

Guía en línea sobre el

*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
y el Volumen Complementario*

María del Carmen Méndez García
Gloria Luque Agulló

Proyecto PID2020-1170041GA-I00 financiado por

Guía en línea sobre el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Volumen Complementario*

María del Carmen Méndez García
Gloria Luque Agulló

Proyecto PID2020-117041GA-I00 financiado por



© 2026. Todos los derechos reservados.

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación o transmitida de ninguna forma ni por ningún medio —electrónico, mecánico, fotocopiado, grabación u otros— sin la autorización previa y por escrito de los titulares de los derechos de autor.

El uso de este material con fines académicos, educativos o de investigación deberá cumplir con la legislación de derechos de autor aplicable e incluir el debido reconocimiento de la fuente original.

Esta obra es uno de los resultados del proyecto de investigación ‘Hacia un MCERL/VC más accesible: ajuste de los descriptores con resultados basados en corpus de aprendices (FINEDESC)’, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Proyecto PID2020-117041GA-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033).

Contenido

1. ¿Qué significa el dominio de una lengua según el MCER-VC?	pag.09
1.1. El eje vertical	pag.09
1.2. El eje horizontal	pag.12
1.2.1. Las competencias generales	pag.13
1.2.2. Las competencias comunicativas	pag.15
1.2.3. Las actividades y las estrategias comunicativas de la lengua	pag.19
1.3. Una competencia clave adicional	pag.22
2. ¿Qué aporta el MCER-VC a la enseñanza de idiomas?	pag.25
2.1. La propuesta de descriptores ilustrativos	pag.25
2.2. Las aportaciones principales del MCER-VC para la enseñanza de lenguas	pag.29
2.3. La contribución del MECR-VC a la evaluación de lenguas	pag.37
Referencias	pag.45

1. ¿Qué significa el dominio de una lengua según el MCER-VC?

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Volumen Complementario (MCER-VC) responde a una pregunta muy simple:

¿Qué significa el dominio de una lengua?

Este documento resume los aspectos más relevantes del dominio de una lengua en relación con dos ejes – el eje vertical, el eje horizontal – así como una competencia adicional.

1.1. El eje vertical

¿Qué significa el dominio de una lengua en el eje vertical?

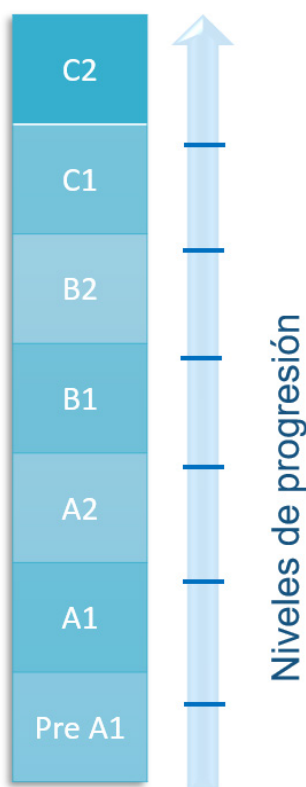
→ *En esta sección hablaremos de lo que significa el eje vertical, es decir, que significan los niveles de progreso de dificultad desde (Pre-)A1 a C2.*

➔ Palabras clave

Eje vertical
Nivel de progresión
Dominio de lenguas

Según el MCER-VC dominar una lengua, implica conocerla en relación con dos grandes ejes: el eje vertical (Figura 1) y el eje horizontal.

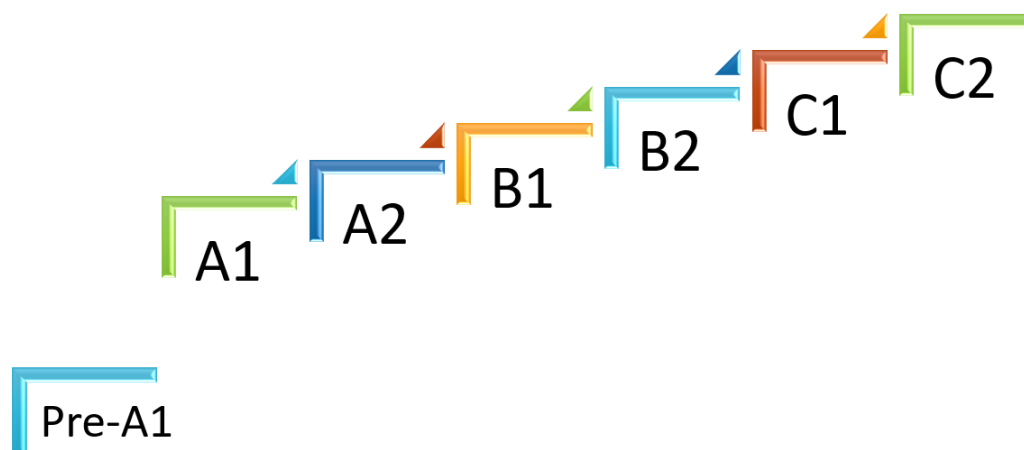
Figura 1. El eje vertical del MCER-VC: los niveles de progresión.



El eje vertical indica, de menos a más, el nivel de progreso de un/a aprendiz en torno a tres categorías: competencias, actividades y estrategias (ver eje horizontal más abajo). Este eje vertical está compuesto por seis niveles de referencia divididos en tres franjas (Figura 2): usuario básico (A1-A2), independiente (B1-B2) y competente (C1-C2).

Cada uno de estos seis niveles constituyen bandas anchas que a su vez se suelen subdividir, por ejemplo, A1 / A1+ para describir con mayor exactitud el nivel en el que se encuentra el/la aprendiz.

Figura 2. Los niveles de progresión del eje vertical.



Estos niveles de progresión comienzan con la banda A (usuario básico) y culminan con la C (avanzado). La franja A1 es la primera que permite utilizar la lengua de manera creativa, produciendo y utilizando expresiones nuevas.

No obstante, el nivel A no representa necesariamente la banda más baja, ya que es posible estar familiarizado con cierto vocabulario, frases hechas o expresiones básicas en una lengua sin ser capaz de hacer un uso creativo de la misma. A este estadio se le denomina nivel Pre-A1. La figura 2 representa esa diferencia entre el uso creativo de la lengua (A1 a C2) frente a la mera reproducción de palabras o expresiones (Pre-A1).

En el otro extremo se encuentra al nivel más avanzado, C2. Cuando el/la aprendiz alcanza esta banda, su dominio de la lengua le permite expresarse de manera coherente, precisa y apropiada. Un aspecto interesante es que C2 no equivale al conocimiento de un idioma que pueda tener un “hablante nativo”, sino al dominio que muestra un hablante competente de la lengua en distintos contextos de la vida cotidiana o laboral.

1.2. El eje horizontal

¿Qué es el eje horizontal?

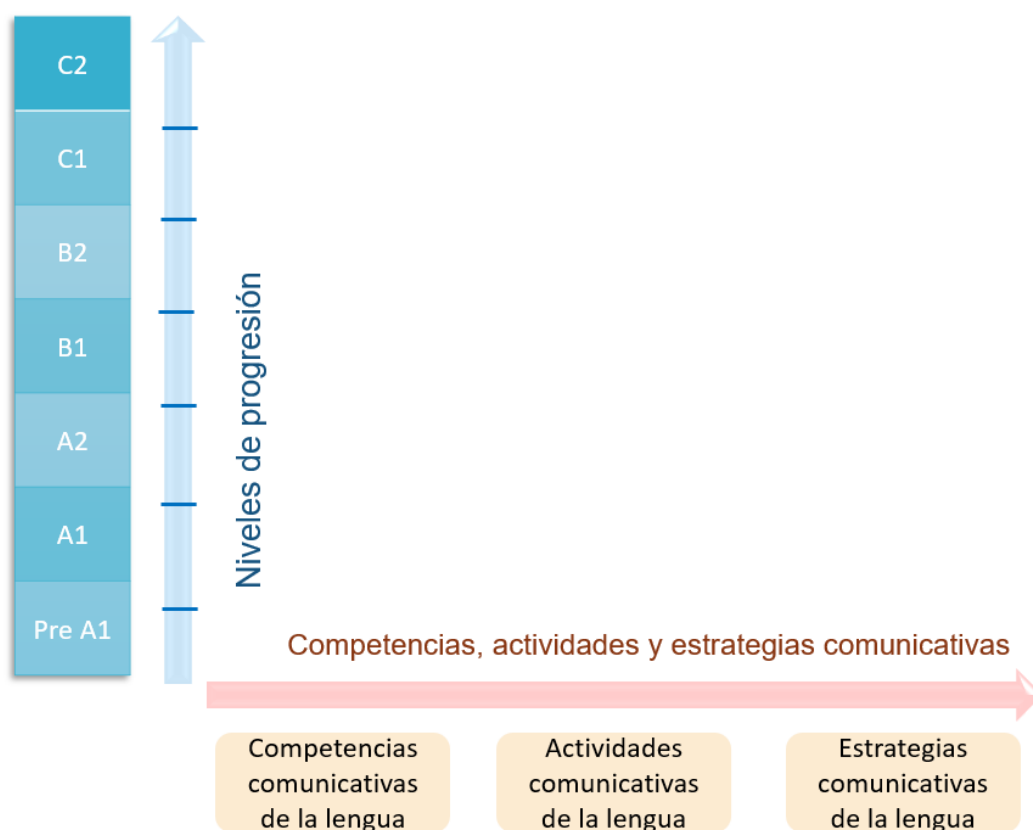
→ En esta sección hablaremos de lo que significa el eje horizontal, es decir, qué elementos o áreas se incluyen en la descripción de la lengua según el MCER-VC.

→ Palabras clave

Competencia general
Competencia comunicativa
Actividad comunicativa
Estrategia comunicativa

El eje horizontal incluye competencias, actividades comunicativas y estrategias de la lengua (Figura 3).

Figura 3. El eje vertical y el eje horizontal del MCER-VC: las competencias, actividades y estrategias comunicativas.



En el eje horizontal, el dominio una lengua descansa sobre cuatro pilares. Según la Figura 4, el dominio general de una lengua es el conjunto de competencias generales y comunicativas, así como de actividades y estrategias que permiten la comunicación mediante una lengua.

Figura 4. Estructura del esquema descriptivo del MCER (MCER-VC, 2021, p. 42).

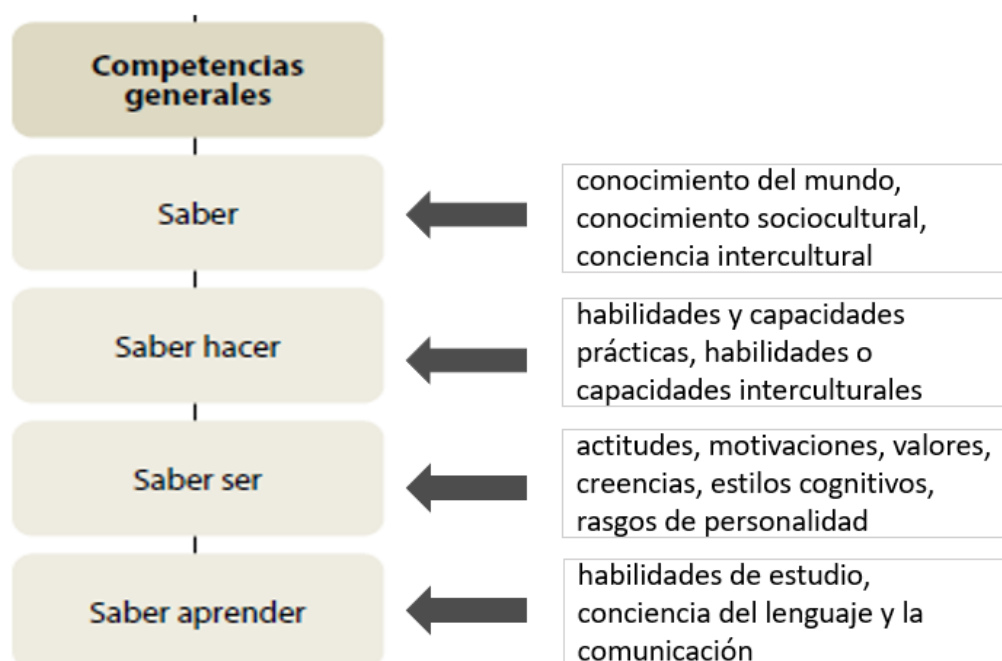


En el MCER-VC, las competencias engloban todo aquello (conocimientos, habilidades y rasgos personales) que permite al individuo llevar a cabo cualquier tipo de acción, desde conducir una bicicleta a escribir un libro. Las competencias comunicativas son más específicas, ya que permiten a una persona actuar utilizando una lengua.

1.2.1. Las competencias generales

Las competencias generales (Figura 5) abarcan cualquier tipo de competencia que las personas podamos desarrollar a lo largo de la vida. Surgen tanto de todas las experiencias vividas como de nuestro aprendizaje formal mediante el sistema educativo.

Figura 5. Competencias generales (adaptado del MCER-VC, 2021, p. 42).



Según se observa en la parte izquierda de la Figura, las competencias generales incluyen cuatro elementos. Primero, comunicarse mediante una lengua no es posible sin un “saber” o conocimiento del mundo que todos vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida, un conocimiento de distintas sociedades y culturas del mundo (incluidas las comunidades donde se habla la lengua que se está aprendiendo) y una conciencia intercultural que facilita la comparación entre lo que conocemos, nuestra cultura, y otras culturas.

Segundo, nuestra capacidad de comunicación descansa también en nuestro “saber hacer”, que consiste en habilidades prácticas de todo tipo (desde sociales a profesionales), incluyendo habilidades interculturales como la mediación.

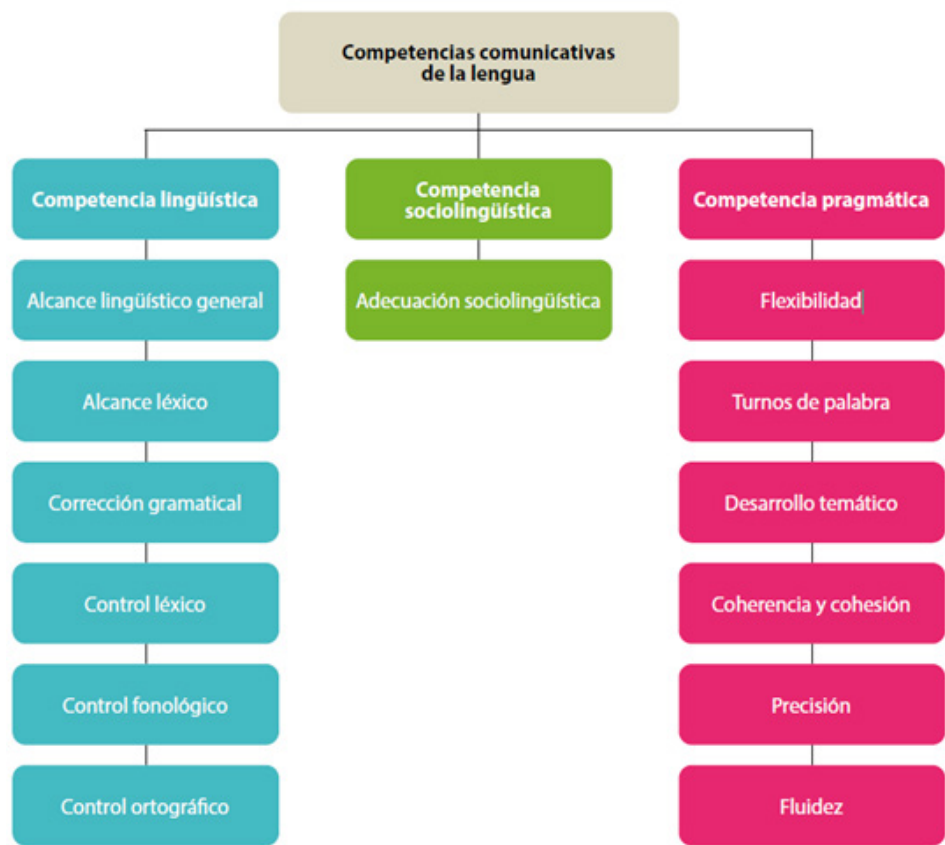
Tercero, gran parte de lo que comunicamos está relacionado con nuestro “saber ser”, la competencia existencial en la que entran en juego las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y otros rasgos de nuestra personalidad. Por último, se encuentra la competencia general de “saber aprender”, la habilidad de reflexionar sobre la lengua, el proceso de aprendizaje y la comunicación.

Las competencias generales son cruciales en esta concepción del dominio general de una lengua, pues nuestro conocimiento del mundo, nuestra madurez cognitiva y características personales, así como nuestras vivencias facilitan la comunicación, independientemente de la lengua en la que se realice. A pesar de su importancia, el CEFR-CV no propone ninguna escala para las competencias generales. Las escalas, (Pre-)A1-C2 se aplican a los otros tres pilares: competencias, estrategias y actividades comunicativas de la lengua.

1.2.2. Las competencias comunicativas

El segundo gran bloque de competencias lo forman las competencias comunicativas de la lengua (Figura 6), que comprenden la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

Figura 6. Competencias comunicativas de la lengua (MCER-VC, 2021, p. 143).



La competencia lingüística (columna azul) abarca todos los recursos que la lengua ofrece para formular y enlazar mensajes bien estructurados, coherentes y significativos (Figura 7).

Figura 7. Competencia lingüística (adaptada del MCER-VC, 2021, p. 143).



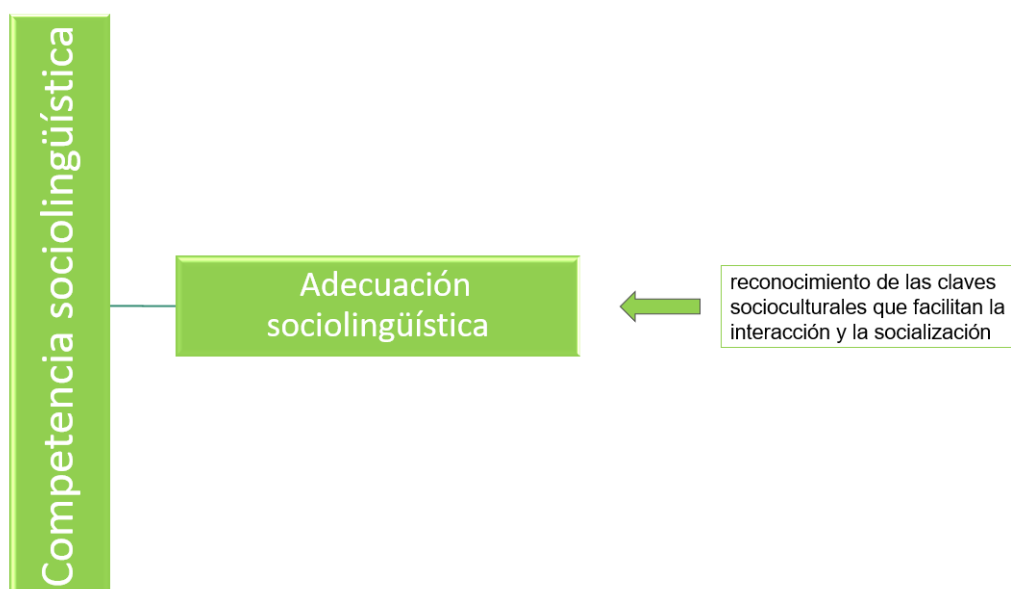
El primero de estos recursos es el “alcance lingüístico general”, el conocimiento y la capacidad creativa que la persona muestra cuando utiliza formas y expresiones nuevas y las adapta a situaciones comunicativas diversas. En segundo lugar, el “alcance léxico” se refiere al uso del vocabulario o repertorio de palabras, expresiones coloquiales e idiomáticas (ver descriptores de “alcance léxico” en la Figura 14 más abajo).

En tercer lugar, la “corrección gramatical” engloba el uso de frases hechas y la habilidad de prestar atención a cómo se estructura un mensaje de una manera adecuada siguiendo la gramática de una lengua. En cuarto lugar, el “control léxico” hace referencia a la habilidad del usuario para elegir la expresión correcta dentro de su repertorio léxico. En quinto lugar, el “control fonológico” abarca la articulación

de sonidos, el acento, el ritmo y la entonación, así como la habilidad de ajustarlos o modificarlos para enfatizar un mensaje específico. Por último, el “control ortográfico” se refleja en la producción de mensajes escritos inteligibles, para lo cual se necesita desarrollar la destreza de copiar, deletrear y usar la puntuación.

El segundo componente de la competencia lingüística (columna verde en la Figura 6) es la competencia sociolingüística, ligada a la dimensión social del lenguaje (Figura 8).

Figura 8. Competencia sociolingüística (adaptada MCER-VC, 2021, p. 143).



En el MCER-VC, la competencia sociolingüística se desarrolla en una única área, la “adecuación sociolingüística”, que implica el reconocimiento de las claves socioculturales que facilitan la interacción y la socialización. La adecuación sociolingüística permite hacer un uso del lenguaje ajustado a una situación comunicativa determinada, cuando el/la hablante/aprendiz elige un registro, dialecto o acento apropiado, y cuando utiliza fórmulas de cortesía (ver descriptores de “adecuación sociolingüística” en la Figura 15 más adelante).

El tercer componente de la competencia lingüística es la competencia pragmática (columna fucsia en la Figura 6), la habilidad para producir textos tanto escritos como orales adaptados a un contexto determinado (Figura 9).

Figura 9. Competencia pragmática (adaptada del MCER-VC, 2021, p. 143).



La competencia pragmática incluye seis escalas: a) “flexibilidad”, la destreza de adaptar la lengua a nuevas situaciones evitando ambigüedades; b) “turnos de palabra”, la habilidad de comenzar, mantener y finalizar conversaciones; c) “desarrollo temático”, la presentación de ideas de manera lógica y relacionándolas con otras ideas; d) “coherencia y cohesión”, que permiten la integración de los distintos elementos para formar un texto oral o escrito coherente (por ejemplo, usando la referencia, la sustitución, la elipsis, distintos marcadores del discurso, y conectores lógicos y temporales); e) “precisión”, la destreza de comunicar con exactitud lo que se desea expresar; f) “fluidez”, que implica cierta espontaneidad durante el proceso comunicativo.

1.2.3. Las actividades y las estrategias comunicativas de la lengua

De los cuatro pilares necesarios para dominar una lengua, dos de ellos corresponden a las competencias generales y a las competencias comunicativas de la lengua. Los dos últimos son las actividades (columna izquierda en la Figura 10) y las estrategias comunicativas (columna derecha).

Figura 10. Las actividades y estrategias comunicativas de la lengua (MCER-VC, 2021, p. 42).



Al realizar una actividad o tarea, se ponen en práctica y perfeccionan las competencias y estrategias. Las competencias (habilidades) se emplean en diferentes contextos cuando se realizan actividades de la lengua, implementando asimismo las estrategias que el/la hablante considera más adecuadas para llevar a cabo la acción. A su vez, el control de esas tareas fortalece y transforma sus competencias.

El MCER-VC da a entender que el ampliamente conocido modelo de las cuatro destrezas comunicativas (comprensión de lectura, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita) no consigue reflejar la complejidad de la comunicación ni la forma en la que se utiliza la lengua en la vida real. Por ello, presenta un modelo alternativo, basado en actividades y estrategias comunicativas, que representa cómo las personas construyen el significado mediante el diálogo y la interacción.

Las actividades y estrategias comunicativas implican poner en práctica distintas acciones para llevar a cabo una comunicación efectiva. Las actividades están relacionadas con el uso funcional de la lengua, es decir, qué puede hacer el/la hablante con la lengua. Las estrategias, cumplen la función de suavizar un mensaje, y a veces tienen una función “reparadora”, ya que permiten hacer frente a dificultades en la comunicación.

Actividades y estrategias están estrechamente relacionadas. Tal y como muestra la Figura 10, ambas contienen los mismos elementos (comprensión, expresión, interacción y mediación), poniendo de manifiesto los aspectos conceptuales, interpersonales y transaccionales del lenguaje que son esenciales para que los/las hablantes puedan formular, entender, consensuar (actividades comunicativas) o utilizar procedimientos que permitan la transmisión significados incluyendo cómo hacer frente a dificultades en la comunicación (estrategias comunicativas).

La “comprensión” de mensajes implica la recepción y el procesamiento de esos mensajes, mientras que la “producción” consiste en la creación y transmisión de significados (independientemente de si se trata de una sola palabra, de un ensayo escrito o de impartir una charla). La “interacción” se produce cuando existe un intercambio entre dos o más interlocutores, que construyen el discurso y el significado durante la interacción oral, escrita o en línea.

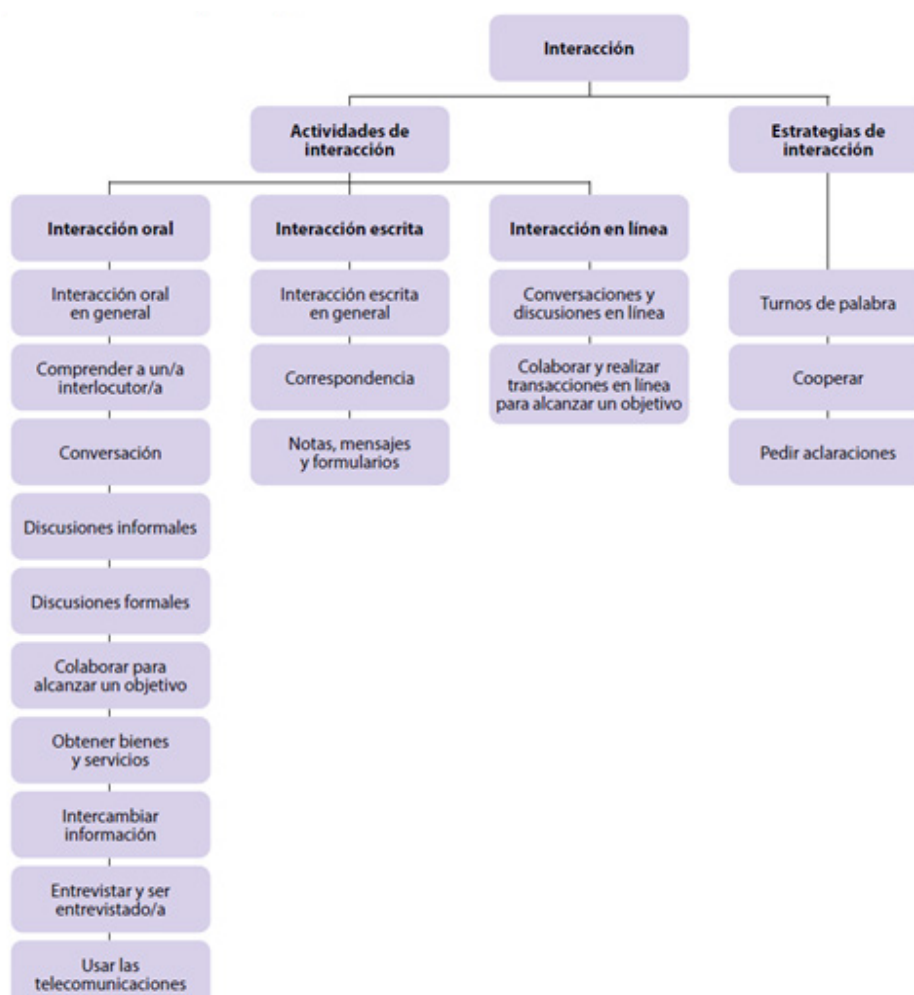
La “mediación” es un proceso más complejo que permite la creación de significados y en el que entran en juego elementos lingüísticos, sociales y culturales. De hecho, está relacionada con la mediación entre el/la usuario/a y el significado de mensajes que aparecen en textos y conceptos, y también se vincula al entendimiento con otras personas. En primer lugar, mediar textos implica, entre otras cosas, ayudar a otra persona a entender el contenido de un texto al que no tiene acceso. En segundo lugar, se pueden mediar también conceptos, es decir, el significado que uno o varios hablantes le atribuyen a un concepto (por ejemplo, acordando el significado que se le confiere a un concepto cuando se trabaja en grupo). En tercer lugar, mediar la comunicación supone ayudar a alguien que no comprende. A través de la mediación de la comunicación el/la aprendiz no solamente actúa como intermediario, sino que

también posibilita la comunicación en situaciones delicadas, superando barreras lingüísticas y culturales, y facilitando la cooperación y el entendimiento pluricultural.

Ambas, interacción y mediación, descansan en el desarrollo de habilidades necesarias para mantener un diálogo continuo con una o varias personas, incluyendo la mediación entre personas que no se entienden.

En el CEFR-CV, se detallan las actividades y estrategias en relación a esos cuatro elementos (comprensión, producción, interacción y mediación). A modo de ejemplo, la Figura 11 reproduce las actividades y estrategias que el/la aprendiz necesita desarrollar para la interacción. Las actividades de interacción se pueden producir de manera oral, escrita o bien en línea. Las estrategias que permiten la interacción se convierten en procedimientos cruciales de la comunicación, no solamente en la vida real, sino también en el aprendizaje colaborativo.

Figura 11. Actividades y estrategias de Interacción (MCER-VC, 2021, p. 84).



1.3. Una competencia clave adicional

¿En qué consiste esa competencia adicional?

→ En esta sección se describe la competencia plurilingüe y pluricultural como un espacio facilitador de la competencia comunicativa, así como de las actividades y estrategias comunicativas de la lengua.

→ Palabras clave

Competencia plurilingüe
Competencia pluricultural

El MCER-VC considera que los/las aprendices de idiomas son esencialmente seres plurilingües y pluriculturales, por lo que la “competencia plurilingüe y pluricultural” resulta fundamental en la interacción. De hecho, la competencia plurilingüe y pluricultural facilita la comunicación (Figura 12), porque ayuda a la/el hablante a utilizar sus competencias comunicativas, realizar actividades comunicativas y aplicar diferentes estrategias en todos los niveles (de (Pre-)A1 a C2), mediante el uso de distintas lenguas y movilizándolo su conocimiento de distintas culturas.

El MCER-VC desarrolla la competencia plurilingüe y pluricultural en tres áreas: el aprovechamiento del repertorio pluricultural, la competencia plurilingüe y el aprovechamiento del repertorio plurilingüe (Figura 12), desde el nivel (Pre-)A1 al nivel C2.

Figura 12. Competencia plurilingüe y pluricultural (MCER-VC, 2021, p. 137).



La dimensión plurilingüe se refiere a la capacidad de las personas de comunicarse mediante varias lenguas que están interrelacionadas e interconectadas. En nuestra mente los diferentes idiomas no se almacenan en “compartimentos” separados, sino que todos los conocimientos y experiencias lingüísticas se integran y contribuyen al desarrollo de una competencia comunicativa global.

En el ámbito de la competencia plurilingüe, el/la aprendiz emplea sus recursos lingüísticos y su repertorio pluricultural para comunicarse en un entorno multilingüe o en situaciones de mediación en las que no existe un idioma común, combinando y alternando lenguas y adaptando el lenguaje al interlocutor (ver descriptores de “aprovechamiento del repertorio pluricultural” en la Figura 16).

Por otra parte, la competencia pluricultural es la habilidad de relacionarse con el otro para comunicarse y colaborar. Una de las características de esta competencia es el análisis de semejanzas y diferencias de diferentes aspectos que forman parte de distintas culturas. Por ejemplo, en el mundo hispánico es más fácil aprender sobre Halloween partiendo de celebraciones como el Día de los Muertos en México o el Día de los Santos en España.

En resumen, aprender una lengua implica activar las competencias, actividades y estrategias comunicativas (eje horizontal), que están ligadas al uso de la competencia plurilingüe y pluricultural, y progresar en el dominio de todas ellas (eje vertical). No obstante, la competencia plurilingüe y pluricultural, como se detalla más adelante, no forma parte del “dominio general de una lengua”, que se estructura principalmente en relación a los dos ejes: horizontal y vertical.

2. ¿Qué aporta el MCER-VC a la enseñanza de idiomas?

2.1. La propuesta de descriptores ilustrativos

*¿Cuáles son las principales características de los descriptores?
¿Cómo se presentan en el documento?*

→ En esta sección se definen los descriptores o enunciados en los que se indica lo que un usuario de la lengua puede hacer en un aspecto concreto de esa lengua (por ejemplo, pedir aclaraciones o establecer contactos sociales utilizando fórmulas de cortesía.).

→ Palabras clave

Descriptor
Banda
Nivel

Los descriptores ilustrativos, con sus niveles de referencia (Pre-A1 a C1), constituyen el núcleo por el cual se organiza el MCER-VC, ya que describen de manera comprensiva los diferentes aspectos de la competencia de una lengua.

Los descriptores son frases que “describen” lo que un aprendiz puede hacer (can do). Se presentan siempre a modo de una enunciación positiva de los objetivos y resultados de aprendizaje en todos los niveles, especificando el progreso del aprendiz. En otras palabras, dibujan, perfilan, describen cuánto, cómo y en qué ámbitos puede tener el/la usuario/a un dominio específico de distintas áreas de una lengua: competencias comunicativas, actividades comunicativas, estrategias comunicativas y competencia plurilingüe y pluricultural.

La Figura 13 resume las escalas de descriptores ilustrativos “de primer nivel”, ya que algunas de estas áreas especifican más descriptores en un segundo nivel. Por ejemplo, los descriptores de expresión oral de primer nivel se detallan en relación con las siguientes subáreas o descriptores de segundo nivel: expresión oral en general, monólogo sostenido: describir experiencias, monólogo sostenido: dar información, monólogo sostenido: argumentar, anuncios públicos, hablar en público. En la Figura 13 la competencia plurilingüe y pluricultural se diferencia de las competencias, actividades y estrategias comunicativas (columna de la izquierda y central) porque no forma parte de lo que el MCER-VC denomina “dominio general de una lengua” (en amarillo).


Figura 13. Escalas de descriptores ilustrativos de primer nivel.

ESCALAS DE DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS “DE PRIMER NIVEL”



A modo de ejemplo, la Figura 14 ejemplifica descriptores de “alcance léxico” para los niveles A2, B2 y C2. Estos oscilan entre un vocabulario suficiente en situaciones cotidianas (A2), hasta alcanzar un dominio del repertorio léxico amplio (C2).


Figura 14. Descriptores de “Competencia lingüística: alcance léxico” (MCER-VC, 2021, pp. 145-146).



	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.
B2	<p>Entiende y utiliza la principal terminología técnica de su ámbito cuando discute sobre su área de especialidad con otros especialistas.</p> <p>Dispone de un buen alcance léxico sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre la mayoría de temas generales.</p> <p>Varía la formulación para evitar la repetición frecuente, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.</p> <p>Produce combinaciones léxicas adecuadas de muchas/os palabras/signos de forma bastante sistemática en la mayoría de los contextos.</p> <p>Entiende y utiliza gran parte del vocabulario especializado de su ámbito, pero tiene problemas con terminología especializada fuera de él.</p>
A2	<p>Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en transacciones rutinarias y cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.</p> <p>Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas.</p> <p>Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.</p>

Asimismo, la Figura 15 aporta un ejemplo que resume la escala de progresión en la “adecuación sociolingüística” en los niveles A1 y C1. Partiendo del uso de fórmulas de cortesía en el nivel A1, pasa en el nivel C1 a matices de significado implícitos en referencias culturales, el humor o la ironía, mucho más difícil de aprender y producir.


Figura 15. Descriptores de “Competencia sociolingüística: adecuación sociolingüística” (MCER-VC, 2021, p. 152).



	Adecuación sociolingüística
C1	<p>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.</p> <p>Comprende el humor, la ironía y las referencias culturales implícitas, y capta los matices de significado.</p> <p>Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.</p> <p>Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos.</p> <p>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.</p> <p>Expresa críticas o desacuerdos fuertes de una manera diplomática.</p>
A1	<p>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, etc.</i></p>

La Figura 16 muestra un ejemplo de descriptores para la competencia plurilingüe, en concreto, para el “aprovechamiento del repertorio plurilingüe” en los niveles C1 y C2.

Figura 16. Descriptores de “Competencia plurilingüe y pluricultural: aprovechamiento del repertorio plurilingüe” (MCER-VC, 2021, pp. 142).



	Aprovechamiento del repertorio plurilingüe
C2	<p>Participa en interacciones en un contexto multilingüe sobre temas abstractos y especializados, alternando de manera flexible entre <u>lenguas de su repertorio plurilingüe</u> y, si es necesario, explicando las diferentes intervenciones realizadas.</p> <p>Explora semejanzas y diferencias entre metáforas y otras figuras estilísticas de la lengua en <u>las lenguas de su repertorio plurilingüe</u> para lograr un efecto retórico o por diversión.</p>
C1	<p>Pasa de una lengua a otra de manera flexible para facilitar la comunicación en un contexto multilingüe, resumiendo y comentando en <u>diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe</u> las intervenciones en la discusión y los textos a los que se hace referencia.</p> <p>Participa de manera efectiva en una conversación en <u>dos o más lenguas de su repertorio plurilingüe</u>, adaptándose a los cambios de una lengua a otra y atendiendo a las necesidades y a las destrezas lingüísticas de los interlocutores.</p> <p>Usa y explica terminología especializada de <u>otra lengua de su repertorio plurilingüe</u> que resulta más familiar para el/los interlocutor/es con el fin de facilitar la comprensión en una discusión sobre temas abstractos y especializados.</p> <p>Responde de manera espontánea y flexible en la lengua apropiada cuando alguien cambia a <u>otra lengua de su repertorio plurilingüe</u>.</p> <p>Facilita la comprensión y la discusión sobre un texto oral, signado o escrito en <u>una lengua</u>, explicándolo, resumiéndolo, clarificándolo y ampliándolo en <u>otra lengua de su repertorio plurilingüe</u>.</p>

Un rasgo importante es que estos descriptores son ilustrativos, no normativos, y constituyen el núcleo de todo el documento. Es decir, los descriptores ilustran lo que un usuario puede hacer, pero no son “reglas” o pautas que el/la aprendiz tenga que dominar obligatoriamente. Se presentan siempre a modo de una enunciación en positivo de los objetivos y resultados de aprendizaje en todos los niveles, matizando el progreso del aprendiente.

Las distintas bandas están concebidas para utilizarse como perfiles generales de habilidad. A pesar de ello, no se espera que todos los/las usuarios/as con un nivel general determinado, por ejemplo, B1, puedan realizar exactamente todo lo que las escalas de descriptores especifican o detallan para ese nivel. Según su perfil personal, competencias generales, edad o experiencia, pueden mostrar un nivel considerablemente inferior (A2 o A2+) para algunas actividades y otro notablemente superior (B1+ o B2) para otras.

En resumen, el CEFR-VC incluye una amplia gama de escala de descriptores con la finalidad de animar al usuario a utilizar perfiles diferenciados. Los descriptores sirven de orientación, guía y pauta para el proceso de aprendizaje, permitiendo al experto en enseñanza de lenguas modificarlos para adecuarlos a su contexto educativo. En ciertos descriptores y niveles, el MCER-VC no aporta descriptores. En estos casos se suele remitir al usuario a otros niveles.

2.2. Las aportaciones principales del MCER-VC para la enseñanza de lenguas

¿En qué contribuye el MCER-VC al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas?

→ En esta sección se explica brevemente qué, cómo y por qué aporta el documento un desarrollo innovador a la vez que descriptivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en la actualidad.

→ Palabras clave

Acercamiento

Enfoque orientado a la acción

Perfil de dominio de una lengua

Puede hacer o can do

Una de las principales características del CEFR-VC es su enfoque centrado en la acción, subrayando el papel activo que adopta al/la usuario/a al emplear la lengua en diversos contextos y con diferentes finalidades. En esta concepción, las competencias en la lengua son igualmente esenciales, ya que posibilitan la realización de esa acción comunicativa.

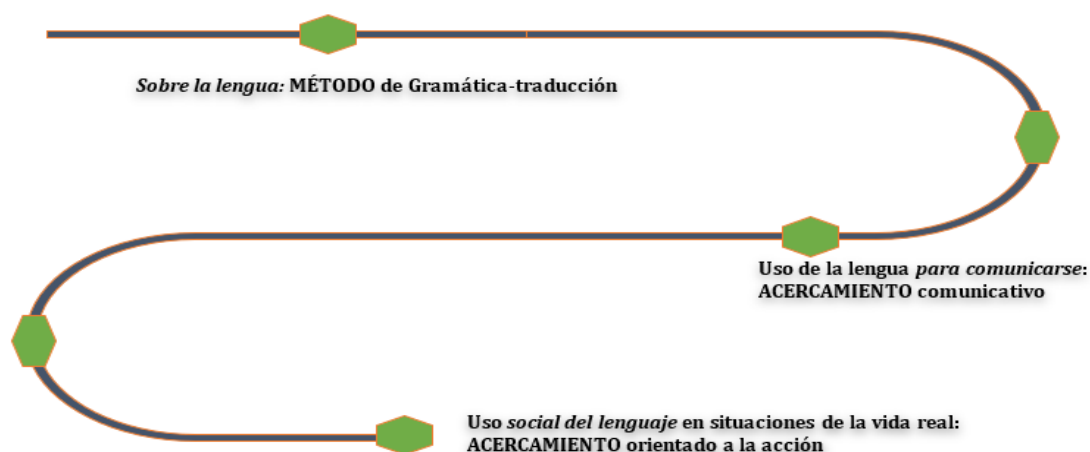
En relación con la enseñanza de lenguas, el documento descansa sobre tres elementos fundamentales, cómo se conciben y cómo se relacionan entre ellos: lengua, aprendizaje y enseñanza (Figura 17).

Figura 17. Cómo se desarrollan las nociones de aprendizaje, lengua y enseñanza en el MCER-VC.



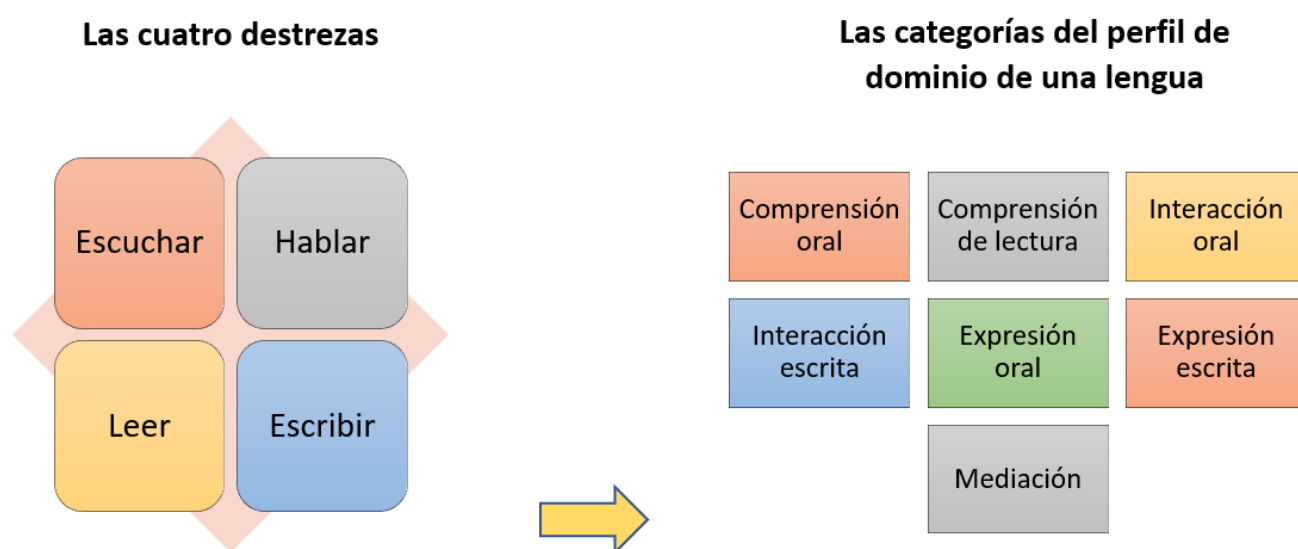
En concreto, respecto a la lengua, se resta importancia a la reflexión sobre la lengua y sus reglas (ver la primera estación en la Figura 18 a continuación) para favorecer un aprendizaje que va más allá del acercamiento comunicativo (segunda estación), enfatizando un uso social del lenguaje. Este es el llamado acercamiento orientado a la acción (tercera estación), que incluye el uso de material auténtico, siempre que sea posible.

Figura 18. Representación simplificada sobre cómo ha evolucionado la enseñanza de lenguas hasta el MCER-VC.



Este acercamiento orientado a la acción mediante un uso social del lenguaje en situaciones de la vida real se refleja en una nueva concepción de las actividades que el/la usuario/a realiza al utilizar la lengua. Si tradicionalmente se ha asumido que la lengua se utiliza para escuchar, hablar, leer o escribir – las conocidas destrezas de comprensión auditiva, producción oral, comprensión lectora y expresión escrita –, el MCER-VC considera que la lengua se usa en situaciones comunicativas reales en diferentes áreas de dominio de una lengua que van más allá de esas cuatro destrezas. Este cambio de perspectiva tiene un efecto visible en la enseñanza (y evaluación) de idiomas, ya que pone de relieve el papel de la interacción y de la mediación orales y escritas en la comunicación y da lugar a un concepto más amplio de lo que el/la aprendiz puede hacer con la lengua en relación con siete áreas: comprensión oral, comprensión de lectura, interacción oral, interacción escrita, expresión oral, expresión escrita y mediación (Figura 19).

Figura 19. De las cuatro destrezas a las siete categorías de áreas de dominio de una lengua (adaptado de MCER-VC, 2021, p. 51)



En el MCER-VC, esa lengua meta se desarrolla a partir de descriptores (can do), que son como pistas, postes en el camino del aprendizaje, claves que ilustran lo que el aprendiz puede hacer, siempre enunciados de forma positiva. Por una parte, contienen elementos del dominio general de una lengua (competencias, actividades o estrategias), descritos en el apartado 1.2. Por otra parte, se gradúan en niveles o franjas (ver apartado 1.1). De hecho, el currículo se construye a partir de estos elementos, descriptores por niveles y competencia comunicativa. Así, la enseñanza se organiza en torno a situaciones de la vida real, y se centra en un uso realista y real de material auténtico (acercamiento orientado a la acción).

El/la estudiante se considera como un/una usuario/a que interacciona con todos los recursos a su disposición. Es responsable de su aprendizaje y negociador de significados. En otras palabras, el/la aprendiz es un agente social que media con su entorno para lograr comunicarse, y así aprender, al usar la lengua en un contexto educativo que reproduce la vida real a través del acercamiento orientado a la acción, ya mencionado anteriormente.

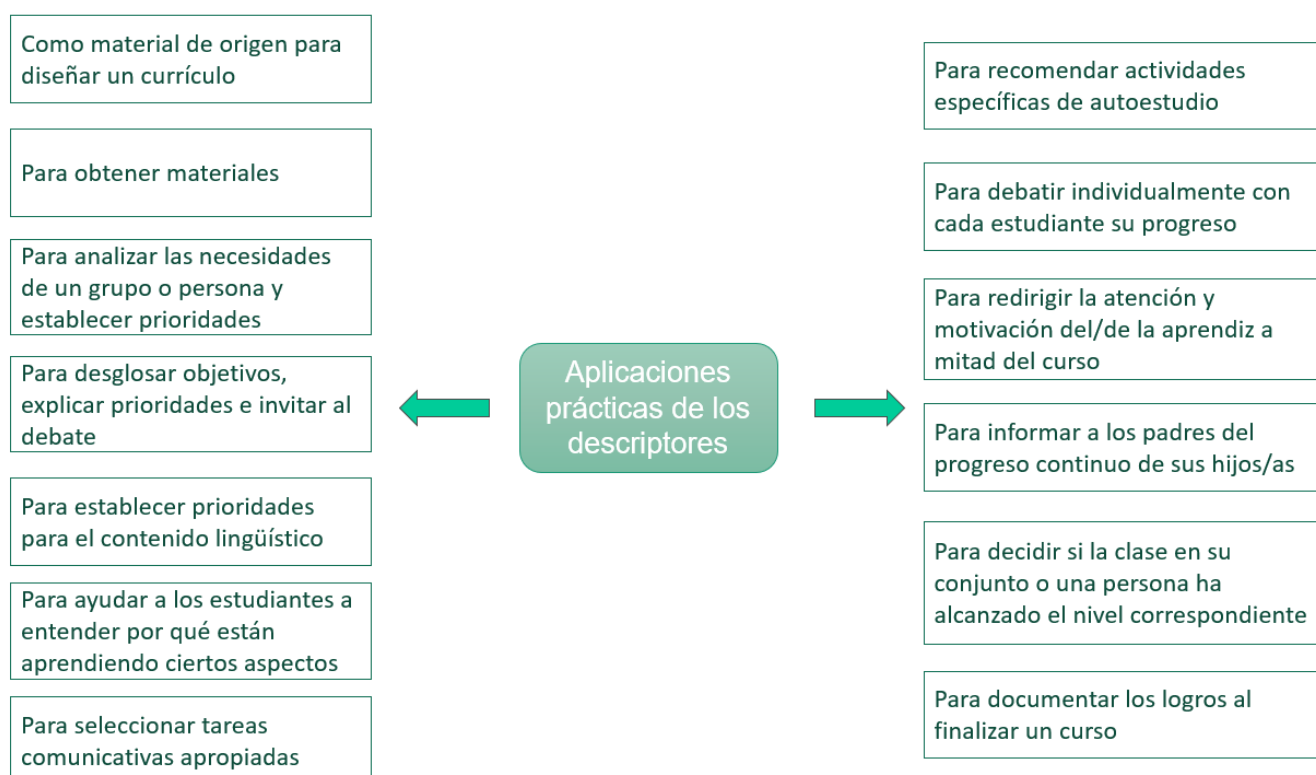
Además del cambio en cómo se consideran los tres agentes que participan en

el proceso (aprendiz, lengua y enseñanza) el MCER-VC se vertebra a partir de los descriptores (can do) y las escalas (Pre-A1-C2) en torno a las cuales se han calibrado esos descriptores, que sirven para fomentar currículos transparentes y coherentes, y para planificar y evaluar las enseñanzas, estableciendo objetivos y señalándolos mediante esos descriptores “puede hacer” (can do).

No solamente sirven de fuente de inspiración a los profesores y desarrolladores de materiales para crear tareas, sino que también muestran a los estudiantes lo que son capaces de hacer y lo que pueden llegar a hacer, ayudándoles a alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Al ofrecer resultados claros y comprensibles, los descriptores fomentan mayor eficacia en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En la práctica, las listas de verificación de descriptores “puede hacer” (can do) para un nivel son muy útiles para los siguientes fines (Figura 20):

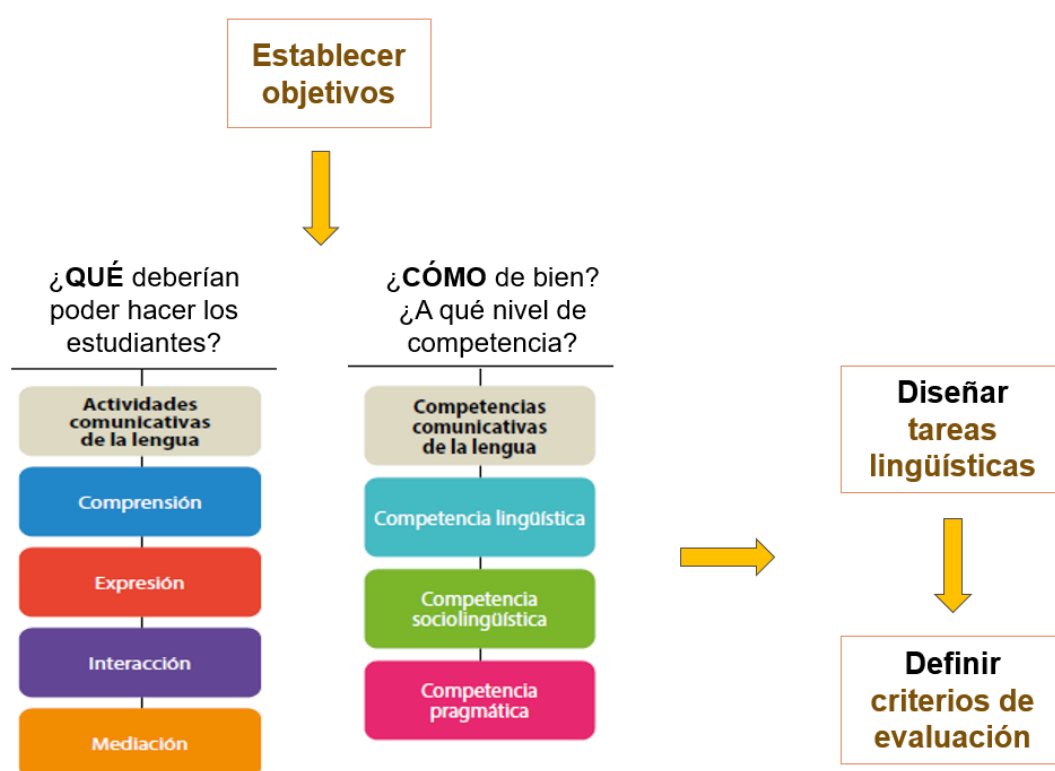
Figura 20. Aplicaciones prácticas de las listas de verificación de descriptores (adaptado de North, 2014, p. 109).



Existen dos tipos de descriptores que permiten establecer los objetivos y que responden a dos preguntas (Figura 21):

- **¿Qué deberían poder hacer los/las aprendices?** (eje horizontal)
- **¿Cómo de bien?, es decir, ¿a qué nivel de competencia?** (eje vertical)

Figura 21. Los descriptores y el dominio general de la lengua (adaptado de North, 2024).



Los descriptores de las actividades comunicativas de la lengua, en sus cuatro dimensiones de comprensión, expresión, interacción y mediación, responden a la pregunta "¿qué deberían hacer los estudiantes?" y detallan las tareas o funciones que se realizan en la vida real relacionándolas con la capacidad lingüística del/la aprendiz. Los descriptores de las competencias comunicativas de la lengua facilitan el conocimiento de "¿cómo de bien? o ¿a qué nivel de competencia?" y especifican la capacidad del/la aprendiz para llevar a cabo una tarea, especificando la calidad de su producción en relación con las tres áreas que conforman las competencias comunicativas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

Una vez que se han establecido los objetivos en función de las actividades y competencias comunicativas de la lengua, se diseñan tareas lingüísticas seleccionando escalas adecuadas a las diferentes situaciones, acciones y objetivos comunicativos que se desean alcanzar.

Las escalas de descriptores pueden utilizarse de diferentes formas. En primer lugar, sirven para identificar las actividades de la lengua que son relevantes para un grupo específico de aprendices y, en segundo lugar, para determinar los niveles que estos aprendices necesitan alcanzar para lograr sus objetivos.

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo los descriptores se utilizan en una actividad comunicativa de la lengua. Es un ejemplo de trabajo individual y colaborativo seguido de un debate en clase. La actividad se divide en 3 fases: planificación, ejecución y producción (Figura 22):

Figura 22. Ejemplo de actividad colaborativa (Piccardo y North, 2021, actividad 4).

ACTION-ORIENTED COLLABORATIVE TASKS

Text variant 2: A controversial issue
(using a text as the basis for debate in small groups)

India Supreme Court: "It is Legal to be Gay"

September 10, 2018
Plain English Version



The entire India Supreme Court struck down a law that banned gay sex. The Chief Justice wrote that the law was wrong in every way. Observers said it is a giant step forward.

The news swept through India. On the steps of the courthouse in Bangalore, people danced, kissed and hugged. In Mumbai, human rights activists showered themselves in a blizzard of confetti.

The Justices said gay sex is not a criminal act. But they went further. They ruled that gays are to have all the protections of the Indian Constitution.

Observers said the ruling is significant for many reasons. India has more people than any country but China. The ruling may show the way for other nations to follow.

Change is not easy in India. Same-sex marriage still may be far off. Arranged marriages are common. Families shun members who defy tradition. Many gay people face the outrage of their parents.

There is another side to India's view of gay sex. Most of the people in India are Hindus. Hindu tradition is tolerant of same-sex love. Centuries-old Hindu temples show erotic encounters between members of the same sex.

That tolerance changed under British rule. In the 1860s, the British introduced Section 377 of the Indian Penal Code. It imposed up-to a life sentence on "whoever voluntarily has carnal intercourse against the order of nature." Authorities enforced the law in cases of sex between men. It was also extended to anybody caught having anal or oral sex.

More gay Indians have "come out" in recent years. Acceptance of gay, lesbian and transgender people has grown. But the fact that intimate behavior was still considered criminal created much shame.

1. PLANIFICACIÓN / PREPARACIÓN

L1 + L2 – Los estudiantes se ayudan entre sí a comprender el sentido del texto.

L2 – Expresión en L2 (inglés) del sentido del texto.

L1 – Práctica de las estrategias de mediación: seleccionar información, explicar palabras difíciles, y dar sentido a ideas y construcciones complejas.



2. EJECUCIÓN

L2 – Resumen individual del texto (150 palabras) seleccionando y reorganizando la información.



3. PRODUCCIÓN

L2 – Presentación del tema a partir del resumen, expresando opiniones y adoptando una postura al respecto.

Los descriptores relevantes del MCER-VC que reflejan las actividades (en negro) y las estrategias (en azul) aparecen debajo (Piccardo y North, 2021):

Procesar textos por escrito	B1+	Resume por escrito (en lengua B) la información y los argumentos de textos (en lengua A) sobre temas de interés general o personal.
Procesar textos por escrito	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.
Procesar textos por escrito	B2+	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.
Simplificar un texto (Estrategia)	B2	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.
Ampliar un texto (Estrategia)	B2	Hace más accesibles conceptos de temas de sus áreas de interés dando ejemplos concretos, recapitulando paso a paso y repitiendo la información principal.
Adaptar el lenguaje (Estrategia)	B2	Hace accesible a otros los contenidos principales de un texto sobre un tema de interés (por ejemplo, un ensayo, una discusión en un foro, una presentación) parafraseándolos en un lenguaje más sencillo.
Adaptar el lenguaje (Estrategia)	B1+	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.
Facilitar la interacción colaborativa	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.
Colaborar en la construcción de significado	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.
	B1+	Utiliza preguntas, comentarios y reformulaciones sencillas para mantener el foco de una discusión.

A modo de síntesis, la Figura 23 resume los principales rasgos del MCER-VC para la enseñanza y aprendizaje de idiomas reflejando elementos clave como lo que significa dominar una lengua, los conceptos de lengua, aprendiz y enfoque de enseñanza y, por último, los descriptores ilustrativos.

Figura 23. Características principales del MCER-VC.



2.3. La contribución del MCER-VC a la evaluación de lenguas

¿Qué aporta el MCER-VC a la evaluación de lenguas?

→ Esta sección detalla. cómo los descriptores pueden ayudar a realizar una (auto) evaluación de la competencia de los aprendices más ajustada a su aprendizaje y transparente.

→ Palabras clave

Evaluación

Autoevaluación

Rúbrica

Parrilla de criterios

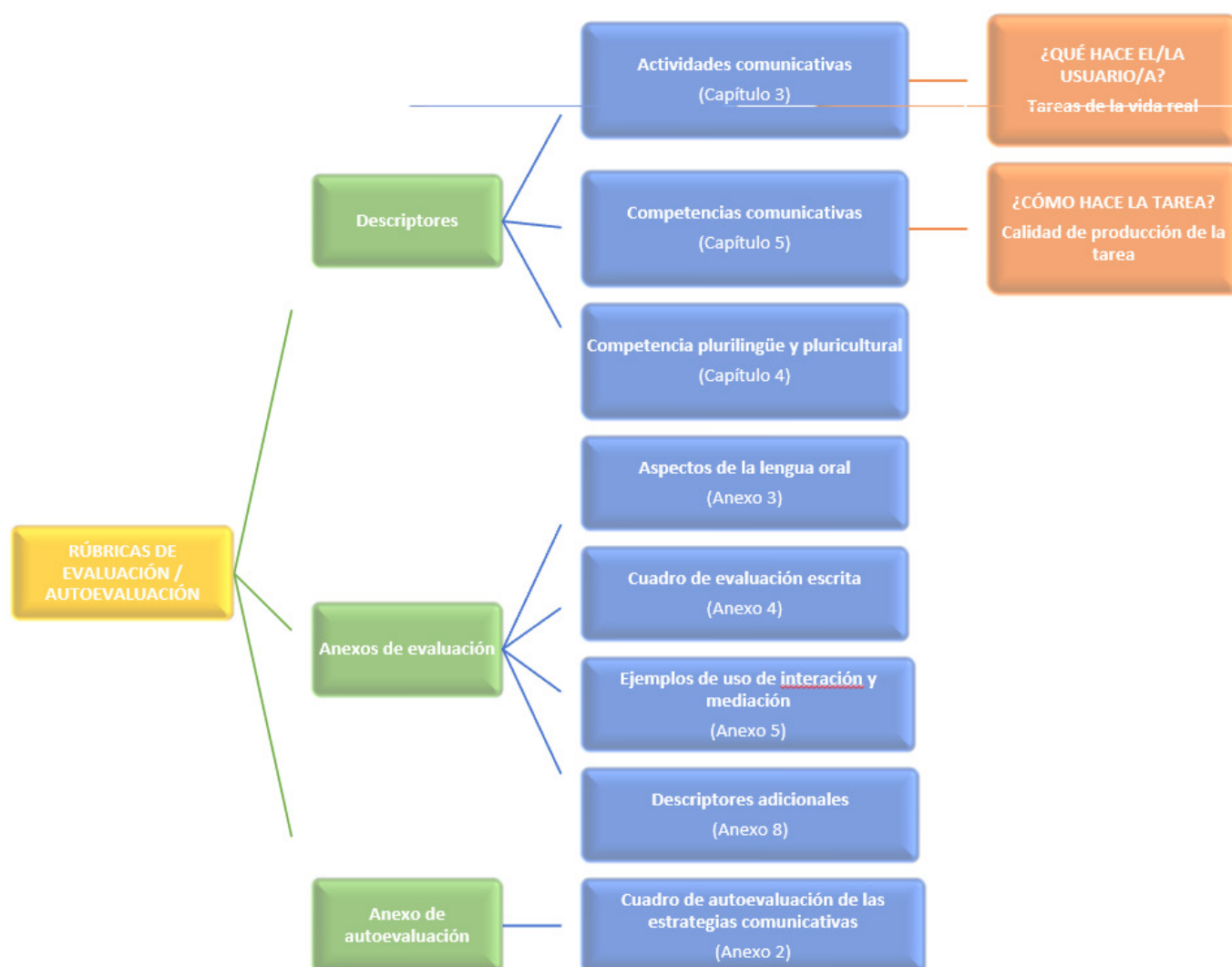
Lista de verificación o de control

Para el MCER-VC evaluar es valorar el grado de dominio de la lengua del/a aprendiz. En este documento, la evaluación no es tan importante como el aprendizaje y la enseñanza. A pesar de ello, el MCER-VC aborda aspectos clave sobre cómo los descriptores pueden usarse para evaluar.

De hecho, el MCER-VC insiste en la necesidad de “alinear” el currículo, la enseñanza y la evaluación, invitando al/la usuario/a a asegurarse de que lo se evalúa es lo que se enseña y lo que aparece en los documentos curriculares mediante el uso de descriptores como herramientas. En efecto, los descriptores son herramientas de referencia que pueden ayudar a ajustar los objetivos del currículo, lo que se espera que un aprendiz aprenda, lo que se hace de manera práctica en el aula y lo que se evalúa. Por ejemplo, si se indica que un aprendiz “puede usar frases y estructuras sencillas...”, se enseñaría y posteriormente se evaluaría “el uso de frases y expresiones sencillas”, perfilando el proceso de evaluación y haciéndolo más consecuente y coherente.

Lo/as docentes pueden elaborar rúbricas para la evaluación partiendo de tres tipos elementos diferentes del MCER-VC: los descriptores ilustrativos, el anexo de evaluación y el anexo de autoevaluación (Figura 24).

Figura 24. Las fuentes para elaborar rúbricas de evaluación.



La primera de estas fuentes son los descriptores. Pese a que las escalas de descriptores se han creado como herramientas de referencia y no constituyen instrumentos de evaluación en sí mismos, pueden servir de base para elaborar instrumentos de evaluación, puesto que describen qué nivel de dominio de una lengua (Pre-A1 a C2) tiene un aprendiz en relación con una amplia gama de competencias, actividades y estrategias. Los descriptores se pueden usar también para facilitar la autoevaluación. Para evaluar del dominio general de una lengua, el MCER-VC distingue entre descriptores de actividades comunicativas y descriptores de competencias comunicativas. Los descriptores de actividades comunicativas (comprensión, expresión, interacción y mediación) (capítulo 3 del MCER-VC) responden a la pregunta: “¿qué puede hacer el usuario?” y permiten que el/la alumno/a se autoevalúe o que

el/la profesora evalúe tareas de la vida real. Los descriptores de las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática) (capítulo 5 del MCER-VC) responden a la pregunta: “¿en qué medida o cómo es capaz de hacer la tarea?” y especifican la capacidad del/la aprendiz para realizar una tarea, es decir, la calidad de su producción. También es posible utilizar descriptores de la competencia plurilingüe y pluricultural (capítulo 4).

La segunda fuente para elaborar rúbricas (Figura 24 arriba) son los cuadros de evaluación que aparecen en los anexos 3 (aspectos de la lengua oral), 4 (cuadro de evaluación escrita), 5 (ejemplos de uso de interacción en línea y de mediación en distintos ámbitos) y 8 (descriptores adicionales). Todos ellos incluyen escalas de evaluación. Por ejemplo, el anexo 4 (Figura 25) se centra en la evaluación escrita.

Figura 25. Anexo 4. Cuadro de evaluación escrita (MCER-VC, 2021, p. 208).

	General	Alcance	Coherencia	Corrección	Descripción	Argumentación
B2	<p>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.</p> <p>Distingue entre el lenguaje formal e informal y utiliza expresiones menos adecuadas de forma esporádica.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que provoquen malentendidos.</p>	<p>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.</p> <p>Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su área de interés.</p> <p>Escribe una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.</p>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Sintetiza información y argumentos procedentes de varias fuentes.</p>

Los enunciados para la autoevaluación del/la aprendiz también pueden extraerse de ambas fuentes, los propios descriptores de las actividades y competencias comunicativas (capítulos 3, 4 y 5 del MCER-VC), y los anexos de evaluación. Además, la tercera fuente (Figura 24 arriba) es el anexo 2, especialmente diseñado para que el/la usuario/a haga su autoevaluación de las actividades comunicativas (comprensión, expresión, interacción y mediación) La Figura 26 presenta parte de la autoevaluación de la expresión oral y escrita.

Figura 26. Anejo 2. Cuadro de autoevaluación de la expresión (MCER-VC, 2021, p. 198).

Expresión	A1	A2	B1
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.
Expresión escrita	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.

Las rúbricas de evaluación que se producen en cualquiera de estos casos, bien extrayéndolas de los propios descriptores ilustrativos o de las distintas secciones sobre evaluación o autoevaluación, pueden adoptar dos formatos: las parrillas de evaluación y la lista de verificación o control (Figura 27). Ambas ayudan a profesores y aprendientes a identificar áreas de fortaleza y áreas que necesitan mejora.

Figura 27. Formatos de evaluación que pueden adoptar las rúbricas (North, 2024).



Las parrillas de evaluación suelen contener cuadrículas con diferentes categorías y niveles (por ejemplo, A2+, A2, A1, como en la Figura 28) definidos por descriptores para cada categoría. Estos tres, cuatro o cinco criterios se utilizan para producir versiones simplificadas de los descriptores del nivel de progreso. Para asegurar la transparencia en la evaluación pueden compartirse con el/la aprendiz.

Figura 28. Parrilla de criterios nivel A2 (North, 2024).

	ALCANCE	PRECISIÓN	FLUIDEZ
A2+	<ul style="list-style-type: none"> transacciones rutinarias, cotidianas situaciones y temas familiares 	<ul style="list-style-type: none"> usa algunas estructuras simples correctamente 	<ul style="list-style-type: none"> adapta frases simples memorizadas a situaciones particulares maneja intercambios rutinarios cortos
(5)	PERO		PERO
	<ul style="list-style-type: none"> compromete el mensaje busca palabras 		<ul style="list-style-type: none"> vacilaciones y falsos comienzos
(4)			
A2	<ul style="list-style-type: none"> comunica información limitada situaciones cotidianas simples patrones de oraciones básicas frases memorizadas grupos de pocas palabras y fórmulas 	<ul style="list-style-type: none"> Usa algunas estructuras simples correctamente 	<ul style="list-style-type: none"> se hace entender enunciados muy cortos,
(3)		PERO	PERO
		<ul style="list-style-type: none"> comete errores básicos sistemáticamente 	<ul style="list-style-type: none"> pausas, falsos comienzos y reformulación
(2)			
A1	<ul style="list-style-type: none"> palabras y frases simples detalles personales situaciones concretas particulares 	<ul style="list-style-type: none"> repertorio memorizado control limitado algunas estructuras gramaticales simples 	<ul style="list-style-type: none"> frases muy cortas y aisladas principalmente prefabricadas
(1)			PERO muchas pausas para
			<ul style="list-style-type: none"> buscar expresiones articular palabras menos familiares reparar comunicación

La lista de verificación o de control de descriptores de un nivel determinado (por ejemplo, A2 en la Figura 29), comprende rúbricas que especifican lo que el/la aprendiz ha de ser capaz de hacer, por ejemplo, en relación con distintos aspectos de la competencia lingüística (Figura 29).

Figura 29. Lista de verificación de criterios nivel A2 (North, 2024).

ALCANCE	1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Comunica información limitada • Situaciones cotidianas simples • Patrones de oraciones básicas • Frases memorizadas • Grupos de pocas palabras y fórmulas 					
PRECISIÓN	1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Usa algunas estructuras simples correctamente, PERO <ul style="list-style-type: none"> • sistemáticamente comete errores básicos 					
FLUIDEZ	1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Se hace entender • Enunciados muy cortos, PERO <ul style="list-style-type: none"> • pausas, falsos comienzos y reformulación 					
GLOBAL	1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Nota de impresión general 					

Las listas de control son más extensas, por lo que suelen emplearse en las versiones más complejas dirigidas a expertos/as para diagnosticar fortalezas e identificar elementos o áreas de mejora.

En todo este proceso, los descriptores pueden usarse para evaluar de dos maneras complementarias: mediante una lista de verificación para realizar una evaluación continua, o como una herramienta de clase para observar las tareas que el/la alumno/a realiza utilizando una serie de criterios preestablecidos.

Para concluir, el MCER-VC ofrece una perspectiva amplia y detallada de lo que implica dominar un idioma. Lo hace mediante una extensa batería de descriptores ilustrativos que muestran el progreso del/la aprendiz en su dominio general de la lengua en diversas áreas de las competencias, actividades y estrategias comunicativas de la lengua, así como de la competencia plurilingüe y pluricultural. Estos descriptores no solamente orientan el aprendizaje, sino que también facilitan la evaluación y la autoevaluación, favoreciendo un proceso de aprendizaje más transparente.

Referencias

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

North, B. (2024). *Why should we use descriptors in the teaching/learning of languages?* [Conferencia plenaria]. International SIG Meeting The use of CEFR descriptors in the learning, teaching and assessment of languages: Supplementing the descriptors with findings from Learner Corpus Research (LCR) to facilitate their implementation in the learning, teaching and assessment of languages. Jaén, España. 26 abril 2024.

Piccardo, E. y North, B. (2021). The CEFR Companion Volume: A key resource for inclusive plurilingual education. Action-oriented plurilingual mediation in collaborative tasks [Webinar]. 2021 Webinar Series. Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-webinar-series-2021-1-backgroundreading/1680a54fb2>

