderse, si bien sus interlocutores tienen que pedirle de vez en cuando que repita. Una fuerte influencia de otra/s lengua/s que habla sobre el acento, el ritmo y la entonación puede afectar a la inteligibilidad y requerir la colaboración de los interlocutores. No obstante, la pronunciación de palabras conocidas es clara.
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras/signos y de frases sencillas relativas/os a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro un repertorio memorizado.	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y mayormente preparados, así como con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras que le resultan menos conocidas y salvar la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones, reformulaciones y rectificaciones.	Enlaza palabras/signos o grupos de palabras/signos con conectores muy básicos y lineales como <i>y</i> o <i>entonces</i> .	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas puede ser comprendida con cierto esfuerzo por interlocutores acostumbrados a tratar con hablantes del grupo lingüístico en cuestión. Reproduce correctamente un repertorio limitado de sonidos, así como el acento de palabras y frases simples y conocidas.

Anejo 4

CUADRO DE EVALUACIÓN ESCRITA⁵⁰

	General	Alcance	Coherencia	Corrección	Descripción	Argumentación
C2	Escribe textos complejos con claridad, fluidez y de forma muy precisa, con un estilo personal apropiado y eficaz, trasladando matices de significado más sutiles. Utiliza una estructura lógica que ayuda al/la lector/a a localizar las ideas importantes.	Muestra una gran flexibilidad al formular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de significado más sutiles, enfatizar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de patrones organizativos y de una amplia variedad de conectores y otros mecanismos de cohesión.	Mantiene un consistente control gramatical muy preciso incluso de las formas lingüísticas más complejas. Los errores son escasos y se refieren a formas raramente utilizadas.	Escribe historias y descripciones de experiencias muy atractivas y fluidas, con claridad y con un estilo adecuado al género textual elegido.	Elabora informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez, que presentan una argumentación o una valoración crítica de una propuesta o una obra literaria. Dota a sus textos de una estructura lógica apropiada y eficaz que ayuda al/la lector/a a encontrar las ideas importantes.
C1	Escribe textos claros, bien estructurados y de forma bastante precisa sobre temas complejos. Enfatiza las ideas principales, amplía y respalda con cierta extensión y profundidad puntos de vista con ideas complementarias, razones y ejemplos relevantes, y termina con una conclusión apropiada.	Tiene un buen dominio de una amplia variedad de recursos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo adecuado sobre un amplio abanico de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir. La flexibilidad del estilo y del tono es un tanto limitada.	Produce textos claros, fluidos y bien estructurados, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión.	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores en la gramática, combinaciones léxicas y modismos son esporádicos.	Escribe descripciones y textos imaginativos claros, detallados y bien estructurados, con un estilo bastante convincente, personal, natural y adecuado a los lectores a los que van dirigidos.	Escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos, resaltando los asuntos principales. Amplía y respalda puntos de vista con ideas complementarias, razones y ejemplos.

50. Este cuadro aparece como cuadro C4 del manual *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR).

	General	Alcance	Coherencia	Corrección	Descripción	Argumentación
B2	Escribe textos oficiales o semificiales claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su área de interés, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes. Distingue entre el lenguaje formal e informal y utiliza expresiones menos adecuadas de forma esporádica.	Dispone de una variedad de recursos lingüísticos lo bastante amplia como para hacer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre la mayoría de temas generales, utilizando estructuras sintácticas complejas para conseguirlo. Sin embargo, la lengua carece de expresividad y de usos idiomáticos, con un uso aún estereotipado de las fórmulas más complejas.	Utiliza varios mecanismos de cohesión para enlazar sus oraciones en un texto claro y coherente, aunque puede mostrar ciertas «vacilaciones» si el texto es más extenso.	Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que provoquen malentendidos.	Escribe descripciones claras y detalladas de acontecimientos y experiencias reales o imaginarios en textos claros y cohesionados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género textual elegido. Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su área de interés. Escribe una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.	Escribe una redacción o un informe que desarrolla un argumento de forma sistemática resaltando adecuadamente algunos aspectos importantes y con información complementaria relevante. Evalúa las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema. Escribe una redacción o un informe que desarrolla un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. Sintetiza información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una variedad de temas conocidos dentro de su área de interés enlazando una serie de elementos breves y concretos en una secuencia lineal. Los textos son comprensibles, pero expresiones esporádicas poco claras y/o incoherencias pueden provocar interrupciones en la lectura.	Dispone de un repertorio lingüístico lo bastante amplio para desenvolverse y de suficiente vocabulario para expresarse con algunos circunloquios sobre temas como la familia, sus aficiones e intereses, el trabajo, viajes y acontecimientos actuales.	Enlaza una serie de elementos breves y concretos para elaborar un texto cohesionado y lineal.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y patrones lingüísticos de uso frecuente relacionados con las situaciones más comunes. Comete errores esporádicos que el/la lector/a normalmente puede interpretar de forma correcta a partir del contexto.	Relata por escrito experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y cohesionados. Escribe la descripción de un acontecimiento o un viaje reciente, real o imaginado. Narra historias. Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una variedad de temas conocidos dentro de su área de interés.	Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Resume, comunica y da su opinión, con cierta seguridad, sobre información recopilada de carácter fáctico relativa a asuntos conocidos, habituales o no, propios de su especialidad. Escribe informes muy breves en un formato convencional con información rutinaria de carácter fáctico y los motivos de ciertas acciones.

	General	Alcance	Coherencia	Corrección	Descripción	Argumentación
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como <i>y</i>, <i>pero</i> y <i>porque</i>. Los textos más extensos pueden contener expresiones y mostrar problemas de coherencia que dificultan su comprensión.	Utiliza estructuras sintácticas básicas con frases, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada, principalmente en situaciones cotidianas.	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos tales como <i>y</i>, <i>pero</i> y <i>porque</i>.	Utiliza estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete de forma sistemática errores básicos. Los errores pueden provocar a veces malentendidos.	Escribe descripciones muy breves y básicas de acontecimientos, actividades pasadas y experiencias personales. Escribe breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.	
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas. Los textos más extensos contienen expresiones y muestran problemas de coherencia que dificultan mucho o imposibilitan su comprensión.	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como <i>y</i> y <i>entonces</i>.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro un repertorio memorizado. Los errores pueden provocar malentendidos.	Escribe frases y oraciones sencillas sobre sí mismo/a y sobre personas imaginarias, sobre su lugar de residencia y su ocupación, etc.	

Anejo 5

EJEMPLOS DE USO DE LOS DESCRIPTORES DE INTERACCIÓN EN LÍNEA Y DE MEDIACIÓN EN DIFERENTES ÁMBITOS

Como recurso adicional para los usuarios de las escalas, el grupo de autores creó los siguientes ejemplos al elaborar los descriptores para actividades de interacción en línea y mediación en los cuatro ámbitos establecidos en la Sección 4.1.1 del MCER de 2001. Estos ejemplos están destinados a ayudar a los educadores a seleccionar actividades apropiadas para sus aprendientes según cada descriptor.

Los ejemplos fueron validados en una serie de talleres a distancia realizados durante la Fase 3 de validación en noviembre-diciembre de 2015.

	Interacción en línea			
	Conversaciones y discusiones en línea	Personal	Público	Profesional
C2	Se expresa con claridad y precisión en discusiones en línea en tiempo real, adaptando el lenguaje de manera flexible y sensible al contexto, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos.	En una discusión en línea sobre asuntos políticos o filosóficos mantenida por amigos/aficionados, como el foro de un club de lectura en línea.	Como moderador/a o colaborador/a en un foro en línea sobre políticas públicas.	Como coordinador/a de un foro en línea y/o sitio web sindicales.
	Anticipa y gestiona con eficacia posibles malentendidos (incluidos los culturales), problemas de comunicación y reacciones emocionales en una discusión en línea. Adapta con facilidad y rapidez su registro y estilo para adecuarse a diferentes entornos en línea, objetivos comunicativos y actos de habla.			Como colaborador/a principal en un espacio de encuentro en línea para coinvestigadores en la universidad.
C1	Participa en intercambios en línea en tiempo real con varios participantes, entendiendo las intenciones comunicativas y las implicaciones culturales de las diversas intervenciones.	En una discusión en línea sobre asuntos políticos o filosóficos mantenida por amigos/aficionados, como el foro de un club de lectura en línea.	Participando en un chat como continuación de una presentación pública.	En un chat interdepartamental de una gran empresa.
	Participa de manera efectiva en discusiones profesionales o académicas sincrónicas en línea, solicitando y ofreciendo nuevas aclaraciones sobre temas complejos y abstractos, según sea necesario.			Como estudiante participante en un curso abierto o en un foro en línea. Como estudiante participante en un curso abierto o en un foro en línea (por ejemplo, un curso en línea masivo y abierto, o MOOC por sus siglas en inglés).

Interacción en línea				
	Conversaciones y discusiones en línea	Situación (y roles)		
		Personal	Público	Educativo
C1	Adapta su registro al contexto de la interacción en línea, pasando, si es necesario, de un registro a otro dentro del mismo intercambio.	En una discusión en una red social.	Como participante en el sitio web de un grupo de apoyo en línea para problemas sociales o personales.	En un foro en línea para estudiantes o profesores de la misma disciplina.
		No procede.	En un foro en línea especializado evaluando contenidos y temas.	Participando en un foro de discusión en línea para un círculo de debate universitario.
B2+	Participa en intercambios en línea, relacionando sus intervenciones con otras previas en el hilo del debate, entendiendo las implicaciones culturales y reaccionando adecuadamente.	En una discusión en una red social.	Como participante en el sitio web de un grupo de apoyo en línea para problemas sociales o personales. En un foro en línea especializado evaluando contenidos y temas.	En un foro en línea para estudiantes o profesores de la misma disciplina.

Interacción en línea				
	Conversaciones y discusiones en línea	Situación (y roles)		
		Personal	Público	Profesional
B2	Participa activamente en discusiones en línea, expresando y respondiendo a opiniones sobre temas de interés con cierta extensión y profundidad, siempre que los participantes eviten un lenguaje inusual o complejo y concedan tiempo para responder.	En un debate crítico sobre arte o música con amigos en línea.	En un foro público de discusión en línea/hilo de comentarios de una cadena o emisora o de una agencia de noticias.	En una reunión en línea con los representantes de los trabajadores para discutir las condiciones laborales, o como participante en un grupo de discusión dirigida (<i>focus group</i>) en línea.
	Participa en intercambios en línea entre varios interlocutores, relacionando sus intervenciones de forma efectiva a otras previas en el hilo del debate, siempre que un/a moderador/a ayude a gestionar la discusión.	Estableciendo contacto en línea con amigos y/o familiares que se encuentran lejos para ponerse al día y conocer en detalle las noticias y planes personales.	Como colaborador/a de un foro sobre un software comercial o un sitio web de juegos. Como participante en el sitio web de un grupo de apoyo en línea para problemas sociales o personales.	En una reunión en línea con los representantes de los trabajadores, o como participante en un grupo de discusión dirigida (<i>focus group</i>) en línea.
	Reconoce malentendidos y discrepancias que surgen en una interacción en línea y los gestiona, siempre que el/la interlocutor o interlocutores estén dispuestos a cooperar.	En una discusión en una red social.	En un foro en línea especializado evaluando contenidos y temas.	En un chat interdepartamental de una gran empresa.
				En una discusión con estudiantes de otro centro educativo dentro de un proyecto eTwinning. En una reunión de trabajo cooperativo con estudiantes de otro centro educativo dentro de un proyecto eTwinning.

Interacción en línea				
	Conversaciones y discusiones en línea	Situación (y roles)		
		Personal	Público	Educativo
B1+	Participa en intercambios en línea síncronos con más de un/a participante, reconociendo las intenciones comunicativas de cada uno/a, si bien puede no entender detalles o implicaciones si no se dan explicaciones adicionales.	En una discusión en una red social.	Como colaborador/a de un foro sobre un software comercial o un sitio web de juegos.	En una discusión con estudiantes de otro centro educativo dentro de un proyecto eTwinning. En una reunión de trabajo cooperativo con estudiantes de otro centro educativo dentro de un proyecto eTwinning.
	Publica en línea noticias de acontecimientos sociales, experiencias y actividades haciendo referencia a enlaces y contenidos multimedia integrados, y compartiendo sentimientos personales.	Estableciendo contacto en línea con amigos y/o familiares que se encuentran lejos para ponerse al día y conocer en detalle las noticias y planes personales.	Como colaborador/a en un foro de un sitio web de eventos relacionado con una celebración pública/cultural.	Como colaborador/a en las entradas en las redes sociales de una asociación de estudiantes universitarios.
	Publica una intervención comprensible en una discusión en línea sobre un tema conocido de interés, siempre que pueda preparar el texto de antemano y usar herramientas en línea para compensar sus carencias lingüísticas y comprobar la precisión.		Como colaborador/a del área de análisis e incidencias de un software comercial o un sitio web de juegos.	En un foro en línea para estudiantes de las mismas asignaturas.
B1	Publica entradas personales en línea sobre experiencias, sentimientos y acontecimientos, y responde individualmente a los comentarios de los demás con cierto detalle, aunque las limitaciones léxicas provocan a veces repetición y una formulación inapropiada.		Como colaborador/a en un foro de un sitio web de eventos relacionado con una celebración pública/cultural.	Como colaborador/a en un foro de desarrollo profesional.

Interacción en línea				
	Conversaciones y discusiones en línea	Situación (y roles)		
		Personal	Público	Profesional
A2+	Se presenta y gestiona intercambios sencillos en línea, formulando y respondiendo preguntas e intercambiando ideas sobre temas cotidianos predecibles, siempre que disponga de tiempo suficiente para formular las respuestas y que interactúe con un/a único/a interlocutor/a cada vez. Publica entradas breves en línea que describen asuntos cotidianos, actividades sociales y sentimientos, aportando detalles relevantes sencillos. Comenta las publicaciones en línea de otras personas, siempre que estén escritas/signadas en un lenguaje sencillo, reaccionando a los contenidos multimedia integrados mediante la expresión de sentimientos de sorpresa, interés e indiferencia de una manera sencilla.	Estableciendo contacto en línea con amigos y/o familiares que se encuentran lejos para ponerse al día y conocer las noticias y planes personales.	Como colaborador/a de un servicio en línea de consejos para viajeros.	Como colaborador/a de un foro departamental en línea sencillo sobre temas conocidos.
			Entradas públicas en un sitio web de celebraciones públicas o eventos.	
A2	Participa en una comunicación social básica en línea (por ejemplo, un mensaje sencillo en una tarjeta virtual para ocasiones especiales, compartiendo noticias y organizando/confirmando los detalles de un encuentro). Hace breves comentarios en línea, positivos o negativos, sobre enlaces y contenidos multimedia integrados, usando un repertorio lingüístico básico, aunque por lo general tendrá que consultar herramientas de traducción en línea y otros recursos.			

Interacción en línea				
	Conversaciones y discusiones en línea	Situación (y roles)		
		Personal	Público	Profesional
A1	Elabora mensajes y entradas personales, muy sencillos y compuestos de una serie de frases muy cortas, sobre aficiones, lo que le gusta/no le gusta, etc., con la ayuda de una herramienta de traducción.	Estableciendo contacto en línea con amigos o familia que se encuentran lejos (también como una posible simulación en clase de lengua).	Entradas públicas en un sitio web de celebraciones públicas o eventos (también como una posible simulación en clase de lengua).	Como colaborador/a en entradas sencillas en las redes sociales de un departamento (también como una posible simulación en clase de lengua).
	Usa expresiones institucionalizadas, fórmulas rutinarias y combinaciones de palabras/signos sencillas/os para publicar reacciones breves, positivas y negativas a publicaciones en línea sencillas y a sus enlaces y contenidos multimedia integrados, y responde a otros comentarios con expresiones estándar de agradecimiento y disculpa.	Estableciendo contacto en línea con amigos o familia que se encuentran lejos (también como una posible simulación en clase de lengua).		En la sección de preguntas y respuestas de la plataforma de aprendizaje de un centro educativo (también como una posible simulación en clase de lengua).
Pre-A1	Publica saludos sencillos en línea, utilizando expresiones institucionalizadas y fórmulas rutinarias básicas y emoticonos. Publica declaraciones breves y sencillas en línea sobre él/ella (por ejemplo, situación sentimental, nacionalidad, ocupación), siempre que pueda seleccionárselas de un menú desplegable y/o consultar una herramienta de traducción en línea.	En una red social.	En una red social.	Como simulación en clase de lengua.

Interacción en línea					
	Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	Resuelve malentendidos y gestiona eficazmente las fricciones que surgen durante el proceso de colaboración. Proporciona orientación y añade precisión al trabajo de un grupo en las etapas de revisión y edición del trabajo colaborativo.	No procede.	Como coordinador/a de un proyecto de intervención social organizado en línea (por ejemplo, de una organización no gubernamental).	Como facilitador/a en un proyecto colaborativo en línea. Como gestor/a de proyectos que utiliza herramientas en línea para coordinar la introducción de nuevos sistemas en múltiples sitios remotos.	Como investigador/a principal en un programa de investigación colaborativa que requiere recogida y evaluación de datos cualitativos en línea.
	Coordina un grupo que trabaja en un proyecto en línea, proporcionando y revisando instrucciones detalladas, sopesando las propuestas de los miembros del equipo y proporcionando aclaraciones con el fin de llevar a cabo las tareas compartidas.				
C1	Gestiona transacciones complejas en línea como proveedor/a de un servicio (por ejemplo, solicitudes con requisitos complicados), adaptando el lenguaje de manera flexible para gestionar la discusión y la negociación.		Como moderador/a voluntario/a de un servicio de asesoramiento ciudadano y/o foro de preguntas y respuestas en línea.	Como asistente personal, agente de viajes o administrativo/a para las inscripciones de una institución educativa.	No procede.
	Participa en proyectos complejos que requieren escribir y revisar lo escrito de manera colaborativa, así como otras formas de colaboración en línea, siguiendo y transmitiendo instrucciones con precisión para alcanzar el objetivo. Gestiona de manera efectiva problemas de comunicación y cuestiones culturales que surgen en un intercambio colaborativo o transaccional en línea reformulando, aclarando y proporcionando ejemplos a través de diferentes medios (visual, audio, gráfico).		Como coordinador/a de un proyecto de intervención social organizado en línea (por ejemplo, de una organización no gubernamental).	Como participante en un proyecto que utiliza herramientas en línea para coordinar la introducción de nuevos procedimientos en múltiples sitios remotos.	Como participante en un programa de investigación colaborativa que requiere recogida y evaluación de datos cualitativos en línea.

Interacción en línea					
	Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B2+	Asume un papel de liderazgo en el trabajo colaborativo en línea dentro de su/s área/s de especialidad y evita que el grupo se desvíe de la tarea recordando a sus miembros los roles, responsabilidades y plazos para alcanzar los objetivos establecidos. Participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea dentro de su/s área/s de especialidad que requieren negociar condiciones y explicar detalles complejos y requisitos especiales. Gestiona malentendidos y problemas inesperados que surgen en los intercambios colaborativos o transaccionales en línea respondiendo de manera educada y adecuada para ayudar a resolver la cuestión.	No procede.	Como coordinador/a de un proyecto de intervención social organizado en línea (por ejemplo, de una organización no gubernamental).	Liderando tareas grupales en un proyecto de desarrollo profesional en línea que implica trabajo colaborativo con un objetivo claramente definido.	En una actividad colaborativa en línea estructurada con claridad en la escuela o la universidad.
			Informando en línea a la administración local de una incidencia en los servicios públicos (por ejemplo, un problema en la recogida de residuos).	En una reunión de personal en línea sobre la aplicación de nuevos procedimientos.	En una actividad colaborativa en línea sencilla en la escuela o la universidad.
			Como coordinador/a de un proyecto de intervención social organizado en línea (por ejemplo, de una organización no gubernamental).	Liderando tareas grupales en un proyecto de desarrollo profesional en línea que implica trabajo colaborativo con un objetivo claramente definido.	En una actividad colaborativa en línea estructurada con claridad en la escuela o la universidad.
B2	Colabora en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, justificando propuestas, pidiendo aclaraciones y desempeñando un papel de apoyo para cumplir tareas compartidas.				

Interacción en línea					
	Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B1+	Participa en transacciones en línea que requieren un amplio intercambio de información, siempre que el/la interlocutor/a o los interlocutores eviten un lenguaje complejo y estén dispuestos a repetir y reformular cuando sea necesario.	No procede.	Informando en línea a la administración local de una incidencia en los servicios públicos (por ejemplo, un problema en la recogida de residuos).	Participando en un seminario en línea bien estructurado que presenta procedimientos nuevos y sencillos.	En una actividad colaborativa en línea sencilla en la escuela o la universidad.
	Interactúa en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, siguiendo instrucciones sencillas, pidiendo aclaraciones y ayudando a cumplir las tareas compartidas.		Realizando una reserva de viaje o con la inscripción en una asociación o evento en línea.		
B1	Participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea que requieren aclaraciones o explicaciones sencillas de detalles relevantes, como inscribirse en un curso, un viaje o un evento, o como socio/a de algún servicio.				
	Interactúa en línea con un/a compañero/a o un grupo pequeño que trabaja en un proyecto, siempre que disponga de apoyos visuales como imágenes, estadísticas y gráficos para aclarar conceptos más complejos. Responde a instrucciones y hace preguntas o solicita aclaraciones para llevar a cabo una tarea compartida en línea.		Como miembro de un grupo comunitario que se encarga de mejorar el medioambiente.		

Interacción en línea					
	Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
A2+	Usa fórmulas rutinarias para responder a los problemas rutinarios de procedimiento que surgen en las transacciones en línea (por ejemplo, sobre la disponibilidad de determinados modelos y ofertas especiales, fechas de entrega, direcciones).	No procede.	Pidiendo productos en línea a través de una ventana de chat.	Con pedidos y solicitudes interdepartamentales sencillos.	Matriculándose en un curso en línea.
	Interactúa en línea con un/a compañero/a colaborativo/a en una tarea cooperativa sencilla, siguiendo instrucciones básicas y pidiendo aclaraciones, siempre que disponga de ayudas visuales como imágenes, estadísticas o gráficos para aclarar los conceptos implicados.		Ayudando en una planificación y promoción sencillas en línea para organizar un evento público, como una fiesta en la calle.		Durante una actividad colaborativa en línea guiada por el/la docente en la escuela.
	Realiza transacciones en línea sencillas (por ejemplo, hacer pedidos de productos o inscribirse en un curso), rellenando formularios o cuestionarios en línea, proporcionando datos personales y confirmando la aceptación de los términos y condiciones, rechazando servicios adicionales, etc.		Pidiendo productos en línea.		Matriculándose en un curso en línea.
A2	Hace preguntas básicas sobre la disponibilidad de determinado producto o prestación.				
	Responde a instrucciones sencillas y formula preguntas sencillas para llevar a cabo una tarea compartida en línea con la ayuda de un/a interlocutor/a colaborativo/a.		No procede.	Realizando una tarea por Skype con un/a compañero/a de trabajo de otro país.	Durante una actividad colaborativa en línea guiada por el/la docente en la escuela.
A1	Completa una compra o solicitud en línea muy sencillas, proporcionando información personal básica (por ejemplo, nombre, correo electrónico o número de teléfono).		Pidiendo productos a través de un formulario sencillo redactado con palabras conocidas y con ilustraciones.	Rellenando un formulario interdepartamental sencillo redactado con palabras conocidas y con ilustraciones.	Matriculándose en un curso en línea, pero probablemente solo como parte de una simulación en clase de lengua.
Pre-A1	Realiza selecciones (por ejemplo, elegir un producto, el tamaño, el color) al realizar una compra o rellenar un formulario de solicitud sencillos en línea, siempre que disponga de apoyo visual.		Pidiendo productos a través de un formulario sencillo para marcar opciones redactado con palabras conocidas y con ilustraciones.	Rellenando un formulario interdepartamental sencillo con opciones para marcar redactado con palabras conocidas y con ilustraciones.	

Mediar textos					
	Transmitir información específica de forma oral o signada	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	<i>No hay descriptor disponible; véase C1.</i>				
C1	Explica (en lengua B) la relevancia de información específica que se encuentra en una sección concreta de un texto largo y complejo (en lengua A).	En un artículo, sitio web, libro o charla presencial/en línea sobre temas de actualidad o un área de interés o inquietud personal.	De presentaciones en encuentros públicos; de documentos públicos que explican cambios de políticas, discursos políticos.	Un informe comercial, artículo, normativa o políticas del lugar de trabajo.	Un artículo, libro, libro de referencia, conferencia o presentación.
B2+	Transmite (en lengua B) qué presentaciones (en lengua A) de un congreso o qué artículos de un libro (en lengua A) son particularmente relevantes para un fin específico.	Explicaciones en charlas o grupos de ayuda en línea (por ejemplo, sobre la reparación de una impresora); artículos relacionados con un tema en particular o un tema actual de interés.	Presentaciones en encuentros públicos; de documentos públicos que explican cambios de políticas. Una conferencia de prensa, en diversos sitios de charlas en línea, en relación con un tema en particular.	Una feria comercial, un congreso profesional, informes y artículos periodísticos en relación con un determinado proyecto.	Un congreso académico, en diversos sitios de charlas en línea, de libros y revistas académicos en relación con un proyecto en particular.
B2	Transmite (en lengua B) la información principal de correspondencia formal y/o informes (en lengua A) sobre temas generales y sobre temas relacionados con sus áreas de interés.	Un aviso, leterero, cartel, anuncio, carta o correo electrónico que describe políticas, normativas o procedimientos (por ejemplo, relacionados con la vivienda, el seguro, el alquiler o la hipoteca, el empleo o la salud).	Un aviso o anuncio transmitidos por una autoridad o instalación públicas como una biblioteca, una piscina, etc. que describe normativas o procedimientos.	Una carta, correo electrónico o notificación que informa sobre los motivos de cancelación de una reunión, si alguien se encuentra a favor o en contra de una idea y por qué, políticas o normativas del lugar de trabajo.	Una carta, correo electrónico o aviso que describe políticas, procedimientos o normativas universitarios.

Mediar textos				
	Transmitir información específica de forma oral o signada	Texto (y contexto discursivo)		
		Personal	Público	Educativo
B1	Transmite (en lengua B) el contenido de anuncios y mensajes públicos expresados con claridad y con un ritmo normal (en lengua A).	En la radio o la televisión.	En una estación, aeropuerto, estadio de deportes; en mítines o eventos políticos; alertas, advertencias o instrucciones que se pueden dar en el lugar de un accidente o en una zona en construcción.	Durante un evento o conferencia universitaria que puede tener lugar en un gran auditorio.
	Transmite (en lengua B) el contenido de instrucciones o indicaciones detalladas, siempre que estén articuladas con claridad (en lengua A).	En la radio o la televisión, de un/a transeunte (por ejemplo, información de un recorrido o ruta), instrucciones de un/a amigo/a por teléfono sobre cómo llegar a una fiesta.	Instrucciones en aeropuertos, estaciones y en aviones, autobuses y trenes, o sobre cómo usar un equipo sencillo como la caja de seguridad de un hotel; indicaciones sobre cómo ir de un lugar a otro, un itinerario de viaje.	Normativas académicas, políticas y procedimientos; requisitos establecidos por un/a profesor/a o maestro/a; instrucciones sobre cómo utilizar herramientas sencillas de investigación para realizar una tarea escolar o sobre cómo llevar a cabo un experimento simple.
	Transmite (en lengua B) información específica de textos informativos sencillos (por ejemplo, folletos, catálogos, avisos, letreros, carteles, cartas o correos electrónicos) (en lengua A).	Folletos, catálogos, guías, sitios web, detalles de un contrato de alojamiento.	Folletos, paneles de información en museos o galerías, avisos sobre inminentes riesgos públicos, normas de un club o asociación, itinerarios de viaje, hora y lugar de las reuniones de un club o asociación, información sobre una venta o una promoción.	Políticas y normativas escolares, un resumen de un curso, pasos necesarios para realizar un trabajo o una tarea escolares, una lista de tareas y los criterios relevantes, avisos, letreros, carteles, normativas de exámenes, condiciones para participar en un programa de intercambio.

Mediar textos				
	Transmitir información específica de forma oral o signada	Texto (y contexto discursivo)		
		Personal	Público	Profesional
A2+	Transmite (en lengua B) el sentido de un anuncio claro (en lengua A) sobre temas conocidos y cotidianos, aunque tal vez tenga que simplificar el mensaje y buscar palabras/signos.	De la televisión o la radio, anuncios sobre bodas, nacimientos y cambios en las circunstancias personales.	Boletines meteorológicos, cambios de andén en los trenes, compra de entradas para un evento.	Anuncios sobre cambios en las responsabilidades del trabajo, información sobre nuevos procedimientos del lugar de trabajo.
	Transmite (en lengua B) información específica y relevante de textos, etiquetas, avisos, letreros y carteles breves y sencillos (en lengua A) sobre temas conocidos.	Noticias sobre la familia en una carta o correo electrónico personales.	Folleto, paneles de información en museos o galerías, avisos sobre inminentes riesgos públicos, itinerarios de viaje, hora y lugar de las reuniones de un club o asociación, información sobre una venta o una promoción.	Posibles productos que cumplen con un requisito; procedimientos de seguridad; lugar, fecha y hora de una reunión comunicados en un correo electrónico o una carta.
A2	Transmite (en lengua B) el sentido de mensajes, instrucciones y anuncios breves, claros y sencillos, siempre que se expresen despacio y con claridad en un lenguaje sencillo (en lengua A).	Anuncios de interés personal como bodas o nacimientos, cambios de empleo o circunstancias personales; mensajes sencillos para la familia o compañeros de casa sobre la hora de encuentro o para pedir que hagan tareas como sacar la basura.	En aeropuertos y estaciones y en aviones, trenes y autobuses sobre rutas, horas de llegada o salida, cambios en el andén o la puerta, pronósticos meteorológicos.	Mensajes sencillos dejados por clientes o compañeros de trabajo para terceros, anuncios sobre cambios en los procedimientos de trabajo.
	Transmite (en lengua B) de forma sencilla una serie de instrucciones cortas y sencillas, siempre que el discurso original (en lengua A) esté articulado despacio y con claridad.	Una receta, cómo usar un electrodoméstico básico, instrucciones para montar un mueble.	Indicaciones sobre cómo ir de un lugar a otro; indicaciones proporcionadas por personal de tráfico o estacionamiento.	Instrucciones referentes al trabajo para casa o a un experimento sencillo.

Mediar textos					
	Transmitir información específica de forma oral o signada	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
A1	Transmite (en lengua B) información sencilla y predecible sobre horarios y lugares extraída de declaraciones breves y sencillas (en lengua A).	Anuncios de programación televisiva acerca de los próximos programas de interés.	El lugar y la hora de comienzo de un evento o espectáculo; itinerarios de viaje.	El lugar y la hora de comienzo y finalización de una reunión; información sobre horas de trabajo, los descansos, la ubicación de los aseos, las máquinas de bebidas.	El lugar y la hora de una excursión escolar o actividad extraescolar, la ubicación de la cantina, los aseos y las fuentes de agua.
Pre-A1	Transmite (en lengua B) instrucciones sencillas sobre lugares y horarios (en lengua A), siempre que se repitan muy despacio y con mucha claridad.	Reservas en restaurantes, invitaciones para cenar con la fecha y la hora.	Avisos, letreros, carteles en tabloneros de anuncios/paredes sobre los horarios de apertura y cierre de un comercio, ubicación de los aseos.	El lugar y la hora de encuentro comunicados en un correo electrónico.	El horario escolar, el lugar de encuentro para un viaje de estudios o excursión.
	Transmite (en lengua B) información muy básica (por ejemplo, números y precios) de textos cortos, sencillos e ilustrados (en lengua A).	El nombre, dirección y número de teléfono de un restaurante; cartas de restaurantes que incluyen los precios y los ingredientes principales.	El nombre y dirección de una tienda, el precio de productos, horarios, itinerarios de viaje, información sobre espectáculos, horarios, disponibilidad de asientos, precio, etc.	No procede.	La ubicación del centro educativo, el coste del uniforme o material escolar, el destino y coste de un viaje de estudios o excursión, los horarios escolares.

Mediar textos					
	Transmitir información específica por escrito	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	<i>No hay descriptor disponible; véase B2+.</i>				
C1	<i>No hay descriptor disponible; véase B2+.</i>				
B2+	Transmite por escrito (en lengua B) qué presentaciones (en lengua A) de un congreso fueron relevantes, señalando cuáles merecerían ser analizadas con más detenimiento.	No procede.	De una conferencia de prensa, en diversos sitios de charlas en línea, en relación con un tema particular.	De una feria comercial, un congreso profesional, en relación con un proyecto en particular.	De un congreso académico, en diversos sitios de charlas en línea, en relación con un proyecto en particular.
	Transmite por escrito (en lengua B) la información relevante de textos de oraciones complejas, pero bien estructurados, (en lengua A) dentro de sus áreas de interés profesional, académico o personal.		Normativas públicas como legislación tributaria o sobre la vivienda, un aviso o anuncio transmitidos por una autoridad pública.	De un informe comercial, normativa o políticas del lugar de trabajo.	Información de un artículo, sitio web, notas tomadas de una conferencia, o una presentación realizada por un/a profesor/a universitario/a.
	Transmite por escrito (en lengua B) la información relevante de un artículo (en lengua A) de una revista académica o profesional.		En relación con un asunto particular que es el tema de una reunión comunitaria.	De un informe, artículo comercial.	Información de un artículo, libro o revista para un/a compañero/a de clase o un/a profesor/a.
	Transmite en un informe escrito (en lengua B) las decisiones relevantes que se tomaron en una reunión (en lengua A).		De un club.	De una reunión de negocios.	De una reunión de representantes estudiantiles.
B2	Transmite por escrito (en lengua B) los puntos importantes de correspondencia formal (en lengua A).	Un contrato de alquiler o póliza de seguros para un/a amigo/a o miembro de la familia.	Términos y condiciones para un viaje o servicio.	En una circular enviada a los empleados, en una carta de un socio que informa de su marcha o establece nuevas condiciones, en una queja.	En una circular enviada a los padres por el/la director/a de un centro educativo, en la respuesta de una organización a una solicitud de información enviada durante un proyecto.

Mediar textos				
Transmitir información específica por escrito	Texto (y contexto discursivo)			Educativo
	Personal	Público	Profesional	
Transmite por escrito (en lengua B) información específica de textos (en lengua A) sobre temas conocidos (por ejemplo, llamadas, anuncios e instrucciones).	Un mensaje corto, un correo electrónico a un/a amigo/a mencionando el motivo de su retraso.	Un aviso o anuncio transmitidos por una autoridad pública.	Pedidos, consultas o quejas de clientes; cambios en el horario o procedimientos de trabajo; uso de equipos de oficina.	Cambios en el horario de apertura y cierre del centro educativo debido a inclemencias meteorológicas, cambios de aula o del lugar de encuentro para un viaje de estudios o excursión.
Transmite por escrito (en lengua B) información específica relevante de textos informativos sencillos (en lengua A) sobre temas conocidos.	Instrucciones de un manual sobre el uso de electrodomésticos, mensajes para familia o compañeros de casa enviados por correo electrónico, información enviada por correo electrónico sobre cuándo y dónde encontrarse con un/a amigo/a o un familiar.	De correos electrónicos o cartas sobre eventos u horarios.	Cantidades y tiempos de entrega de un pedido realizado por correo electrónico, tareas y plazos para la persona encargada en las actas de una reunión, pasos relevantes en instrucciones de uso simples de un de equipo.	Instrucciones de correos electrónicos sobre un viaje de estudios o excursión, una tarea asignada o información sobre los requisitos extraídos del programa de un curso.
Transmite por escrito (en lengua B) información específica de un mensaje grabado sencillo (en lengua A), siempre que los temas en cuestión sean conocidos y el mensaje esté articulado despacio y con claridad.	Un mensaje sobre la hora y lugar de una reunión, la petición para llevar a cabo una tarea doméstica como preparar una comida o sacar la basura.	Al esperar para hablar con la embajada, en un contestador automático: solicitud de devolución de llamada de una administración u oficina pública, un banco.	Pedidos, consultas o quejas sencillas de clientes; un mensaje telefónico para un/a compañero/a de trabajo; cambios en los procedimientos de trabajo.	Sobre el horario escolar o cambios de horario.
B1				

B1

Mediar textos					
	Transmitir información específica por escrito	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
A2+	Transmite por escrito (en lengua B) información específica de textos informativos breves y sencillos (en lengua A), siempre que traten de temas concretos y conocidos y estén elaborados en un lenguaje sencillo y cotidiano.	De periódicos, instrucciones sobre electrodomésticos o medicinas.	Folleto, sitios web, anuncios publicitarios, pósteres, horarios.	Sobre una tarea de trabajo, instrucciones de uso de equipos sencillos, sobre procedimientos de seguridad, requisitos de un trabajo publicado en un anuncio.	Sobre una tarea escolar, prueba o trabajo para casa incluidos en el programa de un curso, como realizar un experimento sencillo en una clase de ciencias a partir de un documento de trabajo, sobre una visita a un museo u otro viaje de estudios o excursión descritos en un folleto.
A2	Enumera (en lengua B) los aspectos principales de mensajes y anuncios breves, claros y sencillos (en lengua A), siempre que estén articulados despacio y con claridad.	Mensajes telefónicos sencillos para familiares o compañeros de casa, anuncios de interés personal para familia o amigos.	Indicaciones sobre cómo ir de un lugar a otro, acerca del andén de un tren o la puerta de embarque de un vuelo, sobre el retraso de un tren o un avión.	Un mensaje telefónico para un/a compañero/a de trabajo, cambios en los procedimientos de trabajo.	Horarios escolares, horarios de apertura y cierre, asignación de roles para una tarea grupal, trabajo para casa.
A1	Enumera (en lengua B) información específica de textos sencillos (en lengua A) sobre temas cotidianos de interés o necesidad inmediatos.	Manuales de instrucciones del hogar, instrucciones para preparar una comida.	Anuncios publicitarios, prospectos, catálogos, folletos, itinerarios de viaje, horarios, indicaciones.	Manuales de instrucciones de equipos sencillos, sobre procedimientos de seguridad, requisitos de un trabajo publicado en un anuncio.	Libros de texto, lecturas de clase, sobre una tarea escolar, prueba o trabajo para casa, cómo realizar un experimento sencillo en una clase de ciencias, sobre una visita a un museo u otro viaje de estudios o excursión.
	Enumera (en lengua B) nombres, números, precios e información muy sencilla y de interés inmediato de textos orales (en lengua A), siempre que la articulación sea muy lenta y muy clara, con repeticiones.	De un canal de televisión que muestra productos repetidamente.	Anuncios con los horarios de apertura y cierre de un comercio.	Un mensaje telefónico breve y sencillo para un/a compañero/a de trabajo.	Un mensaje telefónico breve y sencillo sobre un cambio de horario, programa o punto de encuentro.

Mediar textos				
	Transmitir información específica por escrito	Texto (y contexto discursivo)		
		Personal	Público	Educativo
Pre-A1	Enumera (en lengua B) nombres, números, precios e información muy sencilla de textos (en lengua A) que son de interés inmediato, están elaborados en un lenguaje muy sencillo y contienen ilustraciones.	El nombre, dirección y número de teléfono de un restaurante; cartas de restaurantes que incluyen los precios y los ingredientes principales.	El nombre y dirección de una tienda, el precio de productos, horarios, itinerarios de viaje, información sobre espectáculos, horarios, disponibilidad de asientos, precio, etc.	No procede. La ubicación del centro educativo, el coste del uniforme o material escolar, el destino y coste de un viaje de estudios o excursión, los horarios escolares.

Mediar textos					
	Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.) de forma oral o signada	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	Interpreta y describe de manera clara y fiable (en lengua B) diferentes formas de datos empíricos e información organizada visualmente (con texto en lengua A) de investigaciones conceptualmente complejas sobre temas académicos o profesionales.	Diagramas y datos visuales sobre temas de interés personal como la investigación médica o datos medioambientales para familiares o amigos; datos económicos presentados en gráficos que acompañan a un artículo periodístico.	Diagramas y datos visuales de informes del sector corporativo o público que son relevantes para reuniones de planificación y políticas comunitarias; datos incluidos en presentaciones en reuniones públicas.	Análisis detallados de estudios financieros o de mercado, o diagramas y datos visuales del gobierno presentados en una reunión.	Diagramas y datos visuales de investigaciones académicas publicadas o recopilados como parte de un proyecto de investigación presentado en una ponencia, congreso académico o mesa redonda.
C1	Interpreta y describe de manera clara y fiable (en lengua B) los elementos y detalles principales de información presentada en diagramas y otras formas de presentación visual complejos (con texto en lengua A) sobre temas académicos o profesionales complejos.				Datos visuales incluidos en investigaciones académicas publicadas o recopilados como parte de un proyecto de investigación presentado en una ponencia, congreso académico o mesa redonda.
B2	Interpreta y describe de manera fiable (en lengua B) información detallada de diagramas, tablas y otros tipos de organización visual complejos (con texto en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés.	Un diagrama en un artículo de interés personal; un diagrama de proceso para un dispositivo doméstico o un software de ocio, explicado a un/a amigo/a o a un familiar.	Diagramas e información visual de informes del sector corporativo o público que son relevantes para reuniones de planificación y políticas comunitarias.	Gráficos, gráficos y tablas mencionados en la formación de empleados o informes de la empresa.	Gráficos, gráficos o diagramas de barras en presentaciones de clase formales en educación secundaria o universitaria.
B1+	Interpreta y describe (en lengua B) información detallada dispuesta en diagramas relacionada con sus áreas de interés (con texto en lengua A), aunque las carencias léxicas pueden provocar vacilaciones o dar lugar a formulaciones imprecisas.				

Mediar textos					
	Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.) de forma oral o signada	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B1	Interpreta y describe (en lengua B) las tendencias generales que se muestran en diagramas sencillos (por ejemplo, gráficos, diagramas de barras) (con texto en lengua A), aunque a veces sus limitaciones léxicas provocan dificultades en la formulación.	Tendencias representadas visualmente en facturas del hogar o finanzas personales, explicadas a un/a amigo/a o familiar.	Un informe meteorológico (estadísticas y tendencias) para determinar las mejores fechas para un evento comunitario, tendencias financieras básicas presentadas durante una reunión de una comunidad o un club, diagramas explicativos en un museo de ciencias.	Tendencias representadas visualmente en un gráfico de barras durante una reunión de negocios o responsabilidades representadas en el organigrama de una empresa utilizado para la formación de los empleados.	Tendencias generales encontradas en gráficas, gráficos o diagramas de barras, utilizadas en trabajos en parejas o en grupo en educación secundaria o universitaria.
A2+	Interpreta y describe (en lengua B) representaciones visuales sencillas sobre temas conocidos (por ejemplo, un mapa del tiempo, un diagrama de flujo básico) (con texto en lengua A), aunque las pausas, los falsos inicios y las reformulaciones pueden resultar muy evidentes en el discurso.	Un mapa del tiempo que se consulta al planear actividades al aire libre, las características principales de un dispositivo doméstico que se muestran en un diagrama, identificadas para un/a amigo/a o familiar.	Datos climatológicos históricos para determinar las mejores fechas para un evento comunitario, tendencias financieras básicas presentadas durante una reunión de una comunidad o un club, un mapa de ruta de autobús o metro, o un plano de un edificio o centro comercial.	Un diagrama de flujo que representa un procedimiento o actividad de trabajo simples como cambiar el tóner de una fotocopidora o las funciones y responsabilidades representadas en el organigrama de una empresa.	Información de gráficas, gráficos o diagramas de barras como cambios de la población o del clima a lo largo del tiempo, utilizadas en trabajos en parejas o en grupo en educación secundaria o universitaria.
A2	No hay descriptor disponible.				
A1	No hay descriptor disponible.				
Pre-A1	No hay descriptor disponible.				

Mediar textos				
	Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.) por escrito	Texto (y contexto discursivo)		
		Personal	Público	Educativo
C2	Interpreta y presenta por escrito (en lengua B) diferentes formas de datos empíricos (con texto en lengua A) de investigaciones conceptualmente complejas sobre temas académicos o profesionales.	No procede.	No procede.	Datos de un informe financiero de una empresa, de un informe de estudio de mercado u otros informes corporativos, o de actividades de investigación y desarrollo para los cargos directivos de la empresa.
C1	Interpreta y presenta de manera clara y fiable por escrito (en lengua B) los puntos destacados y relevantes de información presentada en diagramas y otros tipos de organización visual complejos (con texto en lengua A) sobre temas académicos o profesionales complejos.	Diagramas y datos visuales sobre temas de interés personal como la investigación médica o datos medioambientales para familias o amigos; datos económicos presentados en gráficos que acompañan a un artículo periodístico.	Diagramas e información visual de informes del sector corporativo o público que son relevantes para reuniones de planificación y políticas comunitarias; datos incluidos en presentaciones en reuniones públicas.	Datos visuales incluidos en investigaciones académicas publicadas o recopilados como parte de un proyecto de investigación presentado en una ponencia, congreso académico o mesa redonda.
B2	Interpreta y presenta de manera fiable por escrito (en lengua B) información detallada de diagramas y datos organizados visualmente dentro de sus áreas de interés (con texto en lengua A).	Instrucciones y diagramas dejados para un/a asistente/a del hogar sobre el funcionamiento de un electrodoméstico complejo.	Procedimientos sanitarios y de seguridad (por ejemplo, en un hospital, una fábrica, una biblioteca).	Un trabajo escrito que acompaña a una información técnica visual proporcionada para un proyecto escolar o universitario.

Mediar textos					
	Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.) por escrito	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B1+	Interpreta y presenta por escrito (en lengua B) las tendencias generales que se muestran en diagramas sencillos (por ejemplo, gráficos, diagramas de barras) (con texto en lengua A), explicando los puntos importantes con más detalle, con ayuda de un diccionario o de otros materiales de referencia.	Tendencias representadas visualmente en facturas del hogar o finanzas personales para miembros de la familia.	Datos meteorológicos simples o datos financieros básicos publicados como parte de una discusión en línea para un evento de una comunidad o un club.	Un correo electrónico que describe las principales características de un archivo adjunto visual como una gráfica o un gráfico de barras.	Un trabajo de clase sencillo con el resumen de una encuesta o datos demográficos.
B1	Describe con frases sencillas (en lengua B) los hechos principales que se muestran en imágenes sobre temas conocidos (por ejemplo, un mapa del tiempo, un diagrama de flujo básico) (con texto en lengua A).	Un correo electrónico con indicaciones sencillas para llegar a un lugar representadas en un mapa adjunto.	Datos demográficos sencillos, información o tendencias publicadas en un foro de discusión de una comunidad o club en línea.	Instrucciones para un procedimiento de oficina sencillo representado en un diagrama de flujo.	Una narración escrita sencilla que acompaña a una o varias imágenes como trabajo de clase.
A2	<i>No hay descriptor disponible.</i>				
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>				
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>				

Mediar textos				
	Resumir y explicar textos de forma oral o signada	Texto (y tipo de discurso)		
		Personal	Público	Educativo
C2	Explica (en lengua B) inferencias cuando las conexiones o las implicaciones no son explícitas (en lengua A), y señala las implicaciones socioculturales de la forma de expresión (por ejemplo, la sutileza, la ironía, el sarcasmo).	Discusiones, programas de actualidad, libros, artículos periodísticos, comentarios y editoriales, artículos especializados u otras publicaciones dirigidas al público culto en general.	Intervenciones en una reunión del ayuntamiento, un debate o conferencia públicos, una discusión en un foro, una reunión política, un tratado político, un documento de políticas públicas, un dictamen jurídico, un discurso político.	Una ponencia en un congreso académico, charlas en línea, material pedagógico, libros de texto, artículos en revistas académicas, libros de referencia.
	Resume (en lengua B) textos largos y de lectura exigente (en lengua A).	Programas de actualidad, artículos de revistas o periódicos.	Una discusión en un foro con varios participantes, discursos políticos, sermones, opiniones y documentos.	Una charla en línea, una ponencia en un congreso o seminario académico, artículos académicos y libros.
C1	Resume (en lengua B) discusiones (en lengua A) sobre temas de su ámbito de competencia académica o profesional, elaborando y sopeando diferentes puntos de vista e identificando los aspectos más importantes.	Discusiones, programas de actualidad.	Una discusión en un foro con varios participantes.	Una discusión en un foro, una mesa redonda o un coloquio con varios participantes.
	Resume con claridad y de manera bien estructurada (en lengua B) la información principal de textos complejos (en lengua A) en áreas de especialización distintas de las suyas, aunque tal vez tenga que confirmar de manera puntual conceptos técnicos concretos.	Editoriales de periódicos y comentarios, programas informativos y de actualidad de la televisión.	Leyes, documentos legales públicos, normativas, presentaciones, discursos, sermones.	Material pedagógico, un libro de texto, una antología, un diccionario, artículos en revistas académicas, ponencias, presentaciones y discusiones en congresos, charlas en línea.

Mediar textos				
	Resumir y explicar textos de forma oral o signada	Texto (y tipo de discurso)		
		Personal	Público	Profesional
C1	Explica (en lengua B) distinciones sutiles en la presentación de hechos y argumentos (en lengua A).	Discusiones, programas de actualidad, libros, artículos periodísticos, comentarios y editoriales, artículos especializados u otras publicaciones dirigidas al público culto en general.	Intervenciones en una reunión del ayuntamiento, un debate o conferencia públicos, una discusión en un foro, una reunión política, un tratado político, un documento de políticas públicas, un dictamen jurídico, un discurso político.	Presentación en un congreso, seminario o reunión, una publicación profesional, un informe técnico, un comunicado o conferencia de prensa.
	Hace uso de la información y los argumentos de un texto complejo. (en lengua A) para discutir sobre un tema (en lengua B), glosando con comentarios valorativos, añadiendo su opinión, etc.	Libros, artículos periodísticos, comentarios y editoriales, artículos especializados; programas informativos y de actualidad de la televisión.	Un tratado político, un documento de políticas públicas; una discusión en un foro, una presentación, un discurso político, un sermón.	Informes técnicos, artículos profesionales, especificaciones, contratos.
	Explica (en lengua B) la actitud u opinión expresadas en un texto fuente (en lengua A) sobre un tema especializado, respaldando las inferencias que hace con referencias a pasajes específicos del texto original.	Libros, artículos periodísticos, comentarios y editoriales, artículos especializados; programas informativos y de actualidad de la televisión.	Presentaciones, discursos (políticos), sermones.	Ponencias, presentaciones y discusiones en congresos, charlas en línea.
B2+	Realiza un resumen claro y lingüísticamente bien estructurado (en lengua B) de la información y los argumentos presentes en textos (en lengua A) sobre una amplia variedad de temas relacionados con sus áreas de interés y especialización.	Una discusión en encuentros familiares, programas informativos y de actualidad de la televisión, tertulias.	Presentaciones en congresos.	Un panel con varios interlocutores en un congreso académico.
	Resume (en lengua B) la información principal de discusiones complejas (en lengua A), sopesando los diferentes puntos de vista presentados.		Una discusión formal entre varios participantes.	En reuniones, sesiones de información u orientación.

Mediar textos				
Resumir y explicar textos de forma oral o signada	Texto (y tipo de discurso)			Educativo
	Personal	Público	Profesional	
Sintetiza y comunica (en lengua B) información y argumentos procedentes de varias fuentes (en lengua A).	En asuntos de actualidad: charlas en línea o entrevistas, noticias y análisis en la televisión, documentales, artículos.	En un ayuntamiento o encuentro político: noticias, entrevistas o documentales sobre el tema en cuestión.	En un informe, en una reunión: cobertura mediática de una sesión empresarial/gubernamental para hacer un anuncio o para tratar temas como sus políticas.	Al emprender un proyecto: charlas en línea, ponencias, entrevistas en la calle, encuestas, blogs, documentales.
Resume (en lengua B) una amplia variedad de textos con información de carácter fáctico y ficcionales (en lengua A), comentando y contrastando puntos de vista opuestos y los temas principales.	Libros, artículos periodísticos, comentarios y editoriales, artículos especializados u otras publicaciones dirigidas al público culto en general.	Un tratado político, un documento de políticas públicas, una novela, un relato.	Informes técnicos, artículos profesionales, especificaciones, contratos.	Artículos en revistas académicas, libros de referencia, novelas, relatos.
Resume (en lengua B) la información importante de textos extensos y complejos (en lengua A) sobre temas de actualidad, incluidas sus áreas de interés especial.	Libros, artículos periodísticos, comentarios y editoriales, artículos especializados u otras publicaciones dirigidas al público culto en general.	Un tratado político, un documento de políticas públicas.	Informes técnicos, artículos profesionales, especificaciones, contratos.	Artículos en revistas académicas, libros de referencia.
Reconoce el tipo de destinatarios de un texto (en lengua A) sobre un tema de interés y explica (en lengua B) el propósito, las actitudes y la opinión del/la autor/a.	De sitios web, programas de actualidad, documentales, artículos periodísticos y editoriales	En entrevistas, anuncios, declaraciones políticas.	Presentaciones en congresos, informes, artículos especializados.	Charlas de ponentes invitados, sitios web y charlas en línea, documentales, artículos.
Resume (en lengua B) fragmentos de noticias, entrevistas o documentales que contienen opiniones, argumentos y análisis (en lengua A).	En una discusión informal con amigos, en un chat de redes sociales.	Una discusión informal en un lugar público (por ejemplo, un aeropuerto, un restaurante).	En reuniones de equipo o estratégicas.	Como parte de un proyecto de grupo.
Resume (en lengua B) la trama y la secuencia de acontecimientos de una película o de una obra de teatro (en lengua A).	En una discusión informal con amigos.	No procede.	No procede.	En una clase, como parte de un proyecto.

B2

Mediar textos				
	Resumir y explicar textos de forma oral o signada	Texto (y tipo de discurso)		
		Personal	Público	Profesional
B1+	Resume (en lengua B) la información principal de textos largos (en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés, siempre que pueda comprobar el significado de ciertas expresiones.	Llamadas telefónicas largas, programas de televisión sobre asuntos de actualidad, documentales, charlas en línea.	Discursos, charlas en encuentros públicos.	Una presentación o ponencia, documentales relevantes o programas de actualidad.
	Resume (en lengua B) una narración corta o un artículo, charla, discusión, entrevista o documental (en lengua A) y responde otras preguntas sobre los detalles.	Discusiones con amigos, documentales, narraciones breves, artículos en periódicos o revistas.	Una charla en una reunión pública, una entrevista, avisos públicos.	Presentaciones o discusiones en congresos, seminarios o reuniones, artículos periodísticos.
	Recopila fragmentos breves de información de varias fuentes (en lengua A) y los resume (en lengua B) para otra persona.	Discusiones informales prospectos, anuncios publicitarios, programas en teatros, letras de canciones.	Avisos públicos y anuncios, notas de reuniones, informes relevantes en periódicos y revistas.	Informes, reuniones, cartas y correos electrónicos, notas de reuniones, cobertura de prensa.
	Resume (en lengua B) la información principal de textos (en lengua A), claros y bien estructurados, sobre temas conocidos o de interés personal, aunque a veces sus limitaciones léxicas provocan dificultades en la formulación.	Cartas personales, artículos breves, folletos, anuncios publicitarios.	Artículos breves, cartas oficiales breves, declaraciones públicas y avisos, normativas, folletos, programas de eventos.	Presentaciones y demostraciones, informes, cartas comerciales.
B1	Resume de forma sencilla (en lengua B) la información principal contenida en textos sencillos (en lengua A) sobre temas conocidos (por ejemplo, una entrevista breve, un artículo de una revista, un folleto de viajes).	Una breve entrevista escrita o artículo de revista, un folleto de viaje, cartas, correos electrónicos, resúmenes de noticias periodísticas.		Informes, cartas y correos electrónicos comerciales.
	Resume (en lengua B) la información principal de una conversación (en lengua A) sobre un tema de interés personal o de actualidad, siempre que las personas articulen con claridad.	Una conversación en la que se intercambian noticias y se habla de planes, noticias compartidas en una boda.	La información de una conversación informal con un funcionario o empleado público.	La respuesta a una solicitud realizada a una autoridad, los comentarios de una persona entrevistada para un proyecto.

Mediar textos				
	Resumir y explicar textos de forma oral o signada	Texto (y tipo de discurso)		
		Personal	Público	Educativo
B1	Resume (en lengua B) la información principal de textos orales largos (en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés, siempre que pueda escucharlos o verlos varias veces.	Llamadas telefónicas largas, programas de televisión sobre asuntos de actualidad, documentales, charlas en línea.	Discursos, charlas en encuentros públicos.	Conferencias universitarias, documentales relevantes o programas de actualidad, charlas en línea.
	Resume (en lengua B) la información principal o los hechos más importantes de programas de televisión y videoclips (en lengua A), siempre que pueda verlos varias veces.	Una escena de una película, novela corta o comedia.	Un programa de actualidad sobre el tema de una reunión pública.	Una escena de un documental, una entrevista.
A2+	Comunica (en lengua B) la información principal de noticias sencillas de televisión o radio (en lengua A) sobre acontecimientos, deportes, accidentes, etc., siempre que traten de temas conocidos y se articulen de forma lenta y clara.	En una discusión informal con amigos, en un chat de redes sociales.	Una discusión informal en un lugar público (por ejemplo, un aeropuerto, un restaurante).	Como parte de un proyecto que implica recopilar información de medios de comunicación.
	Comunica con frases sencillas (en lengua B) la información de textos breves, sencillos y estructurados de forma clara (en lengua A) que contienen ilustraciones o tablas.	Información de quién, cuándo y dónde en una noticia.	Opciones para un concierto o celebración deportiva, información en avisos, letreros, carteles y pósteres, horarios, grafitis, programas, entradas.	Una historia ilustrada, un texto informativo sencillo sobre un país con tablas de información.
	Resume (en lengua B) la información principal de textos informativos breves y sencillos (en lengua A) sobre temas conocidos.	Información en una noticia sobre quién, cuándo y dónde, sitios web o folletos, guías sencillas.	Paneles de información en museos, folletos institucionales (por ejemplo, de un hospital, de la policía).	Detalles de tareas y trabajos, descripciones de cursos o exámenes.

Mediar textos					
	Resumir y explicar textos de forma oral o signada	Texto (y tipo de discurso)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
A2	Transmite (en lengua B) la información principal de textos breves, sencillos y estructurados con claridad (en lengua A), lo cual logra complementando su repertorio limitado con otros medios (por ejemplo, gestos, dibujos, palabras/signos de otras lenguas).	Informes meteorológicos, instrucciones de montaje muy sencillas.	Información sobre horarios y coste del transporte, disponibilidad de servicios.	No procede.	Informes meteorológicos, breves descripciones ilustradas de lugares, historias muy sencillas con imágenes.
A1	Transmite (en lengua B) información sencilla y predecible de señales, avisos, letreros, carteles, pósteres y programas de un espectáculo breves y muy sencillos (en lengua A).	Notas en la puerta del dormitorio de un/a adolescente; información colgada en el frigorífico, por ejemplo, sobre a quién le toca cocinar, limpiar o lavar los platos.	Señales, avisos, letreros y carteles con indicaciones, pósteres y programas de un espectáculo que anuncian e informan sobre eventos y sus horarios.	Señales, avisos, letreros y carteles que informan sobre ubicaciones, advertencias y/u horarios.	Listas de clase, información sobre eventos sociales programados.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.				

Mediar textos				
	Resumir y explicar textos por escrito	Texto (y tipo de discurso)		
		Personal	Público	Profesional
C2	Explica por escrito (en lengua B) la forma en que los hechos y los argumentos se presentan en un texto (en lengua A), particularmente cuando se informa sobre la postura de alguien acerca de algún tema, llamando la atención sobre el uso de la sutileza, la crítica velada, la ironía y el sarcasmo. Resume y reelabora información y argumentos procedentes de diferentes fuentes, para realizar una presentación coherente del resultado general.	Discusiones, programas de actualidad, libros, artículos periodísticos, comentarios y editoriales, artículos especializados u otras publicaciones dirigidas al público culto en general.	Intervenciones en una reunión del ayuntamiento, un debate público, una discusión en un foro, una reunión política, un tratado político, un documento de políticas públicas, un dictamen jurídico.	Una presentación en un congreso, seminario o reunión, una publicación profesional, un informe técnico, una conferencia. Una ponencia en un congreso académico, charlas en línea, material pedagógico, libros de texto, artículos en revistas académicas, libros de referencia.
	Resume por escrito (en lengua B) textos largos y complejos (en lengua A), interpretando el contenido de manera apropiada; siempre que pueda comprobar de manera puntual el significado preciso de términos técnicos no habituales.		Intervenciones en una reunión del ayuntamiento, un debate público, una discusión en un foro, una reunión política, un tratado político, un documento de políticas públicas.	Una presentación en un congreso, seminario o reunión, una publicación profesional, un informe técnico, una conferencia, una propuesta de negocios. Una ponencia en un congreso académico, charlas en línea, material pedagógico, libros de texto, artículos en revistas académicas.
C1	Resume por escrito un texto largo y complejo (en lengua A) (por ejemplo, un artículo académico, un artículo de análisis político, un extracto de una novela, un artículo de fondo, una crítica literaria, un informe, o un extracto de un libro científico) para unos destinatarios específicos, respetando el estilo y el registro del original.		Intervenciones en una reunión del ayuntamiento, un debate público, una discusión en un foro, una reunión política, un tratado político, un documento de políticas públicas, un dictamen jurídico.	Una presentación en un congreso, seminario o reunión, una publicación profesional, un informe técnico, una conferencia. Una ponencia en un congreso académico, charlas en línea, material pedagógico, libros de texto, artículos en revistas académicas, libros de referencia.

Mediar textos					
	Resumir y explicar textos por escrito	Texto (y tipo de discurso)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B2+	Resume por escrito (en lengua B) el contenido principal de textos bien estructurados, pero de oraciones complejas, (en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico y personal.	Una discusión en encuentros familiares, programas informativos y de actualidad de la televisión, tertulias.	Presentaciones, discursos, sermones.	Presentaciones en congresos.	Ponencias, presentaciones y discusiones en congresos, charlas en línea.
	Compara, contrasta y sintetiza por escrito (en lengua B) la información y los puntos de vista expuestos en publicaciones académicas y profesionales (en lengua A) de sus áreas de interés especial.	No procede.	Documentos de políticas públicas.	Revistas y publicaciones profesionales, documentos de políticas, informes técnicos.	Artículos académicos, reseñas, libros.
	Explica por escrito (en lengua B) el punto de vista expresado en un texto complejo (en lengua A), apoyando las inferencias que realiza mediante referencias a información específica del texto original.	Documentales, programas de actualidad, artículos de una revista o periódico, novelas, relatos, obras de teatro.	Una discusión en un foro con varios participantes, blogs, discursos, sermones, solicitudes legales, opiniones y documentos de políticas.	Una presentación en un congreso, seminario, reunión, sesión informativa o conferencia de prensa, un informe, un contrato, normativas, artículos.	Una charla en línea, una conferencia, un seminario académico, trabajos y libros académicos, novelas, relatos, obras de teatro.
B2	Resume por escrito (en lengua B) el contenido principal de textos complejos (en lengua A) sobre temas relacionados con sus áreas de interés y especialización.	Documentales, programas de actualidad, artículos de una revista o periódico, novelas, relatos, obras de teatro.	Una discusión en un foro con varios participantes, blogs, discursos, sermones, solicitudes legales, opiniones y documentos de políticas.	Una presentación en un congreso, seminario, reunión, sesión informativa o conferencia de prensa, un informe, un contrato, normativas, artículos.	Una charla en línea, una conferencia, un seminario académico, trabajos y libros académicos, novelas, relatos, obras de teatro.
B1+	Resume por escrito (en lengua B) la información y los argumentos de textos (en lengua A) sobre temas de interés general o personal.	Documentales, programas de actualidad, artículos de una revista o periódico, novelas, relatos, obras de teatro.	Una discusión en un foro con varios participantes, blogs, discursos, sermones, solicitudes legales, opiniones y documentos de políticas.	Una presentación en un congreso, seminario, reunión, sesión informativa o conferencia de prensa, un informe, un contrato, normativas, artículos.	Una charla en línea, una conferencia, un seminario académico, trabajos y libros académicos, novelas, relatos, obras de teatro.

Mediar textos				
	Resumir y explicar textos por escrito	Texto (y tipo de discurso)		
		Personal	Público	Educativo
B1	Resume por escrito (en lengua B) la información principal de textos informativos sencillos (en lengua A) sobre temas de interés personal o de actualidad, siempre que los textos orales se articulen con claridad.	Una llamada telefónica, una charla en línea, boletines de noticias, documentales, cartas personales, folletos informativos, artículos breves.	Una presentación en una reunión pública, declaraciones o avisos públicos.	Una sesión de orientación, instrucciones para una tarea, una charla de un ponente visitante, narrativa y artículos breves.
	Realiza paráfrasis sencillas de pasajes breves, utilizando las palabras y la estructura del texto original.	Cartas personales, artículos breves, folletos, anuncios publicitarios, textos de sitios web.	Breves cartas oficiales, declaraciones y avisos públicos, normativas, folletos que proporcionan información sobre cambios de servicios, programas de eventos.	Narrativa, entradas de libros de texto, sitios web, resúmenes de noticias, artículos breves.
A2+	Recoge en una lista (en lengua B) la información relevante contenida en textos breves y sencillos (en lengua A), siempre que traten de temas concretos y conocidos y contengan solo lenguaje sencillo y cotidiano. Capta y reproduce palabras y frases clave u oraciones breves procedentes de un texto corto que se encuentra dentro de la competencia y la experiencia limitadas del/a aprendiente.	Información en una noticia sobre quién, cuándo y dónde, descripciones de sitios web o folletos, guías sencillas.	Paneles de información en museos, folletos institucionales (por ejemplo, en un hospital, la policía).	Detalles de tareas y trabajos, descripciones de cursos o exámenes, fragmentos de libros de texto.
A2	Usa un lenguaje sencillo para transmitir (en lengua B) la información principal de textos muy breves (en lengua A) sobre temas conocidos y cotidianos que contienen vocabulario de mayor frecuencia; a pesar de los errores, el texto resulta comprensible. Copia textos cortos en formato impreso o escritos con letra clara.	Cartas con noticias.	Avisos, letreros y carteles públicos; guías.	Narrativa breve y sencilla, normativas académicas generales como la referida a un examen.
A1	Transmite (en lengua B) el significado de frases sencillas (en lengua A), con la ayuda de un diccionario, sobre temas conocidos y cotidianos. Copia palabras sueltas y textos breves impresos en un formato estándar.		Avisos, letreros y carteles públicos; información sobre transporte.	Narrativa sencilla, normativas académicas.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.			

Mediar textos					
	Traducir un texto escrito de forma oral o signada	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	Realiza con fluidez una traducción oral (en lengua B) de textos abstractos (escritos en lengua A) sobre una amplia variedad de temas de interés personal, académico y profesional, transmitiendo correctamente aspectos valorativos y argumentos, así como los matices e inferencias implicados.	Artículos de revistas e informes especializados sobre asuntos de interés personal.	Un documento de políticas públicas, declaraciones, reglas o normativas.	Publicaciones profesionales, informes técnicos, contratos, comunicados de prensa.	Proyectos académicos y documentos relacionados.
C1	Realiza con fluidez una traducción oral (en lengua B) de textos complejos (escritos en lengua A) sobre una amplia variedad de temas generales y especializados, captando la mayoría de los matices.				
B2+	Realiza una traducción oral (en lengua B) de textos complejos (escritos en lengua A) que contienen información y argumentos sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico y personal.	Artículos de periódico o revistas sobre temas actuales de interés personal.	Textos que acompañan a las obras de arte en un museo o exposición, normativas municipales como la del reciclaje, estacionamiento, etc.	Informes técnicos relacionados con su profesión.	Artículos e informes académicos, normativas.
B1+	Realiza una traducción oral (en lengua B) de textos (escritos en lengua A) con información y argumentos sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico y personal, siempre que estén escritos en un lenguaje sencillo y en lengua estándar.				
B1	Realiza una traducción oral aproximada (en lengua B) de textos informativos claros y bien estructurados (escritos en lengua A) sobre temas conocidos o de interés personal, aunque a veces sus limitaciones léxicas provocan dificultades en la formulación.	Correos electrónicos o cartas con noticias de amigos o familiares.	Informes sencillos como una declaración de testigo en un accidente.	Un CV y una carta de presentación del solicitante de un trabajo o unas prácticas.	Folletos que describen las actividades extracurriculares disponibles, incluidas las condiciones.
A2+	Realiza una traducción oral aproximada (en lengua B) de textos breves, sencillos y cotidianos (por ejemplo, catálogos, avisos, letreros, carteles, instrucciones, cartas o correos electrónicos) (escritos en lengua A).		Avisos, letreros, carteles sobre cambios en servicios públicos tales como normativas de estacionamiento o de recogida de basura.	Un CV no abreviado y una carta de presentación del solicitante de un trabajo o unas prácticas.	

Mediar textos				
	Traducir un texto escrito de forma oral o signada	Texto (y contexto discursivo)		
		Personal	Público	Educativo
A2	Realiza una traducción oral sencilla y poco elaborada (en lengua B) de textos breves y sencillos (por ejemplo, avisos, letreros y carteles sobre asuntos conocidos) (escritos en lengua A), captando la información más importante.	Etiquetas en productos alimenticios o dispositivos electrónicos, instrucciones sobre cómo administrar un medicamento.	Instrucciones para comprar una tarjeta de viaje.	Normativas básicas de sanidad y seguridad en el lugar de trabajo.
A1	Realiza una traducción oral sencilla y poco elaborada (en lengua B) de información rutinaria relacionada con temas conocidos y expresada en oraciones sencillas (en lengua A) (por ejemplo, noticias personales, narraciones breves, indicaciones, avisos, letreros, carteles o instrucciones).	Noticias personales en correos electrónicos y cartas.	Indicaciones; información en avisos, letreros, carteles y pósteres.	Avisos, letreros, carteles, instrucciones, normativas básicas de sanidad y seguridad.
Pre-A1	Realiza una traducción sencilla y poco elaborada (en lengua B) de palabras/signos y frases sencillas/os y cotidianas/os (escritos en lengua A) que se encuentran en señales, avisos, letreros, carteles, pósteres, programas de un espectáculo, folletos, etc.	No procede.	Señales, avisos, letreros, carteles, pósteres, programas de un espectáculo, folletos.	Señales, avisos, letreros, carteles, pósteres, horarios.
	No hay descriptor disponible.			

Mediar textos					
	Traducir un texto escrito por escrito	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	Traduce (a lengua B) material técnico (escrito en lengua A) que no es de su especialidad, siempre que la precisión del contenido de la traducción sea revisada por un/a especialista del área en cuestión.	Cartas, artículos periodísticos, comentarios y editoriales, artículos especializados, u otras publicaciones dirigidas al público culto en general.	Un tratado político, un documento de políticas públicas, un dictamen jurídico.	Publicaciones profesionales, informes técnicos, contratos, comunicados de prensa.	Trabajos académicos.
C1	Traduce (a lengua B) textos abstractos (escritos en lengua A) sobre temas sociales, académicos y profesionales de su especialidad, transmitiendo correctamente aspectos valorativos y argumentos, así como muchas de las inferencias relacionadas con ellos, aunque en algunas expresiones pueda notarse una influencia muy marcada del original.	Cartas, artículos de revistas o periódicos, relatos.	Discursos, sermones, documentos de políticas.	Informes científicos, técnicos, financieros o de proyectos, normativas, artículos y otras publicaciones profesionales.	Trabajos y libros académicos, crítica literaria.
B2+	Realiza traducciones (de lengua A a lengua B) organizadas con claridad y que reflejan un uso normal de la lengua, pero que pueden presentar una influencia muy marcada del orden, la estructura de párrafos, la puntuación y ciertas formulaciones del original.	Cartas, artículos de revistas o periódicos, algunos escritos con registro coloquial.			Trabajos y libros académicos, novelas, relatos, obras de teatro.

Mediar textos					
	Traducir un texto escrito por escrito	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B2	Realiza traducciones (en lengua B) que siguen de cerca la estructura de oraciones y párrafos del texto original (en lengua A), transmitiendo correctamente la información principal del texto fuente, aunque la lectura puede resultar incómoda.	Cartas con noticias, artículos de interés general.	Documentos públicos que describen normativas generales, guías, declaraciones de opinión.	Cartas sencillas, instrucciones, informes sobre temas de su especialidad.	Narrativa sencilla, normativas académicas generales.
B1+	Realiza traducciones aproximadas (de lengua A a lengua B) de textos sencillos de carácter fáctico, escritos en un lenguaje sencillo y en lengua estándar, siguiendo de cerca la estructura del original; aunque puede haber errores lingüísticos, la traducción es comprensible.			Cartas sencillas, instrucciones, informes sobre temas de su especialidad.	
B1	Realiza traducciones aproximadas (de lengua A a lengua B) de información contenida en textos de carácter fáctico y breves escritos en un lenguaje sencillo y una lengua estándar; a pesar de los errores, la traducción resulta comprensible.				Normativas académicas generales.
A2	Usa un lenguaje sencillo para realizar una traducción aproximada (de lengua A a lengua B) de textos muy breves sobre temas conocidos y cotidianos que contienen vocabulario de mayor frecuencia; a pesar de los errores, la traducción resulta comprensible.	Cartas con noticias.	Avisos, letreros y carteles públicos; guías.	Instrucciones de trabajo sencillas como las de cambiar el tóner de una impresora.	Narrativa breve y sencilla, normativas académicas generales como la referida a un examen.
A1	Traduce palabras/signos y frases sencillas/os (de lengua A a lengua B) con la ayuda de un diccionario, pero puede que no siempre seleccione el significado apropiado.		Avisos, letreros y carteles públicos; información sobre transporte.	Instrucciones sencillas e informes sobre temas de su especialidad.	Narrativa sencilla, normativas académicas.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.				

Mediar textos					
	Tomar notas (conferencias, seminarios, reuniones, etc.)	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	Toma notas fiables (o el acta) de una reunión o seminario, al tiempo que participa en ella/él, para personas que no están presentes, incluso cuando el tema tratado es complejo y/o desconocido.	No procede.	En una reunión pública, en una reunión de un comité/un club/una asociación, durante un seminario sobre un tema de interés.	En una reunión de gestión en el trabajo o un seminario de formación.	En un seminario o foro de discusión.
	Es consciente de las implicaciones y alusiones de lo que se dice y toma notas de ello, así como de las palabras literales utilizadas. Toma notas de forma selectiva, parafraseando y abreviando de manera eficaz para captar conceptos abstractos y relaciones entre las ideas.			En una reunión de gestión, congreso profesional o seminario de formación.	En un seminario o foro de discusión, durante la asistencia a una conferencia.
C1	Toma notas detalladas durante una conferencia sobre temas de su área de interés, recogiendo la información de forma tan precisa y cercana a la información original que las notas también podrían ser útiles para otras personas.		Durante una conferencia pública sobre un tema de interés.	En un congreso profesional o seminario de formación.	Asistiendo a una conferencia, viendo una charla en línea.
	Toma decisiones sobre qué anotar u omitir mientras se desarrolla una conferencia o un seminario, incluso si versan sobre temas que desconoce.		En una reunión pública, en una reunión de un comité/un club/una asociación, durante un seminario o conferencia sobre un tema de interés.	En una reunión de gestión, congreso profesional o seminario de formación.	En un seminario o foro de discusión, durante la asistencia a una conferencia.
	Selecciona información y argumentos relevantes y detallados sobre temas abstractos y complejos provenientes de múltiples fuentes orales (por ejemplo, conferencias, podcast, discusiones y debates formales, entrevistas, etc.), siempre que se expresen a velocidad normal.	Al investigar sobre un tema de interés personal.	Al investigar sobre un área para una asociación, grupo de presión, partido político, etc.	Al investigar sobre un área para realizar un informe o presentación.	Al investigar sobre un área para realizar la presentación de un trabajo o seminario.
B2	Comprende una conferencia estructurada con claridad sobre un tema conocido y toma notas sobre los aspectos que le parecen importantes, aunque tiende a concentrarse en la formulación literal y a perderse, a causa de esto, parte de la información.	No procede.	Durante una conferencia pública sobre un tema de interés.	En un congreso profesional o seminario de formación.	Asistiendo a una conferencia, viendo una charla en línea.

Mediar textos					
	Tomar notas (conferencias, seminarios, reuniones, etc.)	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B2	Toma notas precisas en reuniones y seminarios sobre la mayoría de los temas relacionados con su área de interés.	No procede.	En una reunión pública, en una reunión de un comité/un club/una asociación, durante un seminario sobre un tema de interés.	En una reunión de gestión en el trabajo, un seminario de formación.	En un seminario o foro de discusión.
B1+	Toma notas durante una conferencia lo suficientemente precisas como para que él/ella mismo/a pueda usarlas con posterioridad, siempre que el tema esté dentro de su área de interés y la conferencia sea clara y esté bien estructurada.		Durante una conferencia pública sobre un tema de interés.	En un congreso profesional o seminario de formación.	Asistiendo a una conferencia o viendo una charla en línea.
B1	Toma notas como una lista de puntos clave durante una conferencia sencilla, siempre que el tema sea conocido y la conferencia se formule en un lenguaje sencillo y se articule con claridad.		Durante una conferencia pública sobre un tema de interés.	En un congreso profesional o seminario de formación.	Asistiendo a una conferencia o viendo una charla en línea.
	Toma nota de instrucciones rutinarias en una reunión sobre un tema conocido, siempre que estén formuladas en un lenguaje sencillo y disponga de suficiente tiempo para hacerlo.		En una reunión pública, en una reunión de un comité/un club/una asociación, durante un seminario sobre un tema de interés.	En una reunión interna o seminario de formación.	En un seminario o foro de discusión.
A2	Toma notas sencillas en una presentación/demostración en la que el tema es conocido y de contenido predecible en la que la persona que presenta hace aclaraciones y facilita el proceso de toma de notas.		En la demostración de un nuevo producto de interés en una feria o centro comercial.	En un congreso profesional, feria o seminario de formación.	No procede.
A1	No hay descriptor disponible.				
Pre-A1	No hay descriptor disponible.				

Mediar textos					
	Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.				
C1	Describe con detalle su interpretación personal de una obra, perfilando sus reacciones a determinados aspectos y explicando su relevancia.	Una novela o relato corto recién leídos, una obra de teatro, una película, un espectáculo musical o de otro tipo recién vistos, pinturas o esculturas de una galería, artefactos culturales en un museo (en una discusión con amigos).	Una novela, relato, obra, poema, leídos o estudiados como miembro de un círculo cultural organizado por un instituto cultural o un club. Una película u otro artefacto cultural/artístico en una proyección o exposición organizada por un instituto cultural o un club.	Al socializar con socios o clientes extranjeros: conversaciones informales sobre literatura, la industria cinematográfica o los artefactos culturales principales del país de la otra persona.	Una novela, poema, obra de teatro, relato corto u otra obra clásica o contemporánea estudiados en un curso de literatura.
	Describe a grandes rasgos su interpretación de un personaje de una obra: su estado emocional/psicológico, los motivos de sus actos y las consecuencias de los mismos.	Una novela o relato corto recién leídos, una obra de teatro, una película o un musical recién vistos (en una discusión con amigos).		No procede.	

Mediar textos				
	Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)	Texto (y contexto discursivo)		
		Personal	Público	Educativo
B2	Presenta con claridad sus reacciones a una obra y desarrolla sus ideas apoyándose en ejemplos y argumentos.	Una novela o relato corto recién leídos, una obra de teatro, una película, un espectáculo musical o de otro tipo recién vistos, pinturas o esculturas de una galería, artefactos culturales en un museo (en una discusión con amigos).	Una novela más sencilla o relato corto leídos como miembro de un círculo de lectura en lengua extranjera organizado por un/a profesor/a o instituto cultural.	Una novela, poema, obra de teatro, relato corto u otra obra literaria estudiados en clase.
	Proporciona su interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro. Describe su respuesta emocional a una obra y explica en detalle cómo la obra le ha provocado esta respuesta. Expresa con cierto detalle sus reacciones a la forma de expresión, el estilo y el contenido de una obra, explicando qué apreció y por qué.		No procede.	
B1	Explica por qué ciertas partes o aspectos de una obra le han interesado especialmente. Explica con cierto detalle con qué personaje se ha identificado más y por qué. Relaciona los sucesos de un relato, una película o una obra de teatro con acontecimientos similares que ha vivido o de los que ha oído hablar. Relaciona las emociones experimentadas por un personaje con las emociones que él/ella ha experimentado personalmente. Describe las emociones que ha sentido en un momento determinado de una historia y por qué ha sido así, como, por ejemplo, el/los momento/s en que se preocupó por un personaje. Explica brevemente los sentimientos y opiniones que le provoca una obra. Describe la personalidad de un personaje. Describe los sentimientos de un personaje y explica las razones de los mismos.	Un relato corto o novela sencillos recién leídos, una película, un espectáculo musical o de otro tipo recién vistos —con amigos—.	Al socializar con socios o clientes extranjeros: conversaciones informales sobre referencias sobre literatura universal (por ejemplo, Cervantes, Shakespeare) estudiados en la escuela o sobre trabajos de estrellas de cine famosas.	Un relato corto, un cuento de hadas o popular, o un fragmento de una novela sencillos leídos en clase o como trabajo para casa, una historia en video vista en clase.

Mediar textos					
	Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
A2	Expresa sus reacciones a una obra, compartiendo sus sentimientos y sus ideas con un lenguaje sencillo. Expone con un lenguaje sencillo qué aspectos de una obra le interesaron especialmente. Comenta si una obra le gustó o no, y explica por qué con un lenguaje sencillo.	No procede.	No procede.	No procede.	Un relato, un cuento de hadas o popular, o un poema sencillos leídos en clase.
A1	Utiliza palabras/signos sencillas/os para mencionar los sentimientos que le provocó una obra.				
Pre-A1	No hay descriptor disponible.				

Mediar textos					
	Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	Realiza una valoración crítica de obras de diferentes periodos y géneros (por ejemplo, novelas, poemas y obras de teatro), apreciando distinciones sutiles de estilo y sentidos tanto explícitos como implícitos. Reconoce las sutilezas más finas del lenguaje matizado, los efectos retóricos y el uso de lenguaje estilístico (por ejemplo, metáforas, sintaxis irregular, ambigüedad), interpretando y desvelando significados y connotaciones. Realiza una valoración crítica de cómo la estructura, el lenguaje y los recursos retóricos son explotados en una obra con un propósito determinado, y proporciona un argumento razonado acerca de su idoneidad y eficacia. Ofrece una valoración crítica de la ruptura deliberada de las convenciones lingüísticas en un texto escrito.	No procede.	Al escribir una reseña de una novela, de una película o de la vida profesional de un/a escritor/a o artista para la revista o el blog de un círculo cultural organizado por un instituto cultural o un club.	No procede.	Una novela, poema, obra de teatro, relato corto u otra obra clásica o contemporánea estudiados en un curso de literatura.
C1	Realiza una valoración crítica de una amplia variedad de textos, incluidas obras literarias de diferentes periodos y géneros. Evalúa la medida en que una obra respeta las convenciones de su género. Describe y comenta cómo una obra atrapa a su audiencia (por ejemplo, creando y replanteando expectativas).				

Mediar textos					
	Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)	Texto (y contexto discursivo)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B2	Compara dos obras, teniendo en cuenta los temas, los personajes y las escenas, explorando las similitudes y contrastes, y explicando la importancia de las conexiones entre las dos. Proporciona una opinión razonada sobre una obra, mostrando conciencia de las características temáticas, estructurales y formales, y haciendo referencia a las opiniones y argumentos de otros. Evalúa la manera en que una obra fomenta la identificación con los personajes, proporcionando ejemplos para ello. Describe la forma en que diferentes obras difieren en su tratamiento de un mismo tema.	Una novela o relato corto recién leídos, una obra de teatro, una película, un espectáculo musical o de otro tipo recién vistos, pinturas o esculturas de una galería, artefactos culturales en un museo (en una discusión con amigos).	Una novela más sencilla o relato corto leídos como miembro de un círculo de lectura en lengua extranjera organizado por un/a profesor/a o instituto cultural.	No procede.	Una novela, poema, obra de teatro, relato corto u otra obra literaria estudiados en clase.
B1	Señala los episodios y sucesos más importantes de una narración estructurada de forma clara y con un lenguaje cotidiano, y explica la importancia de los acontecimientos y las conexiones entre ellos. Describe los temas clave y los personajes de narraciones breves sobre situaciones conocidas que contienen solo lenguaje cotidiano de uso muy frecuente. Identifica y describe brevemente, con fórmulas rutinarias, los temas clave y los personajes de narraciones breves y sencillas que tratan de situaciones conocidas y que contienen solo lenguaje cotidiano de uso muy frecuente. No hay descriptor disponible. No hay descriptor disponible.	Una novela o relato corto recién leídos, una obra de teatro, una película, un espectáculo musical o de otro tipo recién vistos, pinturas o esculturas de una galería, artefactos culturales en un museo (en una discusión con amigos).	Una novela o relato corto sencillos leídos como miembro de un círculo de lectura en lengua extranjera organizado por un/a profesor/a o instituto cultural.	No procede.	Un relato corto, un cuento de hadas o popular, o un fragmento de una novela sencillos leídos en clase o como trabajo para casa.
A2					Un relato, un cuento de hadas o popular, o un poema sencillos leídos en clase.
A1					
Pre-A1					

Mediar conceptos					
	Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros	Situación (y roles)			Educativo
		Personal	Público	Profesional	
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.				
C1	Muestra sensibilidad hacia las diferentes perspectivas de un grupo, reconociendo las intervenciones y formulando cualquier reserva, desacuerdo o crítica de una forma que evite o minimice cualquier ofensa. Hace progresar la interacción y la dirige con tacto hacia una conclusión.	Durante un intercambio informal con amigos, familiares o compañeros de trabajo para abordar un problema del que es consciente.	Como miembro, presidente/a o moderador/a en una reunión comunitaria o una asociación; un acto de recaudación de fondos; un turno de preguntas en la presentación pública de un proyecto (por ejemplo, la construcción de un nuevo edificio o instalaciones).	Como presidente/a o miembro de reuniones de grupos de discusión dirigida (<i>focus groups</i>); durante una transacción de negocios relativamente sencilla; durante reuniones de planificación; durante reuniones de comité.	Como profesor/a o tutor/a en una conferencia durante el turno de preguntas; durante un debate de clase planificado previamente (escuela/universidad); en una comunidad de práctica para la formación continua de profesores.
B2+	Adapta, teniendo en cuenta las reacciones de las personas, la manera en que formula preguntas y/o interviene en una interacción en grupo. Actúa como relator/a en una discusión grupal, tomando nota de las ideas y decisiones y discutiéndolas con el grupo, y proporcionando posteriormente un resumen de la opinión u opiniones del grupo en una sesión plenaria.		En reuniones comunitarias en las que se aborda una cuestión concreta, con apoyo visual.		Durante una tarea colaborativa en el ámbito académico (escuela/universidad); en una comunidad de práctica para la formación continua de profesores
B2	Ayuda a definir los objetivos del trabajo en grupo y compara diferentes opciones para alcanzarlos. Redirige una discusión sugiriendo qué cuestiones abordar a continuación y cómo avanzar.	Durante un intercambio informal con amigos, familiares o compañeros de trabajo para elegir entre diferentes soluciones a un problema.	En una reunión comunitaria en la que se aborda un asunto sencillo con soporte visual.		Durante una tarea colaborativa sencilla en el ámbito académico (escuela/universidad); en una comunidad de práctica para la formación continua de profesores.
B1+	Colabora en una tarea compartida, por ejemplo, haciendo sugerencias y reaccionando a ellas, preguntando si los demás están de acuerdo y proponiendo enfoques alternativos. Colabora en tareas compartidas sencillas y trabaja en grupo en pro de un objetivo común mediante la formulación y respuesta de preguntas sencillas. Explica en términos sencillos en qué consiste la tarea en el transcurso de una discusión y pide a los demás que contribuyan con su conocimiento y experiencia.			Durante una transacción de negocios relativamente sencilla; durante reuniones de comité entre compañeros de trabajo.	

Mediar conceptos					
	Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B1	Invita a los otros miembros de un grupo a que compartan sus puntos de vista.	Durante un intercambio breve e informal con amigos, familiares o compañeros de trabajo para, por ejemplo, pedir consejo antes de elegir entre diferentes soluciones a un problema.	En una reunión comunitaria en la que se aborda un asunto sencillo con soporte visual.	Como presidente/a o miembro de reuniones de grupos de discusión dirigida (<i>focus groups</i>); durante una transacción de negocios relativamente sencilla; durante reuniones de comité.	Durante una tarea colaborativa sencilla en el ámbito académico (escuela/universidad); en una comunidad de práctica para la formación continua de profesores.
A2+	Colabora en tareas compartidas sencillas, siempre que los otros participantes articulen espacio y una o varias personas lo/la ayuden a realizar su intervención y expresar sus sugerencias.	Durante un intercambio breve e informal con amigos o familiares.	No procede.	Durante una transacción sencilla en el ámbito empresarial.	Durante una tarea colaborativa sencilla en el ámbito académico (escuela/universidad).
A2	Colabora en tareas sencillas y prácticas, preguntando a los demás qué piensan, haciendo sugerencias y mostrando comprensión de las respuestas, siempre que de vez en cuando pueda pedir que se repita o se reformule lo dicho.				
A1	Invita a otros a que intervengan en tareas muy sencillas utilizando frases breves y sencillas preparadas de antemano. Indica que entiende y pregunta si otros entienden.				
Pre-A1	No hay descriptor disponible.				

Mediar conceptos				
	Colaborar en la construcción de conocimiento	Situación (y roles)		
		Personal	Público	Profesional
C2	Resume, evalúa y relaciona las diferentes intervenciones con el fin de facilitar un acuerdo que lleve a una solución o a cómo continuar.	Durante un intercambio informal con amigos, familiares o compañeros de trabajo para abordar un problema del que es consciente.	Como miembro o moderador/a en una reunión comunitaria o una asociación; un acto de recaudación de fondos; un turno de preguntas en la presentación pública de un proyecto (por ejemplo, la construcción de un nuevo edificio o instalaciones).	Como presidente/a o moderador de reuniones de grupos de discusión dirigida (<i>focus groups</i>); durante una transacción de negocios; durante reuniones de planificación; durante reuniones de comité.
	Encuadra una discusión para consensuar, con un/a compañero/a o un grupo, la manera de proceder, informando de lo que han dicho otras personas, resumiendo, elaborando y sopesando varios puntos de vista.		En reuniones comunitarias en las que se aborda una cuestión concreta, con apoyo visual.	Como profesor/a o tutor/a en una conferencia durante el turno de preguntas; durante un debate de clase planificado previamente (escuela/universidad); en una comunidad de práctica para la formación continua de profesores.
C1	Evalúa los problemas, retos y propuestas en una discusión colaborativa con el fin de decidir cómo avanzar.			Al realizar una tarea o proyecto en grupo para resolver un problema o en un debate en el aula.
	Señala inconsistencias en el pensamiento y cuestiona las ideas de otros en el proceso de intentar alcanzar un consenso.			
B2+	Señala la cuestión principal que tiene que resolverse en una tarea compleja, así como los aspectos más relevantes que deben tenerse en cuenta para conseguirlo.	Al prestar ayuda a un/a amigo/a en la resolución de un problema económico o familiar; al planificar un acontecimiento familiar como una boda o un aniversario.	Como miembro, presidente/a o moderador/a en una reunión de planificación de una campaña (política) o un proyecto o evento de un club.	Al organizar una tarea en grupo como la redacción de una reseña de forma colectiva, al diseñar un trabajo de investigación, al planificar los preparativos de un viaje o un proyecto de intercambio.
	Contribuye en la toma colaborativa de decisiones y en la resolución de problemas expresando y desarrollando ideas de forma cooperativa, explicando detalles y haciendo sugerencias para acciones futuras.	Al planificar un viaje complejo, unas vacaciones o un proyecto con amigos o familiares.		Al planificar con compañeros de clase/trabajo una tarea o un proyecto en grupo, una visita cultural o un viaje de intercambio.
	Ayuda a organizar la discusión grupal informando sobre lo que otros han dicho, resumiendo, ampliando y sopesando los diferentes puntos de vista.			

Mediar conceptos				
	Colaborar en la construcción de conocimiento	Situación (y roles)		
		Personal	Público	Profesional
B2	Desarrolla las ideas y las opiniones de otros.	Una conversación con familiares o amigos para planificar un acto social, como una fiesta (sorpresa).	Como miembro de un club en una reunión comunitaria para la organización de un acto público.	Como participante en una reunión estratégica o de planificación de un proyecto; durante trabajo colaborativo como parte de un proyecto.
	Expone sus ideas en grupo y plantea preguntas que provocan que los otros miembros del grupo reaccionen y expongan su perspectiva.	En una discusión entre familiares o amigos con ideas radicalmente opuestas sobre planes para las vacaciones; durante una reunión familiar o la renovación de la vivienda.	En una reunión comunitaria para buscar una solución a un problema de índole social (por ejemplo, seguridad, vandalismo, estado del tráfico, falta de zonas verdes y/o servicios).	Al realizar una tarea o proyecto en grupo para resolver un problema, o en un debate en el aula; en una comunidad de práctica para la formación continua de profesores.
	Contempla las dos caras de un problema, dando argumentos a favor y en contra, y proponiendo una solución o un acuerdo.	En una discusión entre familiares o amigos con ideas radicalmente opuestas sobre los planes para las vacaciones; durante una reunión familiar, durante la renovación de la vivienda, o durante un conflicto entre compañeros de casa.		
B1+	Organiza el trabajo en una tarea colaborativa sencilla, estableciendo el objetivo y explicando de manera sencilla el principal asunto que hay que resolver. Utiliza preguntas, comentarios y reformulaciones sencillas para mantener el foco de una discusión.	En una discusión entre compañeros de piso o amigos sobre cómo reorganizar la vivienda, cómo reparar algo, la organización de reuniones.	Al asistir a una consulta pública acerca de cuestiones de ámbito local como el transporte, la solicitud de licencias, la adopción de políticas comunitarias o la organización de eventos comunitarios.	En una reunión de planificación de un proyecto; durante trabajo colaborativo como parte de un proyecto.
B1	Pide a un/a integrante del grupo que exponga la razón o razones de sus puntos de vista. Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas que se están tratando.			Al realizar una tarea o proyecto en grupo para resolver un problema, o en un debate en el aula.

	Mediar conceptos				
	Colaborar en la construcción de conocimiento	Situación (y roles)			Educativo
		Personal	Público	Profesional	
A2+	Se asegura, mediante la formulación de preguntas adecuadas, de que la persona a la que se dirige entiende lo que quiere decir.	En una discusión sobre los planes para salir por la noche, al organizar una fiesta o al establecer unas normas de convivencia en la casa.	No procede.	Durante trabajo colaborativo como parte de un proyecto.	Al realizar una tarea o proyecto en grupo para resolver un problema.
A2	Hace comentarios sencillos y plantea de vez en cuando preguntas para indicar que sigue la conversación. Hace sugerencias de forma sencilla.				
A1	Expresa una idea y pregunta por lo que piensan otros usando palabras/signos y frases muy sencillas/os, siempre que pueda prepararlo de antemano.				
Pre-A1	No hay descriptor disponible.				

Mediar conceptos					
	Gestionar la interacción	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	Adopta diferentes roles en función de las necesidades de los participantes y las exigencias de la actividad (responsable de los recursos, mediador/a, supervisor/a, etc.) y proporciona apoyo individualizado adecuado.	No procede.	Como miembro, presidente/a o moderador/a en una reunión comunitaria; en una reunión política, de un voluntariado, de una organización benéfica o de una asociación, o en un evento deportivo, ya sea a nivel local, regional, nacional o internacional.	En reuniones o sesiones de consulta para tratar modificaciones en la estructura o las políticas de una organización; en sesiones de formación profesional; durante trabajo en proyectos colaborativos complejos con otra empresa, en instituciones socias.	Durante actividades que implican trabajo en grupo/por parejas, tareas colaborativas, actividades del tipo «solos-en parejas-todos juntos» (<i>think-pair-share</i>), trabajo basado en proyectos en la escuela/universidad o en un curso de formación de personal docente; una reunión de padres/alumnos para organizar un acto de protesta/oposición o un viaje de estudios o excursión; un taller en un programa de doctorado.
	Identifica el trasfondo de la interacción y reacciona debidamente para guiar la discusión en una determinada dirección.	Durante un intercambio breve e informal con amigos o familiares.			
C1	Organiza una secuencia variada y equilibrada de trabajo individual, en grupo y plenario, garantizando unas transiciones suaves entre las fases.	No procede.		En una reunión para organizar el procedimiento de trabajo, durante trabajo colaborativo como parte de un proyecto.	
	Interviene diplomáticamente con el fin de redirigir la discusión, de impedir que una persona la domine o hacer frente a un comportamiento disruptivo.				

Mediar conceptos				
	Gestionar la interacción	Situación (y roles)		
		Personal	Público	Profesional
B2+	Organiza y gestiona el trabajo colaborativo en grupo de forma eficiente.	No procede.	Como miembro, presidente/a o moderador/a en una reunión comunitaria; en una reunión política, de un voluntariado, de una organización benéfica o de una asociación, o en un evento deportivo, ya sea a nivel local, regional, nacional o internacional.	En sesiones de consulta para tratar modificaciones en la estructura o las políticas de una organización; en sesiones de formación profesional; durante trabajo en proyectos colaborativos complejos, en instituciones socias.
	Supervisa el trabajo individual o en equipo de forma no intrusiva, interviniendo para redirigir a un grupo hacia la tarea o para asegurar una participación equitativa.			En una reunión para organizar el procedimiento de trabajo, durante trabajo colaborativo como parte de un proyecto.
	Interviene para prestar apoyo y llamar la atención sobre determinados aspectos de la tarea mediante preguntas focalizadas e invitando a hacer sugerencias.			En sesiones de consulta para tratar modificaciones en la estructura o las políticas de una organización; en sesiones de formación profesional; durante trabajo en proyectos colaborativos complejos con otra empresa, en instituciones socias.
				Durante actividades que implican trabajo en grupo/por parejas, tareas colaborativas, actividades del tipo «solos-en parejas-todos juntos» (<i>think-pair-share</i>), trabajo basado en proyectos en la escuela/universidad o en un curso de formación de personal docente; una reunión de padres/alumnos para organizar un acto de protesta/oposición o un viaje de estudios o excursión; un taller en un programa de doctorado.

Mediar conceptos				
	Gestionar la interacción	Situación (y roles)		
		Personal	Público	Profesional
B2	Explica los diferentes roles de los participantes en el proceso colaborativo, dando instrucciones claras para el trabajo en grupo. Explica las reglas básicas para que pequeños grupos de trabajo discutan de manera colaborativa en la resolución de problemas o la evaluación de diferentes propuestas.	No procede.	Como miembro, presidente/a o moderador/a en una reunión comunitaria; en una reunión política, de un voluntariado, de una organización benéfica o de una asociación, o en un evento deportivo, ya sea a nivel local, regional, nacional o internacional.	Como presidente/a o miembro de reuniones de grupos de discusión dirigida (<i>focus groups</i>); durante reuniones de comité.
				Durante actividades que implican trabajo en grupo/por parejas, tareas colaborativas; actividades del tipo «solos-en parejas-todos juntos» (<i>think-pair-share</i>), trabajo basado en proyectos en la escuela/universidad o en un curso de formación de personal docente; una reunión de padres/alumnos para organizar un acto de protesta/oposición o un viaje de estudios o excursión; un taller en un programa de doctorado.
	Interviene cuando es necesario para redirigir a un grupo hacia la tarea con nuevas instrucciones o para promover una participación más equitativa.		Como miembro, presidente/a o moderador/a en una reunión comunitaria con un objetivo específico y claramente definido; trabajo en grupo con un objetivo específico durante una celebración pública.	En una reunión para organizar el procedimiento de trabajo, durante trabajo colaborativo como parte de un proyecto.
B1+	Asigna los turnos de palabra en una discusión, invitando a un/a participante a que exprese sus puntos de vista.		Reunión de residentes sobre los términos de las tareas rutinarias de mantenimiento, etc.	Como integrante de un equipo en una reunión de un grupo de trabajo reducido.
				Durante una actividad colaborativa claramente estructurada en la escuela o la universidad.

Mediar conceptos					
	Gestionar la interacción	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B1	Da instrucciones sencillas y claras para organizar una actividad.	No procede.	Como miembro, presidente/a o moderador/a en una reunión comunitaria con un objetivo específico y claramente definido; trabajo en grupo con un objetivo específico durante una celebración pública.	En una reunión para organizar el procedimiento de trabajo, durante trabajo colaborativo como parte de un proyecto, en una reunión de personal sobre novedades en los procedimientos o el equipamiento.	Durante una actividad colaborativa claramente estructurada en la escuela o la universidad.
A2	Da instrucciones muy sencillas a un grupo colaborativo, siempre que sus miembros lo/la ayuden con la formulación si es necesario.				
A1	No hay descriptor disponible.				
Pre-A1	No hay descriptor disponible.				

Mediar conceptos					
	Fomentar el discurso para construir conocimiento	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	Dirige de manera eficaz la formulación de ideas en una discusión sobre temas abstractos guiando mediante preguntas focalizadas y animando a los demás a desarrollar su razonamiento.	Al discutir sobre cuestiones sociales y políticas con amigos y familiares.	En una reunión comunitaria para discutir los detalles de un plan de actuación.	Al liderar reuniones de equipo de un proyecto y sesiones de lluvia de ideas.	Al presidir un seminario, impartir una clase o participar en debates o discusiones en clase.
C1	Plantea una serie de preguntas abiertas aprovechando las diferentes intervenciones para estimular el razonamiento lógico (por ejemplo, formular hipótesis, inferir, analizar, justificar y predecir).				
B2+	Anima a los miembros de un grupo a exponer y desarrollar sus reflexiones. Anima a los miembros de un grupo a aprovechar la información y las ideas aportadas por los demás para dar con un concepto o llegar a una solución.				Al presidir un seminario, impartir una clase o participar en debates o discusiones en clase; como profesor/a o tutor/a en una conferencia durante el turno de preguntas.
B2	Realiza preguntas y proporciona retroalimentación para animar a los participantes a que desarrollen sus reflexiones y justifiquen o aclaren sus opiniones. Construye sobre las ideas de los demás y las relaciona en líneas de pensamiento coherentes. Pide a la gente que explique en qué medida una idea se relaciona con el tema principal que se está discutiendo.	Al discutir sobre cuestiones sociales y políticas con amigos y familiares.	En una reunión comunitaria para discutir los detalles de un plan de actuación.	Al liderar reuniones de equipo de un proyecto y sesiones de lluvia de ideas.	Al presidir un seminario, impartir una clase o participar en debates o discusiones en clase; como profesor/a o tutor/a en una conferencia durante el turno de preguntas.

Mediar conceptos					
	Fomentar el discurso para construir conocimiento	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B1+	Pide a los participantes que desarrollen aspectos específicos que mencionaron en su explicación inicial.	Al conversar sobre películas, obras de teatro y otras actividades de ocio con amigos/familiares.	Al asistir a una consulta pública acerca de cuestiones de ámbito local como el transporte, la solicitud de licencias, la adopción de políticas comunitarias o la organización de eventos comunitarios.	Durante reuniones de equipo de un proyecto y sesiones de lluvia de ideas; durante trabajo colaborativo como parte de un proyecto.	Al participar en debates o discusiones en el aula.
	Realiza las preguntas adecuadas para comprobar la comprensión de los conceptos que se han explicado.	No procede.	No procede.		
	Realiza preguntas para invitar a los participantes a aclarar su razonamiento.	Una discusión sobre asuntos sociales y personales con amigos y familiares	Al asistir a una consulta pública acerca de cuestiones de ámbito local como el transporte, la solicitud de licencias, la adopción de políticas comunitarias o la organización de eventos comunitarios.		En debates o discusiones sencillos con otros estudiantes (de clase).
B1	Pregunta por qué alguien piensa algo o en qué medida cree que algo podría funcionar.				
A2	Pregunta lo que alguien piensa sobre una determinada idea.	Al discutir con familiares, amigos o compañeros de casa sobre los planes para salir por la noche o al organizar una fiesta.	En una reunión comunitaria.	Durante reuniones de equipo, durante trabajo colaborativo como parte de un proyecto.	Al participar en discusiones sencillas en clase.
A1	Utiliza palabras/signos aisladas/os y sencillas/os, así como signos de comunicación no verbal, para mostrar su interés por una idea.	En una discusión sobre los planes para salir por la noche.	No procede.	No procede.	Una tarea simple en equipo.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.				

Mediar la comunicación					
	Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	Media de forma eficaz y natural entre miembros de su propia comunidad y de otras comunidades, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas. Dirige con eficacia una discusión delicada, identificando los matices y el trasfondo de la conversación.	En reuniones o celebraciones multiculturales importantes desde el punto de vista personal con amigos y/o familiares.	Durante una reunión comunitaria multicultural; al comprar, viajar o gestionar asuntos públicos en un contexto multicultural.	Durante una reunión de cargos directivos en un contexto internacional.	En un seminario en un contexto educativo multicultural.
	Actúa como mediador/a en encuentros interculturales y contribuye a crear una cultura compartida de comunicación gestionando la ambigüedad, ofreciendo consejo y apoyo, y evitando malentendidos.				
C1	Anticipa posibles confusiones sobre lo que se ha dicho o escrito y ayuda a mantener una interacción positiva comentando e interpretando las diferentes perspectivas culturales sobre el tema en cuestión.	Divulgando/ comunicando noticias de un tercero sobre un tema delicado.	En labores de orientación y asesoramiento sobre cuestiones relativas a, por ejemplo, matrimonios, divorcios o custodia de menores.	Al discutir las condiciones de un acuerdo multilateral, al explicar la legislación y las normativas vigentes en otro país.	Al impartir un curso universitario en un aula multicultural.

Mediar la comunicación					
B2+	Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	
		Educativo			
	Explota su conocimiento de las convenciones socioculturales para establecer un consenso sobre cómo actuar en una determinada situación que es nueva para las personas involucradas.	En reuniones o celebraciones multiculturales importantes desde el punto de vista personal con amigos y/o familiares.	Durante una reunión comunitaria multicultural; al comprar, viajar o gestionar asuntos públicos en un contexto multicultural.	Durante una reunión de cargos directivos en un contexto internacional.	En un seminario en un contexto educativo multicultural.
	En encuentros interculturales, demuestra capacidad para reconocer perspectivas diferentes a su visión habitual del mundo y se expresa de manera adecuada al contexto.	En una discusión, dentro de un contexto informal y multicultural, con amigos y/o familiares sobre asuntos sociales o personales o maneras de actuar.	En interacciones con otras personas y/o colectivos de su entorno.	Al prestar ayuda a compañeros de trabajo de diferentes culturas para resolver problemas relacionados con el trabajo.	En tareas de apoyo a la educación inclusiva.
	Aclara malentendidos e interpretaciones erróneas durante encuentros interculturales, proponiendo una interpretación de lo que se quiso decir realmente con el fin de aclarar la situación y permitir que la discusión avance.	En situaciones potencialmente problemáticas dentro del ámbito privado en las que están implicadas personas de diferentes culturas o procedencias.	En interacciones sociales en actos públicos (por ejemplo, celebraciones, charlas o manifestaciones). Al organizar o moderar un debate público sobre cuestiones multiculturales.	Al discutir con compañeros de trabajo sobre la aplicación de políticas comerciales a nivel internacional.	Como profesor/a ante situaciones conflictivas entre estudiantes en un campus internacional.

Mediar la comunicación					
	Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B2	Fomenta una cultura compartida de comunicación, expresando su comprensión y reconocimiento de ideas, sentimientos y puntos de vista diferentes, e invitando a los participantes a intervenir y a reaccionar a las ideas de los demás.	Presentándose o presentando a otra persona en un nuevo grupo de amigos o personas que comparten intereses.	En interacciones sociales en actos públicos (por ejemplo, celebraciones, charlas o manifestaciones).	Al acompañar a compañeros de otros países por las instalaciones de la empresa o durante una visita a la ciudad.	Como maestro/a de un aula multicultural en la etapa de educación primaria en centros interculturales.
	Trabaja de forma colaborativa con personas que tienen distintas orientaciones culturales, discutiendo las semejanzas y diferencias de puntos de vista y perspectivas.	Al organizar tareas compartidas con amigos o compañeros de piso.	Al realizar actividades grupales con compañeros de viaje durante una excursión; en interacciones sociales en actos públicos (por ejemplo, celebraciones, charlas o manifestaciones).	En discusiones con compañeros de trabajo sobre tareas sencillas, horarios de trabajo o vacaciones.	En una actividad académica con compañeros de clase.
	Cuando colabora con personas de otras culturas, adapta su forma de trabajar para crear maneras de proceder compartidas.		Durante una reunión comunitaria multicultural.	Al discutir con compañeros de trabajo sobre la aplicación de políticas comerciales a nivel internacional.	En un seminario en un contexto educativo multicultural.
	Facilita la comunicación entre culturas iniciando la conversación, mostrando interés y empatía mediante preguntas y respuestas sencillas, y expresando acuerdo y entendimiento.	En conversaciones cotidianas con familiares o amigos de diferentes culturas.	En interacciones con la población local de un destino de vacaciones.	Durante intercambios o conversaciones por teléfono con compañeros sobre asuntos de trabajo.	En actividades extraescolares con compañeros de clase.
B1+	Presta apoyo durante encuentros interculturales, identificando los sentimientos y las diferentes visiones del mundo de los otros miembros del grupo.	Al organizar tareas compartidas con amigos o compañeros de piso.	Durante una reunión comunitaria multicultural.	En discusiones con compañeros de trabajo sobre tareas sencillas, horarios de trabajo o vacaciones.	En un seminario en un contexto educativo multicultural.

Mediar la comunicación					
	Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B1	Facilita un intercambio intercultural utilizando un repertorio limitado para presentar a personas de distintas culturas y para plantear y contestar preguntas, mostrando conciencia de que algunas preguntas pueden percibirse de distinta forma en las diferentes culturas involucradas. Contribuye a desarrollar una cultura compartida de comunicación, intercambiando de manera sencilla información sobre valores y actitudes hacia la lengua y la cultura.	En una conversación sencilla entre amigos/familiares y personas de visita.	En intercambios y conversaciones sencillas en un restaurante.	Al presentar a nuevos compañeros en el lugar de trabajo.	Como un/a entrenador/a al recibir a nuevos estudiantes en el equipo deportivo del centro educativo.
A2	Contribuye a un intercambio intercultural utilizando palabras/signos sencillas/os para pedir a otros que expliquen algo y lograr que aclaren lo que dicen, al tiempo que hace uso de un repertorio limitado para expresar acuerdo, invitar, agradecer, etc.				
A1	Facilita un intercambio intercultural mostrando una actitud de acogida e interés con palabras/signos sencillas/os y signos de comunicación no verbal, invitando a otros a intervenir e indicando si entiende cuando se dirigen a él/ella directamente.			En la presentación de un/a nuevo/a compañero/a en el lugar de trabajo.	Al dar la bienvenida, como un/a estudiante, a un nuevo miembro del grupo.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.				

Mediar la comunicación					
	Actuar como intermediario/a en situaciones informales (con amigos y compañeros de trabajo)	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	Comunica de manera clara, fluida y bien estructurada (en lengua B) el sentido de lo que se dice (en lengua A) sobre una amplia variedad de temas generales y especializados, manteniendo un estilo y un registro adecuados, transmitiendo matices de significado más sutiles y detallando las implicaciones socioculturales.	En una discusión con amigos/familiares, invitados/anfitriones (por ejemplo, sobre política o literatura). En una reunión con invitados.	Durante una conferencia pública; en una campaña o un encuentro políticos; en una ceremonia (religiosa).	En una reunión de directivos, un acto cultural o social durante un viaje de negocios a otro país.	Un acto en un centro educativo como una entrega de premios con la asistencia de los padres, un discurso de bienvenida, una presentación dirigida a estudiantes de otro centro, un seminario en línea, debates y discusiones.
C1	Comunica de manera fluida (en lengua B) el sentido de lo que se dice (en lengua A) sobre una amplia variedad de temas de interés personal, académico y profesional, transmitiendo información importante de forma clara y concisa, así como explicando las referencias culturales.	Como intérprete de ceremonias, declaraciones, conversaciones y discusiones complejas en un encuentro formal con invitados.		Durante discusiones relativas a la organización de congresos o eventos internacionales o la negociación de un acuerdo.	Durante una entrevista como parte de un proyecto de investigación; en un seminario o conferencia.
B2+	Media (entre lengua A y lengua B) transmitiendo información detallada, dirigiendo la atención de ambas partes a los antecedentes y las claves socioculturales, y pidiendo aclaraciones y planteando preguntas complementarias cuando es necesario.	Con invitados/familiares procedentes de otro país.	En una reunión pública o un acto intercultural.	Con socios o clientes de visita, en una discusión sobre organización, planificación de recursos o un proyecto en el seno de un equipo internacional.	En una entrevista entre padres y profesores para evaluar el rendimiento académico de un/a alumno/a; en una discusión con una figura del mundo académico sobre su área de especialidad.

Mediar la comunicación					
	Actuar como intermediario/a en situaciones informales (con amigos y compañeros de trabajo)	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B2	Comunica (en lengua B) el sentido de lo que se dice en un discurso de bienvenida, una anécdota o una presentación dentro de su especialidad (en lengua A), interpretando las claves culturales de forma apropiada y proporcionando explicaciones adicionales cuando es necesario, siempre que la persona que presenta haga pausas frecuentes para darle tiempo.	En discusiones con familiares/amigos sobre perspectivas de estudio o de trabajo en el extranjero.	Durante una visita guiada.	Durante una visita a las instalaciones de una empresa/fábrica/universidad.	En una entrevista entre padres y profesores para evaluar el rendimiento académico de un/a alumno/a; durante un intercambio educativo con los directores, personal docente o alumnos visitantes.
	Comunica (en lengua B) el sentido de lo que se dice (en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés, transmitiendo y, cuando es necesario, explicando la relevancia de afirmaciones y puntos de vista importantes, siempre que los interlocutores proporcionen aclaraciones si se necesitan.	En una conversación con amigos/familiares, invitados/anfitriones sobre asuntos de actualidad importantes.	Durante una visita guiada (por ejemplo, a una exposición).	En una cena con compañeros de trabajo de visita.	En un acto o jornada de padres en un centro educativo.
B1+	Comunica (en lengua B) el sentido principal de lo que se dice (en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés, transmitiendo información sencilla de carácter fáctico y referencias culturales explícitas, siempre que pueda prepararse de antemano y los interlocutores articulen con claridad y utilicen un lenguaje cotidiano.	En conversaciones cotidianas con amigos y familiares (por ejemplo, sobre la familia, el trabajo o actividades diarias).	En conversaciones informales con otros turistas durante una excursión o las vacaciones (por ejemplo, sobre viajes, aficiones o intereses).	En conversaciones cotidianas con compañeros de trabajo (por ejemplo, sobre intereses, el trabajo o actividades diarias).	Durante un intercambio entre centros educativos; en una entrevista entre padres y profesores para evaluar el rendimiento académico de un/a alumno/a.
B1	Comunica (en lengua B) el sentido principal de lo que se dice (en lengua A) sobre temas de interés personal, respetando las convenciones de cortesía fundamentales, siempre que los interlocutores articulen con claridad y que pueda pedir aclaraciones y hacer pausas para organizar el discurso.				

Mediar la comunicación				
	Actuar como intermediario/a en situaciones informales (con amigos y compañeros de trabajo)	Situación (y roles)		
		Personal	Público	Educativo
A2+	Comunica (en lengua B) el sentido general de lo que se dice (en lengua A) en situaciones cotidianas, siguiendo convenciones culturales básicas y transmitiendo la información esencial, siempre que los hablantes articulen con claridad y que pueda pedir que repitan y aclaren sus palabras.	En una conversación entre amigos/ familiares y visitas para organizar los preparativos de una salida. Haciendo de intérprete por teléfono para la contratación de servicios tales como internet u otros suministros por parte de familiares o amigos.	Con invitados en un restaurante, conversando sobre su pasado, aficiones, trayectoria educativa. En una oficina de servicio público, como la de concesión de licencias.	En interacciones con un/a estudiante nuevo/a de su mismo país.
A2	Comunica (en lengua B) la idea principal de lo que se dice (en lengua A) en situaciones cotidianas predecibles, transmitiendo en ambas direcciones información sobre deseos y necesidades personales, siempre que otras personas le ayuden con la formulación.	Durante la presentación de una visita o un invitado al círculo de amistades o la familia.	En una oficina de servicio público, como la de concesión de licencias.	Durante la visita de un cliente.
A1	Comunica (en lengua B) los datos personales e información muy sencilla y predecible (en lengua A) de otras personas, siempre que lo/la ayuden con la formulación.			
Pre-A1	No hay descriptor disponible.			

Mediar la comunicación					
	Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
C2	Trata con tacto a un/a participante disruptivo/a, formulando cualquier comentario diplomáticamente de acuerdo con la situación y las percepciones culturales. Adopta una postura firme y segura sobre una cuestión de principios, al tiempo que es diplomático/a y muestra respeto por los puntos de vista de otros.	En una situación de desacuerdo con amigos o familiares sobre cuestiones sociales o personales.	En una situación de tensión durante un conflicto entre comunidades.	En un trabajo colaborativo que degenera en un conflicto. En una negociación o discusión sobre recortes y la reestructuración de una empresa.	En una situación de comportamiento disruptivo en el aula. En un caso de acoso o violencia escolar por cuestiones raciales/de género.
C1	Se muestra sensible hacia diferentes puntos de vista, utilizando la repetición y la paráfrasis para demostrar que entiende en detalle las exigencias de cada una de las partes para poder alcanzar un acuerdo. Pide de manera diplomática a cada una de las partes en desacuerdo que determinen qué es lo fundamental de su postura y a qué estarían dispuestos a renunciar bajo determinadas circunstancias. Utiliza un lenguaje persuasivo para sugerir que las partes en desacuerdo avancen hacia una nueva postura.	En una situación de desacuerdo entre compañeros de casa sobre las normas de convivencia, en una discusión con familiares para decidir sobre las responsabilidades en el cuidado de menores y mayores.	Durante un incidente en unas vacaciones organizadas o en un acto público.	En la resolución de problemas de organización o funcionamiento.	En un trabajo en el seno de un grupo disfuncional, al organizar y gestionar la mediación entre iguales, o en una situación de desacuerdo entre dos grupos de estudiantes.

Mediar la comunicación				
	Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo	Situación (y roles)		
		Personal	Público	Profesional
B2+	Consigue que las partes en desacuerdo formulen posibles soluciones con el fin de ayudarles a alcanzar un consenso, formulando preguntas abiertas y neutrales para minimizar situaciones incómodas u ofensivas. Ayuda a las partes en desacuerdo a entenderse mejor, reformulando y replanteando sus posturas de manera más clara y priorizando necesidades y objetivos. Resume de forma clara y precisa lo que se ha acordado y lo que se espera de cada una de las partes.	En una situación de desacuerdo entre compañeros de casa sobre las normas de convivencia, en una discusión con familiares para decidir sobre las responsabilidades en el cuidado de menores y mayores. En conflictos entre propietarios y arrendatarios (por ejemplo, sobre quién debe hacer frente al pago de daños en la vivienda alquilada).	Durante un incidente en unas vacaciones organizadas o en un acto público. En discusiones que implican a terceros en restaurantes, cines u otros espacios públicos. En un conflicto tras un accidente.	En la resolución de problemas de organización o funcionamiento. Al gestionar interacciones negativas entre empleados en el día a día. En la negociación de un convenio colectivo o un procedimiento de arbitraje laboral.
	Identifica, mediante preguntas, puntos de acuerdo e invita a cada parte a señalar posibles soluciones.		Al prestar ayuda a los demás con quejas sobre facturas o servicios en comercios, transportes o entidades bancarias.	Durante pequeños conflictos en el lugar de trabajo.
B2	Señala con razonable precisión los puntos principales de desacuerdo y explica las posturas de las partes implicadas.		En discusiones que implican a terceros en restaurantes, cines u otros espacios públicos.	Al gestionar interacciones negativas entre empleados en el día a día.
	Resume las afirmaciones realizadas por las dos partes, destacando los puntos de encuentro y los obstáculos para el acuerdo.		Como miembro, presidente/a o moderador/a en una reunión comunitaria sobre políticas sociales o problemas de seguridad.	En reuniones preliminares para analizar y revisar los puntos del orden del día.

Mediar la comunicación					
	Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo	Situación (y roles)			
		Personal	Público	Profesional	Educativo
B1+	Pide a las partes en desacuerdo que expliquen su punto de vista y responde brevemente a sus explicaciones, siempre que el tema sea conocido y las partes se expresen con claridad.	En discusiones entre compañeros de piso sobre las responsabilidades respecto a la vivienda o la realización de mejoras en ella.	En discusiones que implican a terceros en restaurantes, cines u otros espacios públicos.	Al gestionar interacciones negativas entre empleados en el día a día.	Al gestionar interacciones negativas entre compañeros de clase en el día a día.
B1	Demuestra que comprende los asuntos clave de un desacuerdo sobre un tema que le resulta conocido, formulando peticiones sencillas de confirmación y/o aclaración.				
A2	Identifica cuándo las personas discrepan o hay dificultades en la interacción, y adapta frases sencillas memorizadas para que cedan y busquen el acuerdo.	En discusiones entre compañeros de piso sobre las responsabilidades respecto a la vivienda.	En una discusión en una fiesta, una salida, o en un lugar público como un estadio o un museo.	En una discusión de dos personas en el lugar de trabajo sobre cómo llevar a cabo algo o sobre una tarea que se ha quedado sin realizar.	Cuando los compañeros empiezan a discutir o son excluidos durante el trabajo en grupo.
A1	Identifica cuándo las personas discrepan o cuándo alguien tiene un problema, y utiliza palabras y frases sencillas memorizadas (por ejemplo, <i>Lo entiendo, ¿Estás bien?</i>) para mostrar empatía.	Cuando un/a compañero/a de piso se enfada, tal vez durante una discusión o después de ella.		Cuando un/a compañero/a de trabajo se enfada, tal vez durante una discusión o después de ella.	
Pre-A1	No hay descriptor disponible.				

Anejo 6

DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LOS NUEVOS DESCRIPTORES

ACTUALIZACIÓN DE LAS ESCALAS DE 2001

Las escalas de descriptores ilustrativos publicadas en 2001 constituyen uno de los elementos del MCER de uso más extendido y su relevancia no ha decaído con el transcurso del tiempo. En consecuencia, el presente volumen se concibe como un complemento, más que como una modificación, de los descriptores de 2001 contenidos en el documento original. Se incluyen, no obstante, cambios sustanciales en un número reducido de descriptores de las escalas presentes en los capítulos 4 y 5 del MCER de 2001. Con la enmienda de un pequeño número de afirmaciones «categóricas» referidas al nivel C2 se pretende dejar claro el hecho que los descriptores ilustrativos del MCER no se formulan con el ideal del/la hablante nativo/a como referencia para establecer el grado de competencia del/la usuario/a y/o aprendiente. Estos pequeños cambios se han incorporado a la ampliación de los descriptores ilustrativos publicados en el presente documento y se recogen, además, en una lista en el anejo 7. El método de trabajo adoptado comenzó con un reducido grupo de autores de la Fundación Eurocentres, quienes seleccionaron, incorporaron y, cuando fue necesario, adaptaron materiales relevantes calibrados extraídos de las fuentes citadas en el prefacio. A lo largo de una serie de reuniones con un pequeño equipo de expertos que actuó como consejo asesor, se pulieron los nuevos descriptores antes de ser remitidos a un grupo más amplio de especialistas para su revisión.

NUEVAS ESCALAS

En esta fase del proyecto se incorporaron las escalas de «Leer por placer» (bajo el epígrafe de «Comprensión de lectura»), «Usar las telecomunicaciones» (bajo el epígrafe de «Interacción oral») y «Monólogo sostenido: dar información» (dentro de «Expresión oral»). Por otro lado, ciertos descriptores más relacionados con la variedad discursiva del monólogo se trasladaron de la escala de «Intercambiar información» a la de «Monólogo sostenido: dar información».

PRE-A1

El nivel pre-A1 representa un «hito» a medio camino para alcanzar el nivel A1, una banda de dominio en la que el/la aprendiente aún no ha adquirido la capacidad generativa, pero recurre a un repertorio de palabras y expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias. En la sección 3.5 del MCER de 2001 se hace alusión a la existencia de una banda de dominio de la lengua inferior a A1. Se incluyó en ese momento una pequeña lista que descriptores que se habían calibrado por debajo de A1 en el proyecto de investigación de la SNSF que desarrolló los descriptores ilustrativos. Una descripción más completa de las competencias de los aprendientes en el nivel A1 y la inclusión de un nivel anterior a A1 era importante para los usuarios, como ponía de manifiesto el número de proyectos sobre descriptores centrados en los niveles más bajos. Tomando todo esto en consideración, se ha incluido una banda de dominio para el nivel pre-A1 en la mayoría de las escalas.

FONOLOGÍA

Por lo que respecta al «Control fonológico», para el que ya existía una escala en el MCER de 2001, se elaboraron descriptores completamente nuevos (véase el informe de Enrica Piccardo de 2016 [Phonological Scale Revision Process Report](#)). La de Fonología era la escala que menos éxito había tenido de las desarrolladas por la investigación que sustentó los descriptores publicados en 2001. Se trata de la única escala del MCER que se diseñó tomando como referencia, aunque de manera implícita, la figura del/la hablante nativo/a. Para realizar una actualización, pareció acertado destacar la inteligibilidad como constructo fundamental para el control fonológico, en línea con los estudios actuales y atendiendo a la necesidad de proporcionar descriptores referidos al aprovechamiento de los repertorios plurilingüe/pluricultural. El proyecto sobre fonología superó las tres fases de validación descritas más abajo en relación con el resto de las nuevas escalas, con la colaboración de más de 250 informantes en cada fase.

APRENDIENTES JÓVENES

Los descriptores recopilados para aprendientes jóvenes se pueden consultar en el sitio web del MCER. Es manifiesta la necesidad de herramientas para sustentar mejor la alineación del MCER con la enseñanza y el aprendizaje para aprendientes jóvenes. No obstante, se tomó la decisión de no emprender ningún trabajo paralelo de diseño y calibración de nuevos descriptores específicos para aprendientes jóvenes durante este proyecto, dado que los descriptores para aprendientes jóvenes derivan y son adaptados en gran medida de los descriptores ilustrativos del MCER según la edad y el contexto. Por no mencionar que varios profesionales de diferentes estados miembros ya han realizado un trabajo importante en este sentido con el diseño y la validación de los Portfolios Europeos de las Lenguas para aprendientes jóvenes. En consecuencia, el enfoque adoptado consistió en recabar y cotejar los descriptores para aprendientes jóvenes y clasificarlos en los dos tramos principales de edad, 7-10 años y 11-15 años, representados en la mayoría de los modelos validados del PEL.

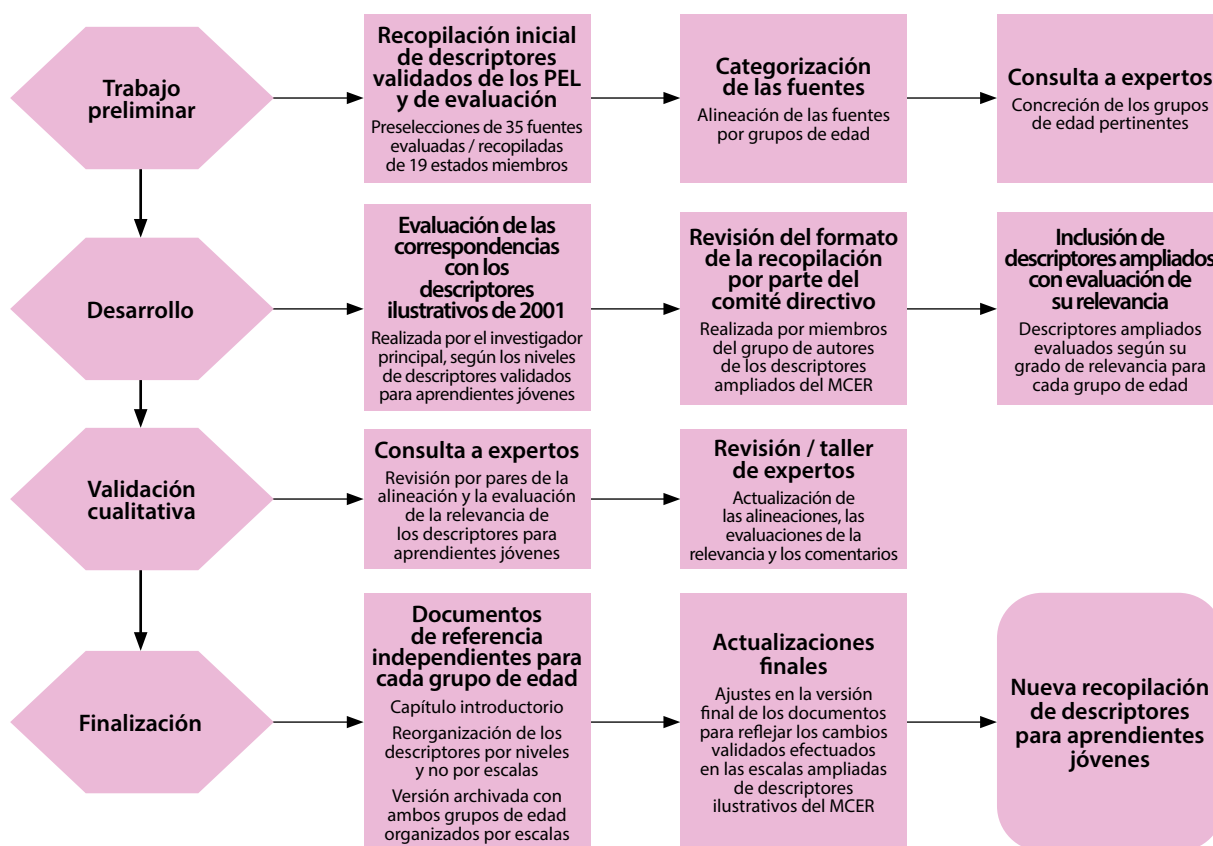
El proyecto reúne una colección representativa, si bien no exhaustiva, de los descriptores del PEL para aprendientes jóvenes de varios estados miembros del Consejo de Europa a partir de materiales extraídos de modelos oficiales del banco de PEL del Consejo de Europa y/o procedentes de muestras alojadas en el sitio web del Consejo de Europa, junto con los descriptores de evaluación para aprendientes jóvenes proporcionados por Cambridge Assessment English. Se procedió a alinearlos individualmente con los descriptores ilustrativos publicados en 2001 según los niveles, identificando las correspondencias significativas entre los descriptores para aprendientes jóvenes y los del MCER, y se presentaron al consejo asesor para que llevara a cabo una revisión por pares. Esta recopilación y alineación servirá de base para el desarrollo de futuros currículos para aprendientes jóvenes, así como para portfolios y herramientas de evaluación, desde una concepción del aprendizaje a lo largo de toda la vida en consonancia con las competencias descritas en el MCER.

Además, se incluyeron los descriptores ilustrativos ampliados en el documento dirigido a los profesores para que determinasen su grado de relevancia en los programas de aprendientes jóvenes. Los descriptores ilustrativos ampliados del MCER valorados según su pertinencia para cada uno de los tramos de edad iban acompañados de observaciones orientativas. Estos comentarios fueron ratificados por el consejo asesor a través de un proceso de revisión por pares, así como en un taller de consulta aparte.

Los [descriptores](#)⁵¹ aparecen en dos documentos, uno para cada tramo de edad. Ambos presentan la misma estructura y muestran los descriptores por niveles, comenzando en el pre-A1 y obviando los descriptores ilustrativos del MCER cuyas exigencias en términos de desarrollo cognitivo, social y vivencial se estimó que eran claramente superiores a las habituales en esos tramos de edad (sobre todo en los niveles más altos). Los documentos muestran qué descriptores del MCER se relacionan con los de los aprendientes jóvenes, así como la relevancia de un determinado descriptor del MCER para un grupo de edad determinado en caso de que no haya disponibles ejemplos de descriptores para aprendientes jóvenes. Además, se recogen en un archivo documental todos los emparejamientos de descriptores para ambos tramos de edad, organizados en escala.

51. Banco de descriptores adicionales www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors.

Figura 18 – Diseño del proyecto para aprendientes jóvenes



MEDIACIÓN

El enfoque conceptual de la mediación

En la versión provisional de 1996 del MCER, publicada durante las últimas fases del proyecto de investigación suizo, se esbozaban las categorías para las escalas de descriptores ilustrativos relativos a la mediación, como complemento a los de comprensión, interacción y expresión. Sin embargo, no se puso en marcha ningún proyecto para desarrollarlas. Uno de los principales objetivos de la presente actualización consistió, pues, en completar las escalas con descriptores de mediación, dada su creciente relevancia en este ámbito educativo. Al considerar todos los aspectos relativos a la mediación, también se añadieron descriptores para el aprovechamiento del repertorio plurilingüe y pluricultural. Las instituciones que figuran en el listado del prefacio contribuyeron a la validación de estos nuevos descriptores referidos a la mediación, la interacción en línea, reacciones a la literatura y aprovechamiento del repertorio plurilingüe/pluricultural.

El objetivo principal del desarrollo de nuevas escalas fue la mediación, en concreto, determinados aspectos para los que hay ahora 23 escalas de descriptores disponibles (actividades de mediación: 18, estrategias de mediación: 5). El enfoque empleado para la mediación fue más amplio que el utilizado en el MCER de 2001, cuya sección 2.1.3 introdujo la mediación como la cuarta categoría de las actividades comunicativas de la lengua, añadida a la comprensión, la interacción y la expresión:

«Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de **mediación**, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades»

En la sección 4.4.4 del MCER de 2001 esta definición va un poco más lejos:

«En las **actividades de mediación**, el/la usuario/a de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario/a entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa,

normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, sí como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el/la destinatario/a no comprende la lengua del texto original».

El foco de atención en el texto del MCER de 2001 se pone, por tanto, en la transmisión de la información y en el papel de intermediario/a, ya sea en una lengua o entre varias lenguas.

El enfoque conceptual seguido en este proyecto se acerca más al adoptado por Daniel Coste y Marisa Cavalli, en línea con el ámbito educativo más general, en su artículo de 2015 para el Consejo de Europa «[Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools](#)» (Coste y Cavalli 2015). La conceptualización de la mediación se describe en su totalidad en «[Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR](#)» (North y Piccardo 2016). Durante la fase de desarrollo de las categorías para la mediación, el grupo de autores se apoyó en la distinción que establecen Coste y Cavalli entre:

- ▶ «Mediación relacional»: el proceso de establecer y gestionar relaciones interpersonales con el objetivo de crear un ambiente positivo y colaborativo (para lo que se han desarrollado seis escalas).
- ▶ «Mediación cognitiva»: el proceso de facilitar el acceso al conocimiento y a conceptos, en particular cuando una persona se siente incapaz de hacerlo por sí misma debido, quizás, a la novedad y a la falta de familiaridad con los conceptos y/o a las barreras lingüísticas o culturales.

Sin embargo, es prácticamente imposible llevar a cabo una mediación cognitiva sin tener en cuenta los aspectos relacionales implicados. La comunicación real requiere una integración global de ambos aspectos. Por esta razón, y para que sea más práctico, las escalas de mediación se presentan divididas en cuatro grupos:

- ▶ mediar textos;
- ▶ mediar conceptos;
- ▶ mediar la comunicación;
- ▶ estrategias de mediación.

Finalmente, la dimensión interlingüística y cultural de la mediación llevó a interesarse por la capacidad de aprovechar el repertorio plurilingüe y pluricultural, para lo que se desarrollaron tres nuevas escalas:

- ▶ aprovechamiento del repertorio pluricultural;
- ▶ comprensión plurilingüe;
- ▶ aprovechamiento del repertorio plurilingüe.

El objetivo en el desarrollo de los descriptores de la competencia plurilingüe y pluricultural ligados a los niveles del MCER es alentar a los docentes a que incluyan en sus programas la adquisición de las competencias plurilingüe y pluricultural en función del nivel de competencia de sus aprendientes.

METODOLOGÍA

El proyecto recuperó y amplió la metodología adoptada en el proyecto de investigación original sobre los descriptores MCER liderado por Brian North y Günther Schneider en Suiza. El diseño de la investigación se desarrolló mediante una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, parecida, tal y como se muestra en la figura 12. Tras una revisión bibliográfica exhaustiva, se procedió a una fase de trabajo intuitivo de redacción que contó con los comentarios del consejo asesor. Entre febrero de 2015 y febrero de 2016 se sucedieron tres fases de actividades de validación en las que participaron en torno a 1000 personas. Tras esta validación, desde julio de 2016 hasta febrero de 2017 se realizaron tres rondas de consulta, con una fase de experimentación que se prolongó de enero a julio de 2017.

La elaboración y la validación de las nuevas escalas siguieron la metodología de la investigación original suiza (ver anejo B del MCER de 2001), pero con un alcance mayor. Como en la investigación original, el proyecto pasó por tres amplias fases:

- ▶ estudio inicial y desarrollo (fase intuitiva);
- ▶ revisión y mejora de las categorías y de la calidad de los descriptores (fase cualitativa);
- ▶ calibración de los mejores descriptores en una escala matemática y confirmación de los puntos de corte entre los niveles (fase cuantitativa).

Estas tareas se desarrollaron entre enero de 2014 y marzo de 2016, seguidas de un período de consulta y experimentación.

TRABAJO PRELIMINAR

El primer paso fue recopilar instrumentos y artículos relacionados con la mediación. En ese momento se realizó la traducción al inglés de los descriptores de mediación de Profile Deutsch así como los de otras fuentes. Como fruto de una serie de contactos con Daniel Coste y Marisa Cavalli, autores de «[Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools](#)» (Coste y Cavalli 2015), se desarrolló un conjunto inicial de categorías y se perfiló una lista inicial de descriptores para mediar textos y mediar conceptos. Las principales categorías en las que se agruparon las escalas en los estadios iniciales fueron:

- ▶ mediación cognitiva (facilitar el acceso al conocimiento, a la toma de conciencia y a las habilidades);
- ▶ mediación interpersonal (establecer y mantener relaciones; definir roles y convenciones para aumentar la receptividad, para evitar/resolver conflictos y para negociar acuerdos);
- ▶ mediación textual (transmitir información y argumentos: aclarar, resumir, traducir, etc.).

Este listado inicial también incluía una serie de escalas sin pulir relacionadas con aspectos de la mediación institucional (por ejemplo: ayudar a que personas recién llegadas se integren; tratar con los interesados como una institución; crear y mantener relaciones institucionales), junto con un número de escalas sobre diferentes aspectos de la mediación docente. Ambas estaban relacionadas con el papel de la mediación en las escuelas defendido por Coste y Cavalli. En cualquier caso, en la primera reunión consultiva celebrada en julio de 2014 hubo consenso acerca de que estas escalas, más que abrir nuevas perspectivas, en realidad reanudaban ciertos aspectos de la interacción y producción ya presentes en el MCER. Por esa razón, el desarrollo se centró en las categorías de mediación conceptual, interpersonal y textual mencionadas más arriba. Todo el conjunto fue objeto de una nueva revisión en una reunión de expertos en la que se estableció un grupo de autores en septiembre de 2014.

DESARROLLO

El grupo de autores llevó a cabo una revisión exhaustiva de la bibliografía y volvió a redactar el conjunto inicial en una serie de reuniones entre septiembre de 2014 y febrero de 2015. Diferentes subgrupos trabajaron sobre la interacción en línea, la competencia plurilingüe/pluricultural, y la fonología. El trabajo sobre las competencias plurilingüe y pluricultural fue el resultado natural de tener en cuenta la mediación interlingüística, en concreto, el papel de intermediario/a. El trabajo sobre la fonología se emprendió porque la escala de «Control fonológico» existente en el MCER de 2001, la única sobre este tema en el conjunto de escalas ilustrativas del MCER, tomaba como punto de referencia implícito al/la hablante nativo/a y establecía expectativas poco realistas (B2: «Ha adquirido una entonación y pronunciación naturales»). Esto se consideró incompatible con la perspectiva plurilingüe. Un consejo asesor colaboró estrechamente con el grupo de autores aportando materiales y comentarios. En febrero de 2015 estaba lista para la primera ronda de actividades de validación una serie de 427 borradores de descriptores para la interacción en línea, para las actividades y estrategias de mediación y para la competencia plurilingüe/pluricultural. Como el trabajo sobre la competencia plurilingüe/pluricultural y la fonología comenzó más tarde, solo algunos de los descriptores de la primera y ninguno de la segunda se incluyeron en este estadio. Los descriptores de fonología se probaron en un taller en junio de 2015 y con la consulta a expertos en fonología.

VALIDACIÓN CUALITATIVA

Para entonces se había reclutado a 137 instituciones como participantes en la validación. Esta primera fase se desarrolló en estas instituciones entre febrero y marzo de 2015 mediante talleres presenciales, en los que participaron al menos 1000 personas. La tarea consistía en una versión más sistemática que la usada en los 32 talleres del proyecto de investigación sobre los descriptores del MCER. Los participantes discutieron en pares unos sesenta descriptores correspondientes a entre tres y cinco áreas concretas, decidieron qué área estaban describiendo, los evaluaron en términos de (a) claridad, (b) relevancia pedagógica y (c) grado de uso en el mundo real, y sugirieron mejoras en la formulación. Posteriormente se descartaron unos sesenta descriptores, incluida una escala completa. Otros muchos se reformularon, generalmente acortándolos, y se redactaron dos escalas nuevas («Traducción oral de un texto escrito»; «Desglosar información complicada») a sugerencia de participantes del taller. Fue en este momento cuando algunos de los detalles eliminados de los descriptores se emplearon como ejemplos para diferentes dominios (ver anejo 5). La validación cualitativa de la fonología, en la que intervinieron en línea 250 participantes del proyecto en las mismas actividades (ya conocidas), llegó mucho más tarde ese mismo año, en noviembre-diciembre de 2015.

VALIDACIÓN CUANTITATIVA

En la siguiente fase participaron 189 instituciones, con un total de 1294 participantes de 45 países. Nuevamente, cada institución participante organizó un taller presencial. Tras realizar actividades de familiarización parecidas a las recomendadas en el manual del Consejo de Europa *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – A Manual* (Consejo de Europa 2009), los participantes llevaron a cabo talleres de establecimiento de puntos de corte en los que, primero individualmente y después tras debatir, asignaron los borradores de descriptores a los niveles del MCER. Toda la escala de niveles de competencia de la investigación inicial del MCER se utilizó para este propósito (= 10 niveles, desde el pre-A1 hasta el C2). Los participantes consignaron sus decisiones en hojas impresas en PDF y solo al final introdujeron lo que consideraban sus decisiones definitivas e individuales en una encuesta en línea.

En el análisis se calcularon, en primer lugar, los porcentajes de encuestados que asignaron cada descriptor a cada nivel y subnivel y, a continuación, se realizó un análisis según el modelo de escalas de Rasch, igual que se hizo en la investigación original de descriptores del MCER. Para realizar un análisis de Rasch se necesita una matriz de datos relacionados y cada ítem (en nuestro caso, cada descriptor) debería tener, idealmente, cien respuestas. Este objetivo se cumplió con todas las escalas, ya que el número más bajo de encuestados para una escala fue de 151 y el más alto, de 273.

Este tipo de matriz se usó para cada una de las fases de validación, prestando atención a adjudicar las categorías de descriptores a grupos con un interés conocido en las categorías en cuestión. Las ventajas del análisis de Rasch fueron, en primer lugar, que permitió identificar y excluir aquellos descriptores que no funcionaban, así como a aquellos participantes que no pudieron completar la tarea y, en segundo lugar, que le dio a cada descriptor un valor aritmético. Ese valor pudo convertirse luego a la escala de los descriptores originales del MCER publicados en 2001 utilizando algunos de estos descriptores como «ítems de anclaje».

Los resultados del análisis cuantitativo preliminar se discutieron en una reunión consultiva en julio de 2015, tras la cual se descartaron 36 descriptores y aproximadamente la mitad se apartaron para ser calibrados de nuevo, generalmente después de modificaciones. El problema principal fue la falta de descriptores en A1 y A2 para la mediación y para la competencia plurilingüe/pluricultural. Se hizo un esfuerzo para desarrollarlos antes de la siguiente fase.

A continuación se llevó a cabo la principal recopilación de datos cuantitativos en una encuesta en línea realizada en inglés y francés entre octubre y diciembre de 2015. Esta vez los encuestados respondieron individualmente a la pregunta: «¿Podría usted, o una persona en la que esté pensando, hacer lo que se describe en el descriptor?». Se les pidió que hicieran esta operación tres veces, pensando en diferentes roles plurilingües y/o personas que conocían muy bien (compañeros, niños, etc.), lo que dio como resultado 3503 respuestas utilizables de aproximadamente 1500 personas. La tarea fue una réplica ligeramente adaptada de la utilizada en la calibración de los descriptores publicados en 2001, que se basó en la evaluación con descriptores de una muestra representativa de estudiantes en sus clases por parte de docentes. Se llevaron a cabo dos análisis: un análisis global con todos los descriptores y otro en el que cada categoría principal se analizó por separado. Las decisiones sobre el nivel de cada descriptor se tomaron sobre la base de toda la información disponible.

La validación cuantitativa para la fonología se llevó a cabo en enero de 2016, con la participación de 272 personas. Se realizaron dos tareas: (a) asignación a niveles y (b) evaluación de las actuaciones de aprendientes grabadas en vídeo («¿Puede el/la aprendiente del vídeo hacer lo que se describe en el descriptor?»). Se emplearon diferentes técnicas para la identificación de puntos de corte. Para una información más detallada remitimos de nuevo a los lectores al informe *Phonological Scale Revision Process Report* (Piccardo 2016).

El modelo de Rasch

El modelo de Rasch lleva el nombre de un matemático danés, George Rasch. Es el más utilizado dentro de los modelos de probabilidad que aplican la teoría de rasgos latentes (también llamada teoría de respuesta al ítem, o IRT por sus siglas en inglés). El modelo analiza la medida en que un elemento «encaja» en el constructo subyacente (= rasgo latente) que se está midiendo. También estima, en una escala matemática, primero los valores de dificultad (= grado de dificultad de cada elemento) y, en segundo lugar, los valores de habilidad (por competencia de cada persona en el rasgo en cuestión). El modelo se emplea, entre otros, con dos finalidades principales:

- construir bancos de ítems para pruebas (tests);
- análisis de cuestionarios.

Para analizar los cuestionarios, se utiliza una variante denominada modelo de escala de puntuación (RSM por sus siglas en inglés). Una variante multifacética del RSM puede eliminar la subjetividad de los juicios de los evaluadores. Una explicación detallada aparece en el material de referencia del manual *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – A Manual* (Consejo de Europa 2009).

La principal ventaja del modelo Rasch es que, a diferencia de la teoría clásica del test, los valores obtenidos son extrapolables a otros grupos que pueden considerarse parte de la misma población general (es decir, que comparten las mismas características de manera suficiente).

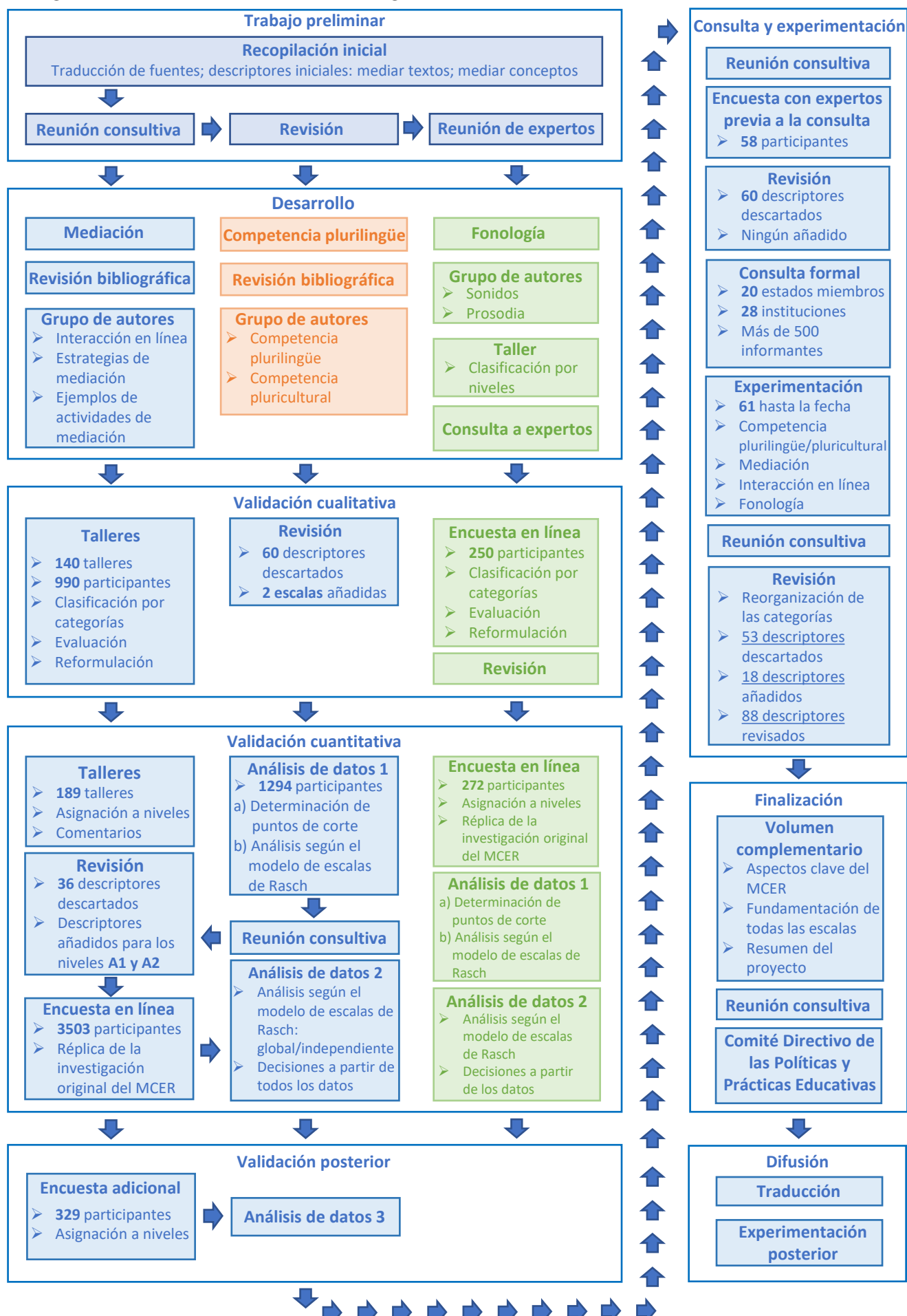
La escala objetiva y la generalización potencial de los valores obtenidos hacen que el modelo sea particularmente adecuado para determinar en qué nivel se deben situar los descriptores de habilidad («can do») en un marco común de escala como los niveles del MCER.

VALIDACIÓN POSTERIOR DE LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

Finalmente se realizó una encuesta adicional en febrero de 2016 por tres razones. En primer lugar, fue una oportunidad de incluir descriptores para las estrategias de comprensión y para la comprensión plurilingüe, en su mayoría adaptados del [proyecto MIRIADI](#).⁵² En segundo lugar, como la tarea en la encuesta principal en línea no había funcionado bien para el plurilingüismo, la encuesta adicional se ocupó de esto con algunos ligeros cambios. Finalmente, gracias a la encuesta adicional, se tuvo la oportunidad de agregar más descriptores para la competencia pluricultural, particularmente en los niveles más bajos. La encuesta se realizó en dos versiones idénticas completamente separadas. 267 voluntarios de entre los participantes del proyecto completaron un formulario, mientras que 62 expertos en educación plurilingüe completaron el otro. Se contrastaron los resultados y se decidió que no había diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Los procesos de calibración en niveles fueron también compatibles en un alto grado con la escala de «Adecuación sociolingüística» ya existente en el MCER de 2001.

52. www.miriadi.net/en/miriadi-plan.

Figura 19 – Diseño multimétodo de la investigación



PROBLEMAS Y RESPUESTAS

Los participantes en las actividades de validación de 2015, así como en las reuniones consultivas y en el proceso de consulta y experimentación a gran escala de los años 2016-2017, aportaron un número considerable de comentarios y observaciones. Este apartado se centra en el análisis de algunas cuestiones clave que surgieron a lo largo del proyecto y la manera en la que se dio respuesta a cada una de ellas.

RELACIÓN DE LAS ESCALAS DE MEDIACIÓN CON LAS ESCALAS PREVIAS DEL MCER DE 2001

Si bien a través del presente proyecto se pretendía proporcionar descriptores para actividades y estrategias no recogidas en las escalas del MCER de 2001, ciertos aspectos de las escalas de mediación, en especial para los niveles más bajos, evocan el tipo de actividades ya descritas en el MCER. Esto se debe a que la mediación, en la concepción más general adoptada ahora, estaba ya presente en las escalas de descriptores ilustrativos publicadas en 2001. Las nuevas escalas de «Transmitir información específica», «Explicar datos» y «Resumir y explicar textos» dentro de «Mediar textos», por ejemplo, constituyen un desarrollo de los conceptos que aparecían en la escala «Procesar textos» bajo el epígrafe «Textos» en la sección 4.6.3 del MCER de 2001. De forma similar, las escalas que atañen a la interacción en grupo en «Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros», «Colaborar en la construcción de conocimiento» y «Fomentar el discurso para construir conocimiento» también ahondan en las ideas de la escala de «Cooperar» dentro de las «Estrategias de interacción». Esto pone de manifiesto la complejidad de cualquier esquema de categorización. No cabe duda de que las categorías son construcciones, artefactos convenientemente ideados para hacernos más fácil interpretar el mundo; pero los límites tienden a ser difusos y los solapamientos son inevitables.

MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

Las versiones iniciales de los descriptores habían experimentado con distintas formulaciones, en un intento de dar cuenta de esta complejidad. No obstante, se ha evidenciado que hacer distinciones claras en este tema es considerablemente difícil. Los términos «lengua materna», «primera lengua» y «lengua de escolarización» a menudo no son sinónimos e incluso expresiones como «lengua origen» y «lengua meta» creaban bastante confusión (por ejemplo, al mediar desde otra lengua alguien puede estar mediando a la lengua materna, de manera que la otra lengua sería, en este caso, la lengua de origen mientras que la lengua materna sería la lengua meta). Cualquier pretensión de dar cuenta de todas las combinaciones suponía triplicar innecesariamente los descriptores, con variaciones mínimas.

Por tanto, el grupo responsable del proyecto decidió que, como en el caso de los descriptores ilustrativos publicados en 2001, lo que se mide es el grado de dificultad percibido de la competencia lingüística funcional al margen de las lenguas empleadas y, por lo tanto, se recomienda al/la usuario/a que especifique las lenguas como parte de la adaptación de los descriptores a su uso en un contexto dado.

Las escalas para «Mediar textos» hacen alusión a la «lengua A» y a la «lengua B» como términos amplios para el origen y el resultado, respectivamente, de la comunicación mediada. En las notas se explica que la mediación puede ser en una lengua o bien entre lenguas, variedades o registros (o una combinación de estos elementos) y se invita al/la usuario/a a concretar las lenguas específicas en cada caso. Al mismo tiempo, el/la usuario/a puede aportar ejemplos relevantes según el contexto, inspirándose en los que figuran en el anejo 5 para los cuatro ámbitos de uso de la lengua: público, personal, profesional y educativo.

Por ejemplo, el primer descriptor de la escala «Transmitir información específica de forma oral o signada»:

Explica (en lengua B) la relevancia de información específica que se encuentra en una sección concreta de un texto largo y complejo (en lengua A).

podría reformularse como sigue:

Explica en francés la relevancia de información específica que se encuentra en una sección concreta de un texto largo y complejo en inglés (por ejemplo, en un artículo, sitio web, libro o charla presencial/en línea sobre temas de actualidad o un área de interés o inquietud personal).

O, si se trata de comunicación en una lengua meta:

Explica la relevancia de información específica que se encuentra en una sección concreta de un texto largo y complejo (por ejemplo, en un artículo, sitio web, libro o charla presencial/en línea sobre temas de actualidad o un área de interés o inquietud personal).

Todos los descriptores de mediación de textos implican habilidades integradas, una combinación de comprensión y expresión, y el énfasis no se pone en la comprensión, para la que ya existen escalas en el MCER. El nivel en el que se calibran los descriptores refleja el grado de procesamiento y expresión requeridos. Cuando la comprensión y la expresión son en diferentes lenguas, el nivel del descriptor corresponde al que se necesita para procesar y articular el mensaje original en la/s lengua/s meta.

COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA

En cualquier escala del MCER, los descriptores de un nivel definen lo que es razonable esperar de un/a usuario/a y/o aprendiz en términos de competencia comunicativa (sección 5.2 del MCER de 2001) en la/s lengua/s en cuestión, siempre que la persona cuente con las características personales, el conocimiento, la madurez cognitiva y la experiencia —es decir, las competencias generales de la sección 5.1 del MCER de 2001— necesarios para hacerlo con éxito. Las escalas del MCER están concebidas para su uso como perfiles de capacidad. Es poco probable que todos los usuarios con nivel global B1 sean capaces de hacer exactamente lo descrito para ese nivel B1 en todas las escalas de descriptores del MCER, ni un poco más ni un poco menos. De hecho, es muy posible que presenten un nivel A2 o A2+ para algunas actividades y un B1+ o incluso un B2 para otras, en función de su perfil personal de competencias generales, que a su vez depende de la edad, la experiencia, etc. Esto ocurre con muchas escalas del MCER de 2001 que atañen a capacidades cognitivas como «Tomar notas», «Leer en busca de información y argumentos», «Discusiones formales (reuniones)», «Hablar en público» y elaborar «Informes y redacciones». Es el caso también de muchas actividades de mediación, como algunas escalas de mediación de textos (por ejemplo, «Resumir y explicar textos») o estrategias de mediación (por ejemplo, «Condensar un texto») que conllevan actividades de un grado de sofisticación cognitiva que no todo el mundo posee en la misma medida. Además, las escalas de mediación de la comunicación requieren habilidades interpersonales que no se comparten de forma equitativa, en parte debido a la experiencia.

De forma similar, el perfil de los usuarios/aprendices con un nivel B1, por ejemplo, diferirán bastante para las escalas de «Aprovechamiento del repertorio plurilingüe/pluricultural» en función de su trayectoria personal y las experiencias y las competencias adquiridas. Por tanto, en lugar de eliminar la influencia de las diferencias individuales, el enfoque adoptado en la concepción de los descriptores reconoce que se trata de factores clave que modelan el perfil de capacidad comunicativa de los aprendices.

COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DE LA LENGUA PARA EL APROVECHAMIENTO DEL REPERTORIO PLURICULTURAL

Como en el caso de la mediación, el uso de un repertorio plurilingüe propio implica una serie de competencias generales (sección 5.1 del MCER de 2001), generalmente en estrecha relación con otras de índole sociolingüística y pragmática (sección 5.2.2 y 5.2.3 del MCER de 2001). En esta escala, al igual que en las escalas de mediación y otras muchas del MCER, entran en juego otras competencias aparte de las lingüísticas. La frontera que separa el conocimiento del mundo, el sociocultural y la conciencia intercultural no está bien definida, como se explica en el MCER de 2001. Como tampoco lo está en el caso de las destrezas y habilidades prácticas —que incluyen las habilidades sociales—, el conocimiento sociocultural o las destrezas y habilidades interculturales. El campo de la sociopragmática también estudia estos aspectos desde un punto de vista «lingüístico». Más que el posible solapamiento de categorías, lo importante es que el/la usuario/a y/o aprendiz moviliza todos estos recursos, fusionados con la competencia comunicativa adecuada, para la construcción de significado en una situación comunicativa dada. Probablemente haya quienes demuestren una mayor capacidad que otros a la hora de llevar a cabo esto dentro de un nivel de dominio de la lengua, tal vez en función de sus diferentes aptitudes y experiencia.

CONSULTA Y EXPERIMENTACIÓN

El desarrollo y la validación descritos más arriba fueron seguidos por un proceso de consulta y experimentación que se llevó a cabo en tres fases:

- ▶ un taller de expertos;
- ▶ una encuesta en línea con expertos previa a la consulta;
- ▶ una consulta formal.

Después de una reunión con expertos del Consejo de Europa en junio de 2016 y una detallada encuesta en línea de consulta previa con expertos en el MCER en el verano de 2016, los descriptores se revisaron antes de llevar a cabo una consulta formal en inglés y francés entre octubre de 2016 y febrero de 2017. Se realizaron en paralelo

dos encuestas con individuos e instituciones. Unos 500 informantes completaron la encuesta, junto con una serie de instituciones y agencias dedicadas al desarrollo de currículos y de evaluación. Entre otras preguntas, se pidió a los encuestados que indicaran hasta qué punto consideraban útil cada una de las nuevas escalas y comentaran los descriptores. Todas las nuevas escalas propuestas fueron consideradas útiles o muy útiles por el 80 % de los encuestados y fueron las instituciones y agencias las que tendieron a dar una respuesta más positiva. Las nuevas escalas más populares tenían que ver con la mediación de textos, la colaboración en grupos pequeños y la interacción en línea. Hubo una diferencia de opinión considerable entre individuos e instituciones en dos escalas de descriptores: «Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo» y «Aprovechamiento del repertorio plurilingüe». Si bien el 96 % de las instituciones consideraron que estas dos escalas eran útiles o muy útiles, solo el 81-82 % de los individuos encuestados tuvieron la misma opinión.

En la consulta formal, dos tercios de los encuestados acogieron con agrado el hecho de que las escalas descriptivas para la mediación fueran más allá del ámbito de la enseñanza clásica de lenguas modernas (hacia AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o CLIL por sus siglas en inglés, y hacia la lengua de escolarización), con más de un 90 % de los individuos y las instituciones de acuerdo hasta cierto grado. Se recibió una gran cantidad de comentarios y sugerencias que han ayudado a rematar la formulación de los descriptores, los títulos de las escalas y la manera en que se presentan estas.

La fase de experimentación se llevó a cabo entre febrero y junio de 2017, con resultados que siguieron enriqueciendo la formulación y la presentación de las escalas de descriptores. La gran mayoría de los responsables de esta experimentación seleccionaron descriptores de escalas relevantes para ilustrar el diseño de tareas comunicativas en el aula y luego los utilizaron para observar el uso de la lengua por parte de los aprendientes. La retroalimentación sobre los descriptores fue muy positiva, con algunas sugerencias útiles de pequeños cambios. Las áreas que más gustaron fueron las siguientes: cooperar en grupos pequeños, mediación de textos y la competencia plurilingüe/pluricultural. En un proceso de experimentación, las dos escalas de descriptores para la «Interacción en línea» también se probaron en una encuesta separada a 1 175 profesores italianos de inglés que estaban realizando un curso en línea sobre el uso de recursos digitales.⁵³ El 94,8 % de los encuestados encontró los descriptores muy claros o bastante claros y el 80,8 % informó que eran muy fáciles o bastante fáciles de usar para la autoevaluación.

En paralelo a la consulta formal, se envió un cuestionario a los estados miembros del Consejo de Europa preguntando sobre el uso del MCER en sus países, la familiaridad con los materiales de apoyo proporcionados recientemente por la División de Política Educativa del Consejo de Europa (Programa de Política Lingüística) y su reacción a las nuevas escalas de descriptores. También se pidió a los estados miembros que sugirieran instituciones para participar en la experimentación. Los resultados fueron muy positivos, excepto por algunas reservas sobre el uso del MCER en la formación inicial de los docentes: solo la mitad de los encuestados dijo que ha sido de gran ayuda. Como cabría esperar, los elementos del MCER más mencionados en los documentos oficiales y utilizados en la práctica fueron los descriptores (83 % «en gran medida»), los niveles (75 % «en gran medida») y el enfoque orientado a la acción (63 % «en gran medida»). A la pregunta de si acogían con satisfacción las nuevas escalas, la respuesta positiva más alta fue para la competencia plurilingüe/pluricultural (79 %), seguida por la interacción en línea (75 %), la mediación (63 %) y la literatura (58 %).

INCORPORACIÓN DE DESCRIPTORES PARA LA LENGUA DE SIGNOS

Las personas sordas de nacimiento pueden aprender una lengua de signos como primera lengua si sus padres e iguales les aportan las muestras de lengua adecuadas. Las lenguas de signos no son una mera forma de comunicación basada en gestos ni tampoco simplemente otro medio para expresar una lengua oral. Los estudios lingüísticos han recabado suficientes pruebas para demostrar que las lenguas de signos son lenguas naturales por derecho propio, como las lenguas orales, y presentan rasgos, mecanismos, reglas y restricciones lingüísticos tal y como hacen aquellas. Estas características incluyen la adquisición, el procesamiento, la pérdida, así como todos los demás procesos psicológicos y representaciones específicas a las lenguas que se aplican también en las lenguas orales.

De manera paralela al proyecto principal mencionado en apartados previos, se desarrollaron descriptores para la lengua de signos según una metodología parecida a la de la primera fase del proyecto de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Zúrich (ZHAW, por sus siglas en alemán), financiado a través de la SNSF.⁵⁴ El proyecto identificó y calibró descriptores para las competencias de expresión y comprensión signadas. Estos descriptores se aplican específicamente a las lenguas de signos y complementan los descriptores del MCER ya existentes.

53. «Techno-CLIL 2017», moderadores: Letizia Cinganotto y Daniela Cuccurullo, <https://moodle4teachers.org/enrol/index.php?id=90>.

54. El Consejo de Europa agradece a la SNSF la aportación de aproximadamente 385 000 euros que hizo posible este proyecto.

Sin embargo, es necesario recordar que los descriptores del MCER, que expresan una habilidad para actuar en la lengua, son relevantes para todas las lenguas humanas. Las lenguas de signos se usan para llevar a cabo acciones, tal y como ocurre con las lenguas orales. Por lo tanto, los mismos descriptores se pueden emplear en ambas modalidades y, como resultado de esto, todos los descriptores del MCER se han reformulado para que resulten inclusivos en cuanto a la modalidad.

Desde que se presentó el MCER, se ha hecho patente la necesidad de definir objetivos comunes de aprendizaje y armonizar el diseño curricular y los niveles educativos en el ámbito de las lenguas de signos. De hecho, cada vez se recurre más al MCER para estructurar los cursos de lengua de signos. La mayoría de niños sordos (95 %) tienen padres sin deficiencia auditiva, de modo que, si bien el colectivo de personas sordas es reducido, existe una gran demanda de estos cursos, no solo para las familias de niños sordos, sino en un contexto educativo más amplio (intérpretes, migrantes sordos, personas con sordera moderada, docentes, lingüistas, etc.). Además, el MCER empieza a desempeñar un papel en lo que respecta a la formación y la certificación de docentes e intérpretes de lengua de signos y, especialmente, en la lucha por conseguir el reconocimiento oficial de las lenguas de signos y de la formación de los profesionales de estas lenguas. La iniciativa de incluir los descriptores para lengua de signos en el MCER cuenta, por lo tanto, con el respaldo expreso de varias asociaciones de la comunidad de personas sordas.

El proyecto de lengua de signos de la ZHAW⁵⁵ «Common European Framework of Reference for Sign Languages: development of descriptors for Swiss-German Sign Language» se desarrolló con una cronología diferente. La investigación se finalizó en junio de 2019, tres años después de que se completara el proyecto principal de descriptores. De nuevo, el proyecto de lengua de signos siguió un diseño multimétodo de investigación que combinó análisis intuitivos, cualitativos y cuantitativos. Sin embargo, como la comunidad signante es pequeña, el proyecto tuvo lugar a una escala más pequeña. Las tres fases principales del proyecto se resumen en la figura 20.

El enfoque se basó completamente en datos. En lugar de adaptar los descriptores existentes del MCER a la lengua de signos, el objetivo del proyecto de la ZHAW fue elaborar descriptores para algunos aspectos de la competencia en lengua de signos, a partir del estudio de vídeos de signantes expertos. A estos expertos se les grabó signando diferentes tipos de textos y estas grabaciones fueron luego debatidas en una serie de talleres con docentes de lengua de signos. El grupo de autores de la ZHAW formuló descriptores a partir de los comentarios y análisis de los docentes de lengua de signos. De esta manera, se recopiló más de 300 descriptores para las competencias de expresión y 260 descriptores para las de comprensión. Al igual que en el proyecto de mediación, el nivel no se tuvo en cuenta en esta etapa: el objetivo era captar en palabras aspectos significativos de la competencia. Y al igual que en el proyecto de mediación, los descriptores se mejoraron tras un proceso iterativo de consultas y mediante talleres de trabajo.

Además, un sencillo experimento de validación en el proyecto demostró que los no-signantes oyentes y los sordos no docentes hacían una interpretación significativamente diferente acerca del nivel al que se refiere un descriptor en comparación con los docentes sordos. Por lo tanto, los descriptores fueron calibrados solo por docentes de lengua de signos nacidos sordos o con una competencia en L1 reconocida por la comunidad de sordos sobre la base de su manera de signar (vídeos).

Los descriptores se agruparon en categorías. Inicialmente se pretendía producir escalas para diferentes tipologías textuales (narrativa, descriptiva, expositiva, etc.).⁵⁶ Sin embargo, muchos de los descriptores se mostraron relevantes para varias tipologías textuales porque trataban competencias transversales. Por ello, al final, en un taller realizado por el equipo del proyecto, los descriptores se agruparon en series según un criterio de similitud. Tres grupos por separado clasificaron los descriptores en conjuntos que aparentemente describían competencias relacionadas. Entonces se negoció una categorización final. Las características de cada conjunto de descriptores se examinaron y se pulieron, lo que condujo a la definición de categorías para las siguientes nueve escalas:

55. Grupo de autores de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Zúrich: Jörg Keller, Petrea Bürgin, Aline Meili y Dawei Ni.

56. KELLER, J. et al. (2017), «Auf dem Weg zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Gebärdensprachen. Empirie-basierte Bestimmung von Deskriptoren für Textkompetenz am Beispiel der Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS)», *Das Zeichen* N.º 105, pp. 86-97; KELLER, J. et al. (2018), «Deskriptoren zur gebärdensprachlichen Textstrukturierung im GER für Gebärdensprachen», *Das Zeichen* N.º 109, pp. 242-5; Keller, J. (2019), «Deskriptoren für Textkompetenz in Gebärdensprachen», en Barras M. et al. (eds.), *IDT 2017, Band 2*. Berlín: ESV, pp. 111-117.

Competencia lingüística:

1. Repertorio de lengua de signos (comprensión/expresión).
2. Adecuación diagramática (comprensión/expresión).

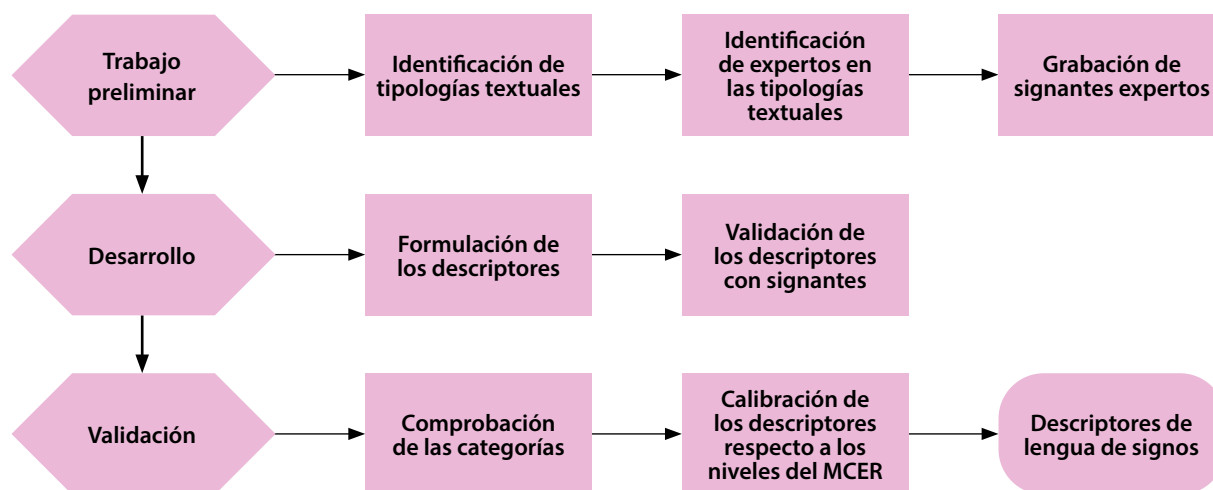
Competencia sociolingüística:

3. Adecuación sociolingüística y repertorio cultural (comprensión/expresión).

Competencia pragmática:

4. Estructura del texto signado (comprensión/expresión).
5. Ubicación y perspectivas (comprensión/expresión).
6. Conciencia lingüística e interpretación (comprensión).
7. Presencia y efecto (expresión) (en alemán: *Auftritt und Wirkung*).
8. Velocidad de procesamiento (comprensión).
9. Fluidez en lengua de signos (expresión).

Figura 20 – Fases del proyecto de lengua de signos



El paso final fue la calibración a los niveles del MCER. Para crear una escala de descriptores se utilizó el modelo de Rasch, como en los proyectos sobre la mediación y la fonología y el proyecto original de descriptores del MCER. Sin embargo, esta vez fueron los vídeos de los descriptores signados los que proporcionaron los datos. Para tal fin, se utilizaron vídeos signados en la lengua de signos suizo-alemana y en el Sistema de Signos Internacional. Este último es una lengua franca, empleada en este caso para los signantes de diferentes países europeos que participaron en el proyecto. Tras una exitosa prueba de la escala de calificación por parte del grupo del proyecto, a los encuestados en línea se les pidió que calificaran el grado de dificultad que representaba un descriptor en una escala de calificación de cuatro puntos, de 1 (no difícil) a 4 (muy difícil).

El conjunto de datos completo (N = 223) se revisó en los casos con muy pocas o ninguna evaluación, que acabaron eliminándose. El tamaño de las muestras y de las distribuciones de las evaluaciones completadas se verificaron en los dos grupos principales (suizo y europeo). En el grupo suizo, N = 53, casi todos los encuestados evaluaron todo el conjunto de más de 300 descriptores. En el grupo europeo, N = 37, todos los participantes evaluaron un subconjunto de todos los descriptores, con una media de 15 evaluaciones por descriptor⁵⁷ añadidas a las de los 53 del grupo suizo-alemán.

57. Aunque reducidos, estos valores cumplen con los requisitos *a priori* mínimos para intervalos de confianza del 95 % para los parámetros de dificultad dentro del logit ± 1 : véase LINACRE J. (1994), «Sample size and item calibration stability», *Rasch Measurement Transactions* Vol. 7, N.º 4, p. 328. El error estándar de medida para los descriptores de lengua de signos es mayor que el de los otros descriptores, pero la calibración de la escala es intuitivamente sensata. En unos pocos casos, los descriptores dentro del margen de error del siguiente nivel de dominio se han trasladado a esa banda contigua a partir de los juicios del grupo de expertos.

Como se ha mencionado más arriba al describir sucintamente el modelo de Rasch, los descriptores estarán más correctamente situados si las personas y los ítems cuyos datos no encajan con el modelo (porque son improbables) se retiran de los datos. Este paso se ha seguido en este proyecto del mismo modo que en el proyecto principal.

El último paso fue establecer el corte entre los niveles del MCER en la escala de la lengua de signos. Para facilitar este proceso se incluyeron descriptores del MCER publicados en 2001 calibrados como «ítems de anclaje» con el fin de trasladar la escala producida a los valores matemáticos subyacentes en la escala del MCER. Se recomienda a los usuarios que deseen acceder a una explicación de todo este proceso que consulten las secciones de validación cuantitativa de *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR* (North y Piccardo 2016) y *Phonological Scale Revision Process Report* (Piccardo 2016). Sin embargo, a diferencia de esos dos proyectos, los valores matemáticos de estos «anclajes» del MCER de 2001 no resultaron creíbles, incluso tras retirar los anclajes inestables. Por esta razón, se decidió emplear un método alternativo de establecimiento de puntos de corte basado en el juicio de expertos.⁵⁸

FINALIZACIÓN

Los comentarios recibidos en las diversas fases de validación, consulta y experimentación entre febrero de 2015 y junio de 2017 resultaron muy útiles para identificar y eliminar descriptores y escalas con menos éxito, así como para revisar las formulaciones. El proceso está documentado en un archivo disponible para los investigadores en el sitio web del Consejo de Europa. La versión definitiva de los descriptores incluidos en este documento ha tenido en cuenta todos los comentarios recibidos.

Dado que se validaron muchos descriptores para diferentes niveles de diversas escalas, especialmente B2, se ha suprimido un cierto número en la versión ampliada de los descriptores ilustrativos, aunque fueran descriptores validados con éxito. Están disponibles en el anejo 8. En sí misma, esta redundancia puede considerarse positiva, ya que muestra la coherencia en la calibración de los niveles, si bien no es necesario incluir todos los descriptores en la versión final de las escalas de descriptores ilustrativos del MCER. Se incluirán más adelante como descriptores adicionales en el banco de descriptores relacionados con el MCER que puede consultarse en el sitio web del Consejo de Europa.

58. El método empleado fue una variante del «método del marcador» (*bookmark method* en inglés) descrito en el manual *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – A Manual* (Consejo de Europa 2009).

Anejo 7

CAMBIOS SUSTANCIALES EN DESCRIPTORES ESPECÍFICOS PUBLICADOS EN 2001

Comprensión auditiva oral en general	
C2	Comprende con facilidad prácticamente No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de discurso oral/ signado , tanto cara a cara como retransmitido, que se desarrolla a una velocidad rápida propia de los hablantes nativos natural .
Comprender conversaciones entre otras personas nativos	
B2+	Sigue conversaciones animadas entre hablantes/ signantes nativos de la lengua meta .
B2	Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes/signantes nativos de la lengua meta si no modifican su lengua de algún modo.
Escuchar Comprender conferencias y presentaciones	
C2	Comprende conferencias y presentaciones especializadas que contienen un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco conocida.
Comprensión de lectura en general	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier tipo de lengua escrita texto escrito/signado , incluidos textos abstractos y de estructura compleja, o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos.
Interacción oral en general	
B2	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible interactuar de forma habitual y relacionarse con hablantes/signantes de la lengua meta hablantes nativos sin producir posiblemente tensión alguna para ninguna de las dos partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, y expresa y defiende puntos de vista con claridad proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
Comprender a un/a interlocutor/a nativo	
C2	Comprende a cualquier interlocutor/ a nativo , incluso tratándose de temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, siempre que tenga la oportunidad de adaptarse a un acento que no sea el estándar una variedad lingüística que le resulta menos conocida .
Conversación	
B2	Se relaciona con usuarios de la lengua meta hablantes nativos sin resultar gracioso/a o molestar involuntariamente, o sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con otro/a hablante / signante nativo competente .
Discusiones informales (con amigos)	
B2+	Sigue discusiones animadas entre hablantes/ signantes nativos de la lengua meta .
B2	Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor en discusiones, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes/signantes nativos de la lengua meta si no modifican su lengua de algún modo.
Discusiones formales (reuniones)	
C2	Mantiene su postura en discusiones formales sobre asuntos complejos, con argumentos organizados y persuasivos, sin desventaja alguna respecto a hablantes nativos otros participantes .
Entrevistar y ser entrevistado/a	
C2	Representa muy bien su parte del diálogo, estructurando el discurso y desenvolviéndose con autoridad y con fluidez sin ningún mucho esfuerzo como entrevistador/a o entrevistado/a, sin desventaja alguna respecto a hablantes nativos otros participantes .
Adecuación sociolingüística	
C2	Media de forma eficaz y natural entre hablantes/ signantes de la lengua meta y de su propia comunidad de origen , teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C2	Es plenamente consciente de prácticamente todas las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes/ signantes nativos competentes de la lengua meta y sabe reaccionar en consecuencia.
B2	Se relaciona con usuarios de la lengua meta hablantes nativos sin resultar gracioso/a o molestar involuntariamente, o sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con otro/a hablante nativo competente .
Fluidez oral	
B2	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta hablantes nativos sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes.

Anejo 8

DESCRIPTORES ADICIONALES

Los descriptores recogidos en este anejo también se concibieron, validaron y calibraron como parte del proyecto de desarrollo de los descriptores de mediación. Se ha decidido excluirlos de la relación ampliada de descriptores ilustrativos por alguna de las siguientes tres razones: bien para evitar repeticiones, bien porque no ha sido posible desarrollarlos para un número suficiente de niveles de competencia o a causa de los comentarios recibidos durante la fase de consulta. Se incluirán en el banco de descriptores adicionales en el sitio web del Consejo de Europa.

ESCALAS

Interpretación	
Nota: Como siempre que está implicada la mediación interlingüística, los usuarios pueden completar el descriptor con la especificación de las lenguas implicadas, como en el siguiente ejemplo aplicado a un descriptor del nivel C2: <i>Interpreta en modalidad simultánea o consecutiva un discurso formal y complejo del alemán al francés con casi total precisión, transmitiendo con fidelidad el mensaje del/la orador/a y reflejando el estilo, el registro y el contexto cultural sin incurrir en omisiones o adiciones.</i>	
C2	Interpreta en modalidad simultánea o consecutiva un discurso formal y complejo con casi total precisión, transmitiendo con fidelidad el mensaje del/la orador/a y reflejando el estilo, el registro y el contexto cultural sin incurrir en omisiones o adiciones. En situaciones informales, realiza una interpretación simultánea o consecutiva utilizando una lengua clara, fluida y bien estructurada respecto a una amplia variedad de temas generales y especializados, trasladando el estilo, el registro y matices de significado más sutiles con precisión. Realiza una interpretación simultánea o consecutiva, superando complicaciones inesperadas y trasladando matices y referencias culturales además del mensaje principal, aunque la expresión puede no ajustarse siempre a las convenciones adecuadas.
C1	Realiza una interpretación consecutiva con fluidez sobre una amplia variedad de temas de interés personal, académico o profesional, transmitiendo información importante de manera clara y concisa.
B2	Actúa como intermediario/a en una entrevista, comunicando información compleja, dirigiendo la atención de ambas partes a los antecedentes, y pidiendo aclaraciones y planteando preguntas complementarias cuando es necesario. Interpreta en modalidad consecutiva mensajes de bienvenida, anécdotas o presentaciones dentro de su especialidad, siempre que el/la orador/a haga pausas frecuentes para darle tiempo. Realiza una interpretación consecutiva sobre temas de interés general y/o dentro de su especialidad, transmitiendo declaraciones y puntos de vista importantes, siempre que el/la orador/a haga pausas frecuentes para darle tiempo y ofrezca aclaraciones si es necesario. Durante una entrevista, interpreta y transmite los detalles de manera fiable y proporciona información complementaria, aunque tenga dificultades para dar con la expresión adecuada o necesite aclaraciones sobre la formulación de determinados fragmentos.
B1	Durante una entrevista, interpreta y transmite información sencilla de carácter fáctico, siempre que pueda prepararse de antemano y que los hablantes articulen con claridad y utilicen un lenguaje cotidiano. Ejerce de intérprete en situaciones informales en las que se abordan temas de interés personal o de actualidad, siempre que los interlocutores articulen con claridad en lengua estándar, y que pueda pedir aclaraciones y hacer pausas para organizar el discurso.

A2	Ejerce de intérprete en situaciones informales del día a día, transmitiendo la información básica, siempre que los interlocutores articulen con claridad en lengua estándar y que pueda pedir repeticiones o aclaraciones. Ejerce de intérprete en situaciones previsibles del día a día, posibilitando la transmisión recíproca de información relativa a deseos y necesidades personales, siempre que los hablantes lo/la ayuden con la formulación. Realiza una interpretación sencilla durante una entrevista, transmitiendo información sencilla sobre temas conocidos, siempre que pueda prepararse de antemano y que los hablantes articulen con claridad. Indica de manera sencilla que otra persona podría prestar ayuda como intérprete.
A1	Comunica con palabras sencillas y gestos las necesidades básicas de un tercero en una determinada situación.
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Control fonológico: reconocimiento de sonidos	
C2	Incorpora adecuadamente y de manera consciente las características destacadas de la pronunciación propias de las distintas variedades regionales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce las características de las diferentes variedades regionales y sociolingüísticas en la pronunciación e incorpora de manera consciente las más importantes a su discurso.
B2	Reconoce palabras comunes pronunciadas con el acento propio de una variedad regional diferente a aquella/s con la/s que está familiarizado/a.
B1	Reconoce cuándo su dificultad de comprensión se debe a la pronunciación propia de una variedad regional.

DESCRIPTORES INDIVIDUALES

Conversaciones y discusiones en línea	
C2	Emplea con precisión coloquialismos, lenguaje humorístico, expresiones idiomáticas abreviadas y/o un registro especializado con vistas a incrementar el impacto de sus comentarios durante una discusión en línea.
C1	Expresa sus ideas y opiniones con precisión en una discusión en línea sobre un asunto complejo o un tema especializado dentro de su especialidad, presentando líneas argumentativas complejas y respondiendo a ellas de manera convincente. Evalúa de forma crítica comentarios en línea y expresa reacciones negativas con tacto.
B2+	Aprovecha diferentes espacios en línea para entablar y mantener relaciones, usando el lenguaje con fluidez para compartir experiencias y planteando las preguntas adecuadas para progresar en la interacción.
B2	Desarrolla un argumento durante una discusión en línea presentando razones a favor y en contra de un punto de vista determinado, aunque algunas de sus intervenciones pueden parecer repetitivas. Expresa emociones con diferente intensidad en publicaciones personales en línea, destacando la dimensión personal de acontecimientos y experiencias y respondiendo con flexibilidad a nuevos comentarios. Aclara los malentendidos que pueden surgir en el transcurso de una discusión en línea reaccionando de manera adecuada.
B1	Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas en línea sobre temas conocidos, aunque con algunas pausas cuando se trata de responder en tiempo real.
A2	Expresa sus sentimientos y explica lo que hace a través de publicaciones en línea, empleando expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias, y responde a comentarios dando las gracias o pidiendo disculpas.
Pre-A1	Entabla relaciones sociales sencillas en línea utilizando fórmulas básicas de cortesía para saludar y despedirse.

Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo	
C1	Solventa con eficacia problemas de comunicación y desencuentros culturales sobrevenidos durante intercambios colaborativos y transaccionales en línea, adecuando el registro a la situación.
A2+	Intercambia información básica en línea con un/a interlocutor/a colaborativo/a para solucionar un problema o abordar una tarea compartida.

Crear un ambiente positivo	
B2	Genera un ambiente favorable al intercambio de ideas y buenas prácticas proporcionando explicaciones claras, animando a los demás a explorar y a hablar del problema que se ha planteado, remitiéndose a su propia experiencia. Recurre al humor de manera adecuada a las circunstancias (por ejemplo, una anécdota, un chiste o comentario jocoso) con el fin de crear un ambiente positivo o para reorientar la atención del público. Genera un ambiente positivo y fomenta la participación prestando apoyo emocional y práctico.
B1	Crea un ambiente positivo con su manera de saludar y recibir a los demás y de demostrar interés haciéndoles una serie de preguntas.

Resumir y explicar textos de forma oral o signada	
C1	Resume de forma clara y con una lengua fluida y bien estructurada las ideas importantes que aparecen en un texto complejo, ya sea sobre sus áreas de interés o especialidad, o ajeno a ellas. Resume en un discurso claro, fluido y bien estructurado la información y los argumentos recogidos en documentos orales o escritos complejos sobre una amplia variedad de temas generales y especializados.
B2+	Ofrece aclaraciones acerca de la intención y las opiniones implícitas de los oradores, así como de su actitud.
B1+	Resume y realiza comentarios sobre información de carácter fáctico propia de su área de interés.

Resumir y explicar textos por escrito	
B1	Resume por escrito la información principal de textos sencillos de carácter informativo sobre temas de interés personal o de actualidad. Redacta un resumen de la información principal de un texto oral o escrito de carácter informativo sobre temas de su área de interés, empleando construcciones sencillas y con ayuda de un diccionario.

Representar información de manera visual	
B2	Hace más accesibles conceptos abstractos representándolos de manera visual (en mapas mentales, tablas, diagramas de flujo, etc.), facilitando la comprensión mediante el resaltado y explicación de las relaciones entre las diferentes ideas. Representa información de manera visual (mediante organizadores gráficos como mapas mentales, tablas, diagramas de flujo, etc.) con el fin de hacer más accesibles tanto los conceptos clave como las relaciones que se establecen entre ellos (por ejemplo, problema-solución, comparación-contraste). Elabora, a partir de un texto, un gráfico con las ideas principales (un mapa mental, un diagrama de sectores, etc.) con el fin de facilitar la comprensión de los conceptos en cuestión. Hace más accesibles los puntos clave de conceptos abstractos representando visualmente la información (en mapas mentales, tablas, diagramas de flujo, etc.). Representa de manera visual un concepto o un proceso para explicitar las relaciones entre la información (por ejemplo, en diagramas de flujo o tablas con relaciones causa-efecto, problema-solución).
B1	Comunica los aspectos básicos de un concepto o las principales etapas de un procedimiento sencillo utilizando un dibujo o un organizador gráfico. Representa información sencilla con claridad mediante un organizador gráfico (por ejemplo, una diapositiva de PowerPoint para comparar el antes y el después, ventajas e inconvenientes, problemas y soluciones). Elabora un diagrama o hace un dibujo a modo de ilustración de un texto simple escrito con un lenguaje de uso muy frecuente.

Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)	
A2+	Selecciona pasajes sencillos que le gustan especialmente de una obra literaria para usarlos como citas.
A2	Expresa en oraciones sencillas los sentimientos que le provocó una obra.

Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)	
C2	Analiza obras literarias complejas, identificando significados, opiniones y actitudes implícitas.
C1	Explica el efecto de las figuras retóricas/literarias en el/la lector/a, por ejemplo, el cambio de estilo con el que el/la autor/a pretende transmitir diferentes estados de ánimo.

Facilitar la interacción colaborativa	
B2+	Anima a otros a participar, presenta problemas y gestiona las intervenciones sobre temas enmarcados en su ámbito de competencia profesional/académica.
B2+	Toma nota de las ideas y las decisiones en un grupo de trabajo, las discute con el grupo y elabora un informe estructurado para presentarlo en una sesión plenaria.
B2	Interviene para ayudar en la resolución cooperativa de problemas puesta en marcha por otra persona.

Colaborar en la construcción de conocimiento	
B2+	Hace una síntesis de los puntos clave de una discusión, a modo de conclusión.

Gestionar la interacción	
B2+	Interviene para gestionar los problemas que surgen en el grupo y para evitar la marginación de alguno de los participantes.
B2	Da instrucciones de manera clara para organizar el trabajo por parejas o en grupos reducidos y presenta en plenaria informes que resumen el trabajo a modo de conclusión.

Fomentar el discurso para construir conocimiento	
B2+	Supervisa de manera discreta y eficaz el trabajo, tomando notas para proporcionar después una retroalimentación clara.
	Supervisa el trabajo en grupo, poniendo de relieve las características del buen trabajo y fomentando la coevaluación.
	Supervisa una discusión en un grupo pequeño para garantizar no solo que hay un intercambio de ideas, sino que se hace uso de estas para elaborar argumentos o formular preguntas.
B2	Presenta información y pide a otras personas que hagan uso de ella de manera independiente para tratar de resolver problemas.

Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural	
C1	Reconoce distintas convenciones comunicativas y su efecto en el discurso, adecúa su manera de hablar a tenor de esto y contribuye a acordar «normas» relacionadas para hacer posible la comunicación intercultural efectiva. Interactúa con flexibilidad y eficacia en situaciones en las que se requiere prestar atención a cuestiones interculturales y se ha de colaborar en determinadas tareas, recurriendo a su capacidad para integrarse en el/los grupo/s al tiempo que mantiene la imparcialidad y la distancia.
B2+	Muestra suficiente empatía como para reconocerse en otra persona, en su punto de vista y su forma de pensar y sentir, siendo capaz de responder adecuadamente tanto con sus actos como con las palabras.

B2	Crea vínculos con personas de otras culturas, mostrando interés y empatía a través de preguntas, la expresión de acuerdo y la identificación de necesidades de carácter emocional y práctico. Promueve la discusión sin dominar la conversación, mostrándose comprensivo/a y apreciando ideas, sentimientos y puntos de vista diferentes e invitando al resto a intervenir y a reaccionar ante las ideas de los demás. Ayuda a promover un entendimiento mutuo sobre la base de su reconocimiento del uso de la comunicación directa/indirecta, explícita/implícita.
-----------	---

Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo

B2+	Facilita la discusión en situaciones delicadas o de desacuerdo destacando las cuestiones esenciales que hay que solventar. Plantea preguntas abiertas y neutrales con el fin de recabar información acerca de cuestiones delicadas sin caer en la ofensa o en hacer sentir incómodo/a. Recurre a la repetición o a la paráfrasis para demostrar que entiende en detalle las exigencias de cada una de las partes para poder alcanzar un acuerdo. Explica cuál es el contexto de una situación delicada o de desacuerdo repitiendo y resumiendo las declaraciones realizadas. Aclara cuáles son los intereses y los objetivos de una negociación haciendo preguntas abiertas que confieren neutralidad a la conversación. Promueve la discusión cuando hay un desacuerdo explicando los orígenes del problema, informando sobre las líneas argumentativas de ambas partes, destacando las cuestiones esenciales que hay que resolver e identificando los puntos de encuentro. Ayuda a las partes en desacuerdo a tener en cuenta diferentes soluciones sopesando las ventajas y los inconvenientes de cada una de ellas. Analiza la postura de una de las partes en desacuerdo y la invita a replantearse alguna cuestión, relacionando los argumentos que aporta con el objetivo que ha expresado como propio.
B2	Resume lo imprescindible de lo que se ha acordado.

Relacionar con el conocimiento previo

B2	Conciencia a los demás sobre cómo algo se relaciona con los conocimientos previos utilizando y explicando representaciones gráficas (por ejemplo, diagramas/cuadros, diagramas de flujo). Explica de manera clara cómo un tema que se presentará como nuevo se relaciona con lo que seguramente ya se sabe.
-----------	---

Desglosar información complicada

C1	Hace más comprensible una cuestión compleja aprovechando la información sobre los pasos que hay que seguir o la línea argumentativa, y recapitulando los aspectos clave.
-----------	--

Adaptar el lenguaje

C1	Hace más accesible la información recogida en un texto escrito complejo (por ejemplo, un artículo científico) utilizando un género textual y registro diferentes para presentar el contenido.
B2+	Adecúa la articulación, el acento prosódico de las oraciones, la entonación, la velocidad y el volumen para estructurar el contenido, destacar aspectos importantes y marcar las transiciones de un tema a otro. Hace más comprensibles conceptos o textos complejos, escritos u orales, mediante la paráfrasis.
B1+	Emplea la paráfrasis para explicar el contenido de un texto escrito u oral de temática conocida de una manera más concreta y simplificada.

Ampliar un texto denso	
B2	Favorece la comprensión de elementos lingüísticos desconocidos presentes en un texto formulando ejemplos adicionales con elementos lingüísticos parecidos.

Condensar un texto	
C1	Reescribe un texto complejo, reorganizándolo para destacar la información más relevante para unos destinatarios concretos.
B2	Recupera la información relevante de las distintas secciones del texto origen para orientar la comprensión de la información esencial del mismo por parte del/la destinatario/a. Recupera la información presente en distintas partes del texto origen para hacerlo más accesible contrastando la información y los argumentos que en él se exponen. Elimina repeticiones y digresiones en un texto para hacer más accesible el mensaje fundamental.

Aprovechamiento del repertorio pluricultural	
C2	Emplea, tanto por escrito como en persona, una amplia variedad de sofisticadas estrategias comunicativas para ordenar, argumentar, persuadir, disuadir, negociar, aconsejar y mostrar empatía de una manera adecuada desde un punto de vista cultural.
B2+	Aprovecha su consciencia de las similitudes y diferencias entre culturas para asegurar el éxito de la comunicación intercultural tanto en el ámbito personal como el profesional.
B2+	Participa de forma adecuada en la comunicación, respetando las principales convenciones verbales y no verbales y los rituales adecuados al contexto, gestionando la mayoría de dificultades que pueden sobrevenir.
B2	Reconoce estereotipos culturales —positivos o discriminatorios— y describe la influencia que ejercen sobre su propio comportamiento o el de los demás. Analiza y explica el equilibrio personal que mantiene entre la aculturación y la preservación de su/s propia/s cultura/s. Adecúa su comportamiento y la forma de expresarse a nuevos contextos culturales, evitando comportamientos que sabe que pueden resultar descorteses. Explica su interpretación de opiniones, prácticas, creencias y valores propios de cada cultura, señalando las similitudes y diferencias con respecto a su propia cultura y a otras.
B2	Hace comentarios acerca de las diferencias culturales, comparándolas en profundidad con su propia experiencia y tradiciones. Interactúa de manera eficaz en una situación en la que es preciso reconocer cuestiones interculturales para completar una tarea de forma cooperativa. Plantea preguntas sobre prácticas y normas culturales relevantes mientras colabora en un encuentro intercultural y aplica después los conocimientos adquiridos bajo la presión de la interacción en tiempo real.

Comprensión plurilingüe	
A2	Recurre a vocabulario fácilmente reconocible (por ejemplo, expresiones internacionales, palabras de raíz común en <i>diferentes lenguas</i> , como <i>banco</i> o <i>música</i>), para formular hipótesis en cuanto al significado de un texto.

Aprovechamiento del repertorio plurilingüe	
C2	Emplea metáforas y otras figuras retóricas de <i>otras lenguas de su repertorio plurilingüe</i> para conseguir un efecto retórico, desarrollándolas, reformulándolas y explicándolas cuando es necesario.
C1	Cuenta un chiste de <i>una lengua diferente</i> , conservando el remate en la lengua original, pues de ello depende el efecto del chiste, y explicando la gracia a los destinatarios que no lo comprenden.

B2	Sigue una conversación que tiene lugar en su entorno en <i>una lengua o lenguas en la/las que tiene competencia de comprensión</i>, e interviene en <i>una lengua que comprenden uno o varios de los interlocutores</i>. Apoya la comprensión y el desarrollo de ideas en un grupo de trabajo multilingüe en el que los participantes utilizan <i>diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe</i> de manera flexible. Gestiona interacciones en <i>dos o más lenguas de su repertorio plurilingüe</i> para hacer que una discusión o una tarea siga desarrollándose, animando a los demás a utilizar sus lenguas con flexibilidad. Pone en marcha una actividad con un grupo multilingüe y anima a que los miembros intervengan en diferentes lenguas narrando una historia o un incidente en <i>una de las lenguas de su repertorio plurilingüe</i> y explicándola/lo en <i>otra</i>. Utiliza, y explica si es preciso, una expresión de <i>otra lengua de su repertorio plurilingüe</i> para designar un concepto para el que parece no haber una expresión adecuada en <i>la lengua que se está empleando</i>.
B1	Utiliza una palabra adecuada de <i>otra lengua que habla el/la interlocutor/a</i>, cuando no es capaz de dar con la expresión adecuada en <i>la lengua en la que están hablando</i>.

COMPETENCIAS EN LENGUA DE SIGNOS

Repertorio de lengua de signos	
C2	Describe un fenómeno, por ejemplo, un OVNI, de manera creativa y abstracta.
C1	Compone signos creativos y originales más allá del vocabulario conocido.
B2+	Describe diferentes aspectos de objetos y acontecimientos con precisión. Explica exactamente qué consecuencias puede tener una decisión.
B2	Signa mensajes indirectos (preguntas, peticiones, deseos y órdenes). Resume una propuesta (por ejemplo, cuando esta se somete a una votación), expresándola de manera más sencilla con el vocabulario relevante. Expresa con claridad y con precisión lo que quiere, a pesar de sus limitaciones de vocabulario. Modifica signos de forma manual y no manual.
B1+	Emplea la comparación para caracterizar a personas y objetos. Conoce signos específicos relacionados con la cultura de la lengua de signos. Discute las ventajas y los inconvenientes de una cuestión.
B1	Imita el comportamiento de seres vivos (personas, animales) utilizando acciones construidas. Describe con frases sencillas los lugares que ha visitado (por ejemplo, durante las vacaciones). Aborda conceptos mediante paráfrasis, a pesar de desconocer los signos concretos para los conceptos en cuestión.
A2+	Explica las cosas de manera comprensible.
A2	Comprende un texto signado sencillo a pesar de su vocabulario limitado. Designa animales con signos léxicos. Realiza correctamente signos nuevos, por ejemplo, para designar personas o colores.
A1	Comprende expresiones frecuentes en un diálogo (por ejemplo, para saludar o dar las gracias). Comprende los signos léxicos para meses, días, números y horas. Comprende los saludos en lengua de signos. Comprende signos lexicalizados para designar animales. Sigue instrucciones, explicaciones y razones sencillas. Utiliza movimientos de la boca adecuados al contexto.

Adecuación diagramática	
C1	Indica el movimiento de objetos o seres vivos (por ejemplo, el modo de andar de diferentes animales).
B2+	Hace comparaciones (<i>igual que ...</i> , <i>diferente de...</i>).
B1+	Forma el plural con signos productivos.
B1	Expresa la negación de diferentes maneras.
A1	Comprende declaraciones sencillas.

Adecuación sociolingüística y repertorio cultural	
C1	Relaciona una declaración con un registro sociocultural determinado. Comprende las designaciones para leyes, instituciones y organizaciones de sordos importantes (por ejemplo, la Sección Juvenil de la Federación Mundial de Sordos o el Foro Europeo de Intérpretes de Lengua de Signos, WFDYS y EFSLI, respectivamente, por sus siglas en inglés).
B2+	Explica los hábitos y normas socioculturales de un lugar, por ejemplo, cómo se desarrolla el proceso de elecciones. Designa a personas importantes para la comunidad de sordos y para la lengua de signos (a nivel regional e internacional). Hace referencia (de manera indirecta) a fechas, personas e instituciones importantes de su país.
B1+	Hace alusión a una persona presente de manera discreta al signar, por ejemplo, usando un espacio sígnico más pequeño o poniendo una mano delante del dedo índice para que no quede claro a quién está señalando. Indica qué instituciones, leyes y normativas son importantes para la lengua de signos en su país.
B1	Conoce el nombre de los ministerios y partidos políticos relevantes en su país. Conoce las organizaciones más importantes para las personas sordas (por ejemplo, instituciones nacionales como la Confederación Estatal de Personas Sordas de España u otras asociaciones). Conoce la situación de la lengua de signos en el país, por ejemplo, en Suiza: tres lenguas de signos; cinco dialectos de la lengua de signos suizo-alemana (DSGS, por sus siglas en inglés).

Estructura del texto signado	
B2+	Cuenta una historia de principio a fin, sin saltarse ninguna parte. Sigue, al describir algo, el orden canónico para la ubicación espacial (por ejemplo, nombrar los objetos fijos grandes antes que los objetos fijos pequeños, y presentar los objetos móviles después de los objetos estáticos).
B2	Elabora un texto con una clara línea argumental. Relata, por ejemplo, el argumento de una película, una historia ilustrada o una narración. Ofrece la suficiente información importante y omite los datos que no son relevantes. Enlaza una serie de signos de manera fluida para elaborar un texto corto y coherente. Compara y explica opiniones ajenas.
B1+	Emplea experiencias personales y ejemplos para apoyar un argumento.
B1	Enumera, al describir a una persona, un personaje o un animal, las características visibles en el orden correcto (por ejemplo, de la cabeza a los pies). Responde de forma clara a preguntas clave.

Ubicación y perspectivas	
Superior a C2	Emplea una variedad de formas y técnicas de signación de manera creativa.

C1	Asocia acontecimientos con sentimientos concretos relacionados con el entorno inmediato (por ejemplo, el amanecer con el sentimiento de felicidad).
B2	Convince a otras personas, por ejemplo, para inscribirse a un evento.
B1+	Establece las condiciones necesarias para un texto (iluminación, fondo, atmósfera de la sala).
A2	Transmite emociones mediante elementos no manuales.

Conciencia lingüística e interpretación	
C2	Distingue entre diferentes tipos de justificación (por ejemplo, lógica, moral, pragmática) y los evalúa. Reconoce cuándo el/la signante está exagerando determinados aspectos de un tema para conseguir un efecto concreto. Comprende representaciones artísticas de pensamientos y sentimientos.
C1	Entiende palabras específicas del tema gracias al contexto. Capta las ideas principales de un texto complejo, incluso si presenta lagunas en la comprensión de datos concretos. Evalúa en qué medida un texto presenta los suficientes elementos de tensión para hacer que una persona se deje atrapar por la acción. Evalúa la sofisticación estilística de los textos. Capta y explica el contenido y el efecto emocional que un texto pretende transmitir.
B2+	Distingue hechos de opiniones. Explica por qué un texto resulta emocionante.
B2	Identifica a una persona o personaje interpretando los rasgos de personalidad o el comportamiento imitados o indicados por el/la signante (por ejemplo, que una persona tímida tiende a mirar hacia otro lado, o que una persona más abierta se acerca y saluda). Distingue entre la descripción de las opiniones de otras personas y la opinión personal de quien produce el texto. Extrae la información clave de un informe y la ordena cronológicamente.
B1+	Comprende y expresa la opinión del/la interlocutor/a acerca de un tema. Se forma su propia opinión acerca de un texto.

Velocidad de procesamiento	
C2	Extrae de forma rápida la información relevante incluso de textos signados más extensos.

Anejo 9

FUENTES EMPLEADAS EN LA ELABORACIÓN DE LOS NUEVOS DESCRIPTORES

ABBE A., L. M. V. GULICK. y J. L. HERMAN (2007), *Cross-cultural competence in army leaders: a conceptual and empirical foundation*. Arlington, VA: United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. Disponible en www.dtic.mil/docs/citations/ADA476072, consultado el 9 de septiembre de 2019.

ALBERTA TEACHERS OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE (2005), *Section 7. Intercultural Communicative Competence: ATESL Adult ESL Curriculum Framework*, Alberta Teachers of English as a Second Language, Figure 2, Adapted Intercultural Knowledge and Skills Strand of the Massachusetts Curriculum Framework. Disponible en www.atesl.ca/resources/resource-library/, consultado el 9 de septiembre de 2019.

ALEXANDER, R. (2008), «Culture, dialogue and learning: an emerging pedagogy», en N. Mercer y S. Hodgkinson (eds.), *Exploring talk in schools*. Londres: Sage, pp. 91-114.

ALTE CAN DO STATEMENTS 2001, Anejo D en el MCER de 2001. Disponible en www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages, consultado el 9 de septiembre de 2019.

ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES AND UNIVERSITIES, *Intercultural Competence and Knowledge Value Rubric*. Disponible en www.aacu.org/value/rubrics/intercultural-knowledge, consultado el 9 de septiembre de 2019.

BARRETT, M. (2013), «Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism?», en M. Barret (ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, pp. 147-68.

BARRETT, M. (2014), «Competences for democratic culture and intercultural dialogue (CDCID)», Tercer encuentro del grupo de expertos Ad hoc, Estrasburgo, Consejo de Europa, 16 y 17 de junio, Fase 1 de CDCID: Collation of Existing Competence Schemes, CDCID 3/2014 – Doc.4.0.

BARRETT, M. et al. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Pestalozzi Series N.º 3. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en <https://rm.coe.int/16808ce258>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

BEACCO, J.-C., R. PORQUIER y S. BOUQUET (2004), *Niveau B2 pour le français : Un référentiel*. París: Didier.

BEACCO, J.-C. et al. (2006), *Niveau A1.1 pour le français/référentiel DILF* livre. París: Didier.

BULATS, Resumen de las capacidades de candidatos típicos (escala global). Disponible en www.englishtest.it/wp-content/uploads/2015/05/Cambridge_English_BULATS_Sample_Certificate.pdf, consultado el 9 de septiembre de 2019.

BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Somerset: Multilingual Matters.

CAMBRIDGE ASSESSMENT SCALES FOR SPEAKING (escalas de evaluación de la expresión oral): véase www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cambridge-english-scale/, consultado el 9 de septiembre de 2019.

CAMBRIDGE COMMON SCALE FOR WRITING: OVERALL WRITING SCALES (escalas para la expresión escrita en general). Disponible en, por ejemplo, *Cambridge English Business Certificates. Handbook for teachers for exams from 2016*. Disponible en www.cambridgeenglish.org/images/business-english-certificates-handbook-for-teachers.pdf, consultado el 9 de septiembre de 2019.

CAMBRIDGE OVERALL SPEAKING SCALES (escalas para la expresión oral en general).

CAMBRIDGE OVERALL WRITING SCALES (escalas para la expresión escrita en general).

CARAP/FREPA, *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Disponible en <http://carap.ecml.at>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

CEFR-J, Proyecto para estudiantes japoneses de inglés de enseñanza secundaria, 2011: para consultar una actualización, véase <http://events.cambridgeenglish.org/alte-2014/docs/presentations/alte2014-masashi-negishi.pdf>, consultado el 9 de septiembre de 2019; véase también Negishi, Takada y Tono (2013).

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS, Washington D.C.: Descriptores para traducción recopilados en 1992 e incluidos en el banco de descriptores para el proyecto de investigación del MCER, pero nunca usados.

CENTER FÜR BERUFSBEZOGENEN SPRACHEN, das Sprachen-Kompetenzzentrum der Sektion Berufsbildung des BMBF, Viena.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LENGUAS (RCeL por sus siglas en inglés) de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas. Descriptores de mediación relacionados con las tareas de mediación en los exámenes griegos KPG.

CENTRO NORTE-SUR DEL CONSEJO DE EUROPA (2012), *Pautas para una educación global Manual para que los educadores comprendan e implementen la educación global*. Lisboa: Centro Norte-Sur del Consejo de Europa. Disponible en <https://rm.coe.int/168070eb94>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

CERCLES, Descriptores del Portfolio de CERCLES incluidos en P. Lenz y G. Schneider (2004), *A bank of descriptors for self-assessment in European Language*. Disponible en www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors, consultado el 9 de septiembre de 2019.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR SIGN LANGUAGES: DEVELOPMENT OF DESCRIPTORS FOR SWISS-GERMAN SIGN LANGUAGE. Proyecto de investigación de la Swiss National Science Foundation ZHAW: Universidad de Ciencias Aplicadas de Zúrich, Escuela de Lenguas Aplicadas, Instituto de Competencia Lingüística.

CORCOLL LÓPEZ, C. y M. GONZÁLEZ-DAVIES (2016), «Switching codes in the plurilingual classroom», *ELT Journal* N.º 70, 1 enero de 2016, pp. 67-77.

COUNCIL OF EUROPE, *Autobiography of intercultural encounters*. Disponible en www.coe.int/lang-autobiography, consultado el 9 de septiembre de 2019.

CREESE, A. y A. BLACKLEDGE (2010), «Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching?», *Modern Language Journal* Vol. 94, N.º 1, pp. 103-15.

DUNBAR, S. (1992), «Integrating language and content: a case study», *TESL Canada Journal* Vol. 10, N.º 1, pp. 62-70.

EAQUALS (2008), *Eaquals can do SIP: Eaquals/ALTE Portfolio Descriptor revision*. Disponible en www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors, consultado el 9 de septiembre de 2019.

ELTDU (1976), *Stages of attainment scale*, English Language Development Unit. Oxford: Oxford University Press.

ELTDU, Adaptación de la escala de ELTDU de Eurocentres: véase www.eurocentres.com, consultado el 9 de septiembre de 2019.

EUROPEAN PROFILING GRID, Proyecto EPG. Disponible en www.epg-project.eu, consultado el 9 de septiembre de 2019.

FANTINI, A. y A. TIRMIZI (2006), «Exploring and assessing intercultural competence», World Learning Publications, Paper 1, http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications, consultado el 17 de julio de 2018.

FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION, Washington D.C.: Descriptores para traducción recopilados en 1992 e incluidos en el banco de descriptores para el proyecto de investigación del MCER, pero nunca usados.

FRAU-MEIGS, D. (2007), «General Rapporteur's report on the workshop on 'Media literacy and human rights: education for sustainable democratic societies'», Graz, Austria, 5-7 de diciembre de 2007.

GCSE: UK General Certificate of Secondary Education (certificado general de educación secundaria de Reino Unido), criterios de evaluación para inglés.

GLABONIAT, M. et al. (2005), *Profile deutsch A1 – C2. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. München: Langenscheidt.

GOLLOB, R., P. KRAPF y W. WEIDINGER (eds.) (2010), *Educating for democracy: background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en <https://rm.coe.int/16802f727b>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

GREEN, A. (2012a), *Language functions revisited: theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*, English Profile Studies, Volume 2. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

GREEN, A. (2012b), «Performance conditions added to descriptors», Anejo de *Language functions revisited: theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. English Profile Studies, Volume 2. Cambridge: UCLES/ Cambridge University Press.

GRINDAL, K. (1997), *EDC: Basic Concepts and Core Competences: The approach in Norway*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

GSE (Global Scale of English: Pearson). Disponible en www.pearson.com/english/about/gse/learning-objectives.html, consultado el 9 de septiembre de 2019.

HARDMAN, F. (2008), «Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk», en N. Mercer y S. Hodgkinson (eds.), *Exploring Talk in Schools*. Londres: Sage, pp. 131-50.

HarmoS: EDK (Schweizerischer Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren) (2008) Projekt Bildungsstandards HarmoS: Vorschläge für Basisstandards Fremdsprachen. Disponible en www.edk.ch/dyn/11659.php, consultado el 9 de septiembre de 2019.

HIMMELMAN, G. (2003), *Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung*, Institut für Sozialwissenschaften. Braunschweig: TU Braunschweig. [inédito, resumido en Byram, 2008, *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Toronto: Multilingual Matters].

HODEL, H., Pädagogischer Hochschule Luzern: Descriptores para literatura 2007: Descriptores para literatura 2013 (Comunicación personal: trabajo en desarrollo dentro del proyecto nacional relacionado con HarmoS sobre objetivos para la etapa escolar).

HUBER, J., P. MOMPOINT-GAILLARD e I. LÁZÁR (eds.) (2014), *TASKs for democracy: developing competences for sustainable democratic societies*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

INCA, Proyecto (2004), *Intercultural Competence Assessment, INCA Assessor Manual*. Disponible en ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment, consultado el 9 de septiembre de 2019.

INTERAGENCY LANGUAGE ROUNDTABLE, Scale of Proficiency. Disponible en www.govtilr.org, consultado el 9 de septiembre de 2019.

JØRGENSEN, J. N. et al. (2011), «Polylinguaging in superdiversity», *Diversities* Vol. 13, N.º 2, pp. 22-37. Disponible en www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art2, consultado el 9 de septiembre de 2019.

KARWACKA-VÖGELE, K. (2012), «Towards indicators for intercultural understanding», en J. Huber (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, pp. 51-60.

KING, J. y R. CHETTY (2014), «Codeswitching: linguistic and literacy understanding of teaching dilemmas in multilingual classrooms», *Linguistics and Education* Vol. 25, pp. 40-50.

KOCH, L. [coautor del PEL suizo 2000 (CH-2000)], Propuesta de descriptores adicionales para la comprensión lectora en un contexto de enseñanza secundaria (inédito).

LÁZÁR, I. et al. (eds.), *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Estrasburgo/Graz: Council of Europe Publishing. Disponible en http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf, consultado el 9 de septiembre de 2019.

LENZ, P. y R. BERTHELE (2010), «Assessment in plurilingual and intercultural education», Satellite Study N.º 2, complementario a J.-C. Beacco et al. (2016a), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Language Policy Council of Europe Publishing. Disponible en <https://rm.coe.int/16805a1e55>, consultado el 9 de septiembre de 2019.⁵⁹

LEWIS, G., B. JONES y C. BAKER (2012), «Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation», *Educational Research and Evaluation* Vol. 18, N.º 7, pp. 655-70.

LICI (proyecto), *Handbook: language in content instruction*. Disponible en www.yumpu.com/en/document/view/17817415/language-in-content-instruction-lici-project, consultado el 9 de septiembre de 2019.

LINGUALEVEL/IEF, Proyecto (Suiza) para 13-15 años, 2009. Disponible en www.lingualevel.ch, consultado el 9 de septiembre de 2019.

59. El documento se elaboró para el foro «The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competence», celebrado en Ginebra, Suiza, del 2 al 4 de noviembre de 2010.

LÜDI, G. (2014), «Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher educations: results from the DYLAN project», en P. Gromes y A. Hu (eds.), *Plurilingual Education: policies – practices – language development*, Studies on Linguistic Diversity 3. Hamburgo: John Benjamins, pp. 113-18.

MERCER, N. y L. DAWES (2008), «The value of exploratory talk», en N. Mercer y S. Hodgkinson (eds.), *Exploring Talk in Schools*. Londres: Sage, pp. 55-72.

MIRIADI, Proyecto, Datos de referencia sobre destrezas en comunicación multilingüe en procesos de intercomprensión). Disponible en www.miriadi.net/en/printpdf/book/export/html/746, consultado el 9 de septiembre de 2019.

NATIONAL INSTITUTE FOR DISPUTE RESOLUTION (1995), «Performance-based assessment: a methodology, for use in selecting, training and evaluating mediators», Washington D.C. Disponible en www.convenor.com/uploads/2/3/4/8/23485882/method.pdf, consultado el 9 de septiembre de 2019.

NEGISHI, M., T. TAKADA y Y. TONO (2013), «A progress report on the development of the CEFR-J», en E. D. Galaczi y J. C. Weir (2013) (eds.), *Exploring Language Frameworks: proceedings of the ALTE Kraków Conference*, julio de 2011, *Studies in Language Testing Series* N.º 36. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 135-63.

NEUNER, G. (2012), «The dimensions of intercultural education», en J. Huber (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world*, Pestalozzi Series N.º 2. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, pp. 11-49. Disponible en <https://rm.coe.int/16808ce20c>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

NEWBY D. et al. (2006), «European Portfolio for Student Teachers of Languages», EPOSTL. Estrasburgo: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing. Disponible en www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx, consultado el 9 de septiembre de 2019.

OATLEY, K. (1994), «A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative», *Poetics* Vol. 23, pp. 53-74.

OECD (2005), «The definition and selection of key competencies. Executive summary». París: Organisation for Economic Co-operation and Development/DeSeCo. Disponible en www.oecd.org/pisa/35070367.pdf, consultado el 9 de septiembre de 2019.

PIERCE, K. M. y C. GILLES (2008), «From exploratory talk to critical conversations», en N. Mercer y S. Hodgkinson (eds.), *Exploring talk in schools*. Londres: Sage, pp. 37-54.

PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS, Serie N.º 1 (Prototipo basado en gran medida en los descriptores del proyecto MCER/ Suiza), véase: www.coe.int/en/web/portfolio, consultado el 9 de septiembre de 2019.

PURVES, A. C. (1971), «The evaluation of learning in literature», en B.S. Bloom, J. T. Hastings y G. F. Madaus (eds.), *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Nueva York: McGraw-Hill, pp. 699-766.

SCHNEIDER, G., B. NORTH y L. KOCH (2000), *A European Language Portfolio*. Berna: Berner Lehrmittel und Medienverlag.

TAKALA, S. (inédito), AMMKIA: Proyecto finés.

THOMPSON, S., K. HILLMAN y L. DE BORTOLI (2013), *A Teacher's Guide to PISA Reading Literacy*. Melbourne: ACER. Disponible en www.acer.org/files/PISA_Thematic_Report_-_Reading_-_web.pdf, consultado el 9 de septiembre de 2019.

TRIM, J. L. M., «C1 Level Can Do Specifications for Profile Deutsch», Anejo A, en A. Green (2012) *Language functions revisited: theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*, English Profile Studies, Volume 2. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (n.d.-a), *Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes*. Disponible en <http://tuningacademy.org/?lang=en>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (n.d.-b), *Generic competences*. Disponible en <http://tuningacademy.org/?lang=en>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (n.d.- C), *Education – Specific competences*. Disponible en <http://tuningacademy.org/?lang=en>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

VACCA, J. S. (2008), «Using scaffolding techniques to teach a social studies lesson about Buddha to sixth graders», *Journal of Adolescent and Adult Literacy* Vol. 51, N.º 8, pp. 652-8.

VOLLMER, H. y E. THÜRMANN (2016), «Language sensitive teaching of so-called non-language subjects: a checklist», en J.-C. Beacco et al. (eds.), *A Handbook for curriculum development and teacher training – the language dimension in all subjects*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.⁶⁰

WALQUI, A. (2006), «Scaffolding instruction for English language learners: a conceptual framework», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Vol. 9, N.º 2, pp. 159-80.

WEBB, N. (2009), «The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom», *British Journal of Educational Psychology* Vol. 78, N.º 1, pp. 1-28.

ZWIERS, J. (2008), *Building Academic Language*. San Francisco: Jossey-Bass.

60. Una versión más amplia de esta lista se ha publicado en alemán: E. Thürmann y H. J. Johannes (2012), «Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen», en C. Röhner y B. Hövelbrinks (eds.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, pp. 212-33.

Anejo 10

RECURSOS EN LÍNEA

ALTE (2011), *Manual for language test development and examining – For use with the CEFR*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/1680667a2b>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

BANCO DE DESCRIPTORES ADICIONALES. Disponible en www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors, consultado el 9 de septiembre de 2019.

BEACCO, J.-C. et al. (2016a), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en <https://rm.coe.int/16806ae621>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

BEACCO, J.-C. et al. (2016b), *A handbook for curriculum development and teacher Training: the language dimension in all subjects*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en <https://rm.coe.int/16806af387>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

BEACCO, J.-C. y M. BYRAM (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/16802fc1c4>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

CEFR QualiMatrix. Instrumento de garantía de calidad para usar el MCER. Disponible en www.ecml.at/CEFRqualitymatrix, consultado el 9 de septiembre de 2019.

CEFRTrain (Common European Framework of Reference for Languages in Teacher Training): www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.php.35.html, consultado el 9 de septiembre de 2019.

Competences for Democratic Culture. Disponible en www.coe.int/competences, consultado el 9 de septiembre de 2019.

COSTE, D. y M. CAVALLI (2015), *Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools*. Estrasburgo: Language Policy Unit, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/16807367ee>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

CM/Rec(2008)7, Recomendación del Comité de Ministros sobre el uso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo. Disponible en https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2fb1, consultado el 9 de septiembre de 2019.

COMITÉ DE MINISTROS, recomendaciones sobre las lenguas y el aprendizaje de lenguas. Disponible en www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/recommendations, consultado el 9 de septiembre de 2019.

COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en <https://rm.coe.int/1680459f97>, consultado el 9 de septiembre de 2019. (Versión en español: *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).

COUNCIL OF EUROPE (2009a), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – A Manual*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/1680667a2d>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

COUNCIL OF EUROPE (2009b), *Autobiography of intercultural encounters*. Disponible en www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp, consultado el 9 de septiembre de 2019.

COUNCIL OF EUROPE (2018), *Reference framework of competences for democratic culture*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en <https://go.coe.int/mWYUH>, consultado el 6 de marzo de 2020.

COUNCIL OF EUROPE: Textos y guías oficiales relacionadas con la integración lingüística de adultos migrantes. Disponibles en www.coe.int/en/web/lang-migrants/officials-texts-and-guidelines, consultados el 9 de septiembre de 2019.

DESCRIPCIONES DE LOS NIVELES DE REFERENCIA. Disponibles en www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors, consultado el 9 de septiembre de 2019.

EAQUALS, Recursos prácticos para la enseñanza de lenguas. Disponibles en www.eaquals.org/our-expertise/cefr/our-work-practical-resources-for-language-teaching/, consultado el 9 de septiembre de 2019.

ECML, Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa: véase www.ecml.at, consultado el 9 de septiembre de 2019.

ECML, Páginas web sobre el MCER y el PEL del Centro Europeo para las Lenguas Modernas: véase www.ecml.at/Thematicareas/CEFRandELP/tabid/1935/language/en-GB/Default.aspx, consultado el 9 de septiembre de 2019.

EUROPASS: véase <http://europass.cedefop.europa.eu/>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

FREPA/CARAP, *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Disponible en <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/en-GB/Default.aspx>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

GOODIER, T. (ed.) (2018), *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 1: Ages 7-10*. Estrasburgo: Education Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/16808b1688>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

GOODIER, T. (ed.) (2018), *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 2: Ages 11-15*. Estrasburgo: Education Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/16808b1689>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

GOULLIER, F. (2007), *Council of Europe tools for language teaching – Common European framework and portfolios*. París/Estrasburgo: Les Editions Didier/Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/168069ce6>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

GUIDELINES FOR INTERCULTURAL DIALOGUE IN NON-FORMAL LEARNING/EDUCATION. Disponible en <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/icd-guidelines>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

LINCIDIRE: LINGuistic & Cultural Diversity Reinvented. Disponible en www.lincdireproject.org, consultado el 10 de septiembre de 2019.

MIRIADI, Plan del proyecto. Disponible en www.miriadi.net/en/miriadi-plan, consultado el 9 de septiembre de 2019.

NOIJONS, J., J. BÉREŠOVÁ, G. BRETON et al. (2011), *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – Highlights from the Manual*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/67/Default.aspx, consultado el 9 de septiembre de 2019.

NORTH, B., y E. PICCARDO (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Estrasburgo: Education Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/168073ff31>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

PETRA-E Network. Disponible en <http://petra-education.eu/>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

PICCARDO, E. et al. (2011), *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en: http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011_08_29_ECEP_EN.pdf, consultado el 9 de septiembre de 2019.

PICCARDO, E. (2014), *From communicative to action-oriented: a research pathway*, Curriculum Services Canada. Disponible en <https://transformingfsl.ca/en/resources/?pagenum=2>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

PICCARDO, E. (2016), *Phonological Scale Revision Process Report*. Estrasburgo: Education Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/168073fff9>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

PLATAFORMA DE RECURSOS Y REFERENCIAS PARA LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL. Disponible en www.coe.int/lang-platform, consultado del 9 de septiembre de 2019.

PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS (PEL): www.coe.int/en/web/portfolio, consultado el 9 de septiembre de 2019.

PROYECTO PRO-Sign: LENGUAS DE SIGNOS Y EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS — DESCRIPTORES Y ENFOQUES PARA LA EVALUACIÓN. Disponibles en www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/PRO-Sign-referencelevels/tabid/1844/Default.aspx.

RELACIONAR EL CURRÍCULO, LAS PRUEBAS Y EXÁMENES DE LENGUAS CON EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (RELANG). Disponible en <https://relang.ecml.at/>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

TECHNO-CLIL 2017, moderadores: Letizia Cinganotto y Daniela Cuccurullo. Disponible en <https://moodle4teachers.org/enrol/index.php?id=90>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

TRIM, J. (ed.) (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – A Guide for Users*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/1680697848>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

Dónde adquirir las publicaciones del Consejo de Europa

BÉLGICA

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUSELAS
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
Correo electrónico: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
Correo electrónico:
jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADÁ

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Tel. gratuito: (866) 767-6766
Correo electrónico:
order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROACIA

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
Correo electrónico:
robertsplus@robertsplus.hr

REPÚBLICA CHECA

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAGA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
Correo electrónico:
import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DINAMARCA

GAD
Vimmelskafte 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
Correo electrónico:
reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLANDIA

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
Correo electrónico:
akatilauk@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCIA

Contactar directamente con
el servicio de publicaciones del
Consejo de Europa
F-67075 ESTRASBURGO Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
Correo electrónico:
publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber

1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 ESTRASBURGO
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
Correo electrónico:
librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NORUEGA

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
Correo electrónico:
support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLONIA

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 VARSOVIA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
Correo electrónico:
arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correeiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Correo electrónico:
apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

Servicio de publicaciones del Consejo de Europa

F-67075 ESTRASBURGO Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – Correo electrónico: publishing@coe.int – Página web: <http://book.coe.int>

El Volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) amplía el enfoque de la educación lingüística. Además, da cuenta de los avances académicos y sociales acaecidos desde la publicación del MCER y actualiza la versión de 2001, en gran parte gracias a las contribuciones de los profesionales de la enseñanza de lenguas de dentro y fuera de Europa.

Este volumen incluye:

- ▶ una explicación de los aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje;
- ▶ un conjunto de descriptores actualizados que sustituyen a los descriptores de 2001 con:
 - una formulación inclusiva en cuanto a la modalidad y al género;
 - un mayor detalle respecto a la comprensión oral y de lectura;
 - un nuevo nivel pre-A1, además de una descripción más detallada de los niveles A1 y C;
 - una nueva escala para la competencia fonológica;
 - nuevas escalas para la mediación, la interacción en línea y la competencia plurilingüe/pluricultural;
 - nuevas escalas para la competencia en lengua de signos;
- ▶ un breve informe sobre el proceso de desarrollo, validación y consulta llevado a cabo durante cuatro años.

El Volumen complementario del MCER supone un paso más en la implicación del Consejo de Europa en la educación lingüística puesta en marcha en 1971, la cual persigue:

- ▶ fomentar y apoyar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas;
- ▶ enriquecer el diálogo intercultural y, en consecuencia, la democracia, la cohesión social y el entendimiento mutuo;
- ▶ proteger la diversidad lingüística y cultural de Europa; y
- ▶ promover el derecho de todos a una educación de calidad.



www.coe.int/lang-cefr



ESP

www.coe.int

El Consejo de Europa es la organización de derechos humanos líder en el continente, y está constituida por 47 estados miembros, incluidos todos los miembros de la Unión Europea. Todos los estados miembros del Consejo de Europa son signatarios de la Convención Europea de Derechos Humanos, un tratado diseñado para proteger los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos supervisa la aplicación de la Convención en los estados miembros.