

2.1.1. Las competencias generales del individuo

Las **competencias generales** de los alumnos o usuarios de lenguas (véase la sección 5.1) se componen de sus *conocimientos*, sus *destrezas* y su *competencia existencial*, además de su *capacidad de aprender*. Los **conocimientos**, es decir, los conocimientos declarativos (*savoir*, véase la sección 5.1.1), se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. El conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico o técnico, y los conocimientos académico o empírico en un campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante en la recepción y comprensión de textos que están escritos en una lengua extranjera relacionada con esos campos. El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural. Estas múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro; pueden ser específicas de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales.

Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos, y además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial. Evidentemente, los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. En muchos casos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje presuponen esta conciencia del mundo. No obstante, en determinados contextos (por ejemplo; en la inmersión, en la asistencia a una escuela o a una universidad, donde la lengua de instrucción no sea la lengua materna), se da un enriquecimiento simultáneo y correlacionado de conocimientos lingüísticos y de otros conocimientos. Hay que tener muy en cuenta, por tanto, la relación existente entre los conocimientos y la competencia comunicativa.

Las **destrezas** y **habilidades** (saber hacer), véase la sección 5.1.2, ya sea para conducir un coche, tocar el violín o presidir una reunión, dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial (por ejemplo, la actitud relajada o la tensión a la hora de realizar una tarea). De este modo, en el ejemplo citado anteriormente, el hecho de conducir un coche, que por medio de la repetición y de la experiencia se convierte en una serie de procesos semiautomáticos (desembragar, cambiar de marcha, etc.), requiere al principio una separación explícita de las operaciones conscientes, que se pueden expresar con palabras («levanta el pie lentamente del embrague, pon tercera, etc.»), y la adquisición de determinados conocimientos (hay tres pedales en un coche no automático que tienen las siguientes funciones, etc.), en los que no hay que pensar conscientemente cuando «sabemos conducir». Cuando aprendemos a conducir, necesitamos por lo general un nivel alto de concentración y una gran autoconciencia, ya que nuestra propia imagen es especialmente vulnerable (riesgo de fracaso, de parecer incompetente). Una vez que se dominan las destrezas, se supone

que el conductor va a tener mayor facilidad y mayor confianza en sí mismo; de lo contrario, se desconcertaría a los pasajeros y a los demás conductores. No resultaría difícil trazar paralelismos con determinados aspectos del aprendizaje de lenguas (por ejemplo, con la pronunciación y con algunas partes de la gramática, como las inflexiones morfológicas).

La **competencia existencial** (saber ser), véase la sección 5.1.3, se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados.

Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en un marco de referencia. Se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y por ello constituyen un aspecto de sus capacidades. En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), la formación de actitudes puede constituir un objetivo. Como se ha señalado con frecuencia, las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura.

La **capacidad de aprender** (saber aprender), véase la sección 5.1.4, moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

Aunque el concepto de capacidad de aprender es de aplicación general, resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas. Dependiendo de los alumnos en cuestión, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas de aspectos de la competencia existencial, de los conocimientos declarativos, de las destrezas y de las habilidades, como pueden ser:

- La competencia existencial: por ejemplo, la voluntad de tomar iniciativas e incluso de correr riesgos en la comunicación cara a cara para otorgarse a uno mismo la oportunidad de hablar, de solicitar ayuda por parte de las personas con quienes se está hablando, haciendo que repitan lo que han dicho con palabras más sencillas, etc.; también las destrezas de comprensión auditiva, el hecho de prestar atención a lo que se dice, la conciencia acentuada de los riesgos que suponen los malentendidos culturales en las relaciones con los demás.
- Conocimientos declarativos: por ejemplo, el conocimiento de las relaciones morfosintácticas que se corresponden con unas estructuras dadas de una declinación de una lengua concreta; o la conciencia de que puede existir un tabú o rituales específicos asociados con prácticas dietéticas o sexuales de determinadas culturas, o que pueden tener connotaciones religiosas.
- Destrezas y habilidades: por ejemplo, facilidad para usar un diccionario o ser capaz de buscar algo fácilmente en un centro de documentación; saber cómo manipular medios audiovisuales o informáticos (por ejemplo, Internet) como recursos de aprendizaje.

Para un mismo individuo puede haber muchas variaciones en el uso de destrezas y de habilidades y en la capacidad de enfrentarse a lo desconocido:

- Variaciones según el acontecimiento, dependiendo de si el individuo está tratando con personas desconocidas, con un área de conocimiento nueva, con una cultura desconocida, con un idioma extranjero.
- Variaciones según el contexto: enfrentados al mismo acontecimiento (por ejemplo, relaciones paterno-filiales en una comunidad concreta), los procesos de descubrimiento y de búsqueda de significado serán sin duda diferentes para un etnólogo, un turista, un misionero, un periodista, un educador o un médico, pues cada uno actúa según su especialidad o su perspectiva.
- Variaciones según las circunstancias presentes y la experiencia pasada: es bastante probable que las destrezas aplicadas en el aprendizaje de una quinta lengua extranjera sean diferentes a las aplicadas en el aprendizaje de la primera.

Se han de considerar estas variaciones junto con conceptos del tipo «el estilo de aprendizaje» o «el perfil del alumno», en la medida en que se tenga en cuenta que estos conceptos no son algo fijo o inmutable.

Para fines de aprendizaje, las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de que disponga. Pero también el individuo amplía su capacidad de aprendizaje mediante la diversidad de experiencias, siempre que no estén compartimentadas ni sean estrictamente repetitivas.

2.1.2. La competencia comunicativa

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: *el lingüístico*, *el sociolingüístico* y *el pragmático*. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las *competencias lingüísticas* incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo (por ejemplo, una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético). Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también varía en un mismo individuo (por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las *competencias sociolingüísticas* se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la co-

dificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable. Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno. Cada uno de estos componentes será analizado con mayor profundidad en el capítulo 5.

2.1.3. Las actividades de la lengua

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas **actividades de la lengua** que comprenden la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.

Como procesos, la **comprensión** y la **expresión** (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. En este *Marco de referencia*, no obstante, el uso de estos términos para las actividades de la lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada. Las actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación. También tienen importancia en muchas formas de aprendizaje (la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos). Las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos) y se les otorga un valor social determinado (las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito o de la fluidez en la articulación de presentaciones orales).

En la **interacción**, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

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 proporciona 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.

2.1.4. Los ámbitos

Las actividades de la lengua se encuentran contextualizadas dentro de **ámbitos**. Estos pueden ser muy diversos, pero por motivos prácticos en relación con el aprendizaje de lenguas, se pueden clasificar de forma general en cuatro: el *ámbito público*, el *ámbito personal*, el *ámbito educativo* y el *ámbito profesional*.

El *ámbito público* se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente (las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de comunicación, etc.). De forma complementaria, el *ámbito personal* comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales.

El *ámbito profesional* abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión. El *ámbito educativo* tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas.

2.1.5. Tareas, estrategias y textos

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de **tareas** que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de **estrategias** en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de **textos** orales o escritos.

El enfoque general anteriormente descrito está claramente centrado en la acción. Se fija en la relación existente entre, por un lado, el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas.

De esta manera, alguien que tenga que mover un armario (tarea) puede intentar empujarlo, desmontarlo en piezas para transportarlo con mayor facilidad y después volver a montarlo, llamar a un profesional para que lo mueva o rendirse y convencerse a sí mismo de que el armario puede esperar hasta el día siguiente, etc. (todas las estrategias). Dependiendo de la estrategia adoptada, la realización (o la evitación, el aplazamiento o la redefinición) de la tarea puede implicar o no una actividad de lengua y un procesamiento de texto (leer instrucciones para desmontar algo, realizar una llamada telefónica, etc.). De igual modo, un escolar que tiene que traducir un texto de una lengua extranjera (tarea) puede ver si ya existe una traducción, puede pedir a un compañero que le enseñe lo que ha hecho, puede utilizar un diccionario, puede intentar deducir algún significado basándose en las pocas palabras o estructuras que conoce, puede discurrir una buena excusa para no presentar este ejercicio, etc. (todas las posibles estrategias). Para todos los casos previstos aquí, habrá necesariamente una actividad de lengua y un procesamiento de texto (traducción o mediación, negociación verbal con un compañero de clase, excusas escritas o verbales dirigidas al profesor, etc.).

La relación entre estrategias, tarea y texto depende del carácter de la tarea. Esto puede estar principalmente relacionado con la lengua, es decir, puede que requiera en gran medida actividades de lengua, y las estrategias aplicadas se relacionan principalmente con estas actividades (por ejemplo, leer y comentar un texto, completar un ejercicio de «rellenar huecos», dar una charla, tomar notas durante una presentación). Puede, asimismo, incluir un componente lingüístico; es decir, las actividades de lengua son sólo una parte de lo que se requiere y las estrategias aplicadas se relacionan también, o principalmente, con otras actividades (por ejemplo, cocinar siguiendo una receta). Es posible llevar a cabo muchas tareas sin recurrir a una actividad de lengua. En estos casos, las actividades implicadas no están necesariamente relacionadas con la lengua y las estrategias aplicadas se relacionan con otros tipos de actividades; por ejemplo, levantar una tienda de campaña se puede realizar en silencio por parte de varias personas que saben cómo hacerlo. Quizá puedan entablar unos cuantos intercambios hablados relativos a la técnica, o puede que a la vez mantengan una conversación que no tenga nada que ver con la tarea, o pueden llevarla a cabo mientras uno de ellos tararea una canción. El uso de la lengua se hace necesario cuando alguien del grupo no sabe qué es lo siguiente que hay que hacer, o cuando por algún motivo la rutina establecida no funciona.

En esta clase de análisis, las estrategias, tanto de comunicación como de aprendizaje, al igual que las tareas correspondientes, son sólo un tipo más de estrategias y tareas. De igual modo, los textos auténticos o los especialmente diseñados para fines pedagógicos, los producidos por los alumnos y los manuales son sólo un tipo más de textos entre otros.

En los siguientes capítulos se ofrece sucesivamente una explicación detallada de cada dimensión y sus subcategorías, con ejemplos y escalas de descriptores en los casos oportunos. El capítulo 4 se ocupa de la dimensión del uso de la lengua: lo que tiene que *hacer* un usuario de la lengua o alguien que la aprende, mientras que el capítulo 5 estudia las competencias que permiten actuar a un usuario de la lengua.

2.2. Los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua

Además del esquema descriptivo explicado anteriormente, el capítulo 3 proporciona una «dimensión vertical» y establece una serie ascendente de niveles comunes de referencia para describir el dominio que el alumno tiene de la lengua. El conjunto de categorías descriptivas presentadas en los capítulos 4 y 5 perfila una «dimensión horizontal» compuesta de parámetros de actividad comunicativa y de competencia comunicativa. Es bastante frecuente presentar una serie de niveles y una serie de parámetros en forma de cuadro descriptivo que tiene una dimensión vertical y otra horizontal. Naturalmente, esto supone una simplificación considerable, ya que sólo la adición de un ámbito más le daría una tercera dimensión y convertiría dicho cuadro en lo que podría denominarse un cubo nocional. Sin embargo, una completa representación, en forma de diagrama, del grado de multidimensionalidad abarcado sería, en realidad, muy complicada, si no imposible.

El añadido de una dimensión vertical al *Marco de referencia*, no obstante, permite describir o trazar el perfil del espacio de aprendizaje, aunque sea de forma simple, lo cual resulta útil por varios motivos:

- El desarrollo de definiciones del dominio que el alumno tiene de la lengua, relacionadas con las categorías utilizadas en el *Marco de referencia*, puede contribuir a concretar lo que se espera que sea apropiado en distintos niveles de aprovechamiento en función de esas categorías. Esto, a su vez, puede contribuir al desarrollo de especificaciones transparentes y realistas respecto a los objetivos generales del aprendizaje.