

Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses

ISSNe: 1989-8193


EDICIONES
COMPLUTENSE

<http://dx.doi.org/10.5209/thel.69218>

MAURER, B. y PUREN, C., (2019) *CECR : par ici la sortie !* París: Éditions des archives contemporaines, 322 p., ISBN: 9782813003522, doi : <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>

Palabras clave: MCERL, Volumen complementario, evaluación, certificaciones, enfoque comunicativo, enfoque orientado a la acción.

Febrero de 2018, Consejo de Europa. Ve la luz el *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (VC). Aún no disponemos de la versión en español. En cierto modo, la recepción/aplicación de esta “nueva versión” del Marco está aún por ver en nuestro país y una de las razones puede ser el formato y la propuesta del VC.

A falta aún de una reacción nítida, quizás a la espera de la publicación de la traducción, reseñamos aquí una publicación que constituye una reacción a la publicación del VC en Francia: Maurer y Puren (2019): *CECR : par ici la sortie !* Ciertamente el título nos hace preguntarnos de qué aspecto del Marco... (¿o del enfoque orientado a la acción?) habría que “escapar”, es decir, ¿cuál es esa otra cara de esta aclamada realidad de certificaciones oficiales que lleva una veintena de años acompañándonos en el sector de la enseñanza de lenguas en occidente, con tal repercusión en las leyes, currículos, organización de las enseñanzas y ya no solo en Europa, ni, evidentemente, tampoco reducida a las lenguas europeas?

Convendría considerar tres planos en relación con esta recepción/aplicación del VC:

1. En primer lugar, cómo va a ser comprendida y aplicada su nueva aportación en nuestro entorno y en la concepción de los exámenes de certificación.
2. En segundo lugar, hasta qué punto se modificarán en las leyes los contenidos mínimos de lenguas extranjeras de educación primaria o secundaria que ya contaban con una presencia importante de contenidos y de criterios de evaluación del Marco. Tengamos en cuenta que en dichas leyes no existe precisión alguna respecto de un determinado nivel de salida del alumnado en cada etapa y que el profesorado del sistema público no ha recibido formación para certificar (construir pruebas alineadas con el MCER o bien corregir dichas pruebas), mientras que el profesorado de los organismos certificadores goza de una formación continua.
3. En tercer lugar, pero no menos importante, se encuentra la discusión desde el punto de vista académico o científico sobre si el enfoque orientado a la acción es EL modelo por antonomasia de metodología didáctica que conviene aplicar de manera uniforme en todos los contextos y, sobre todo, en qué medida se basa sobre presupuestos fundados de conocimientos científicos sobre el proceso de aprendizaje o de enseñanza. En este sentido, ¿cómo presenta el Marco su posicionamiento respecto del proceso de aprendizaje y enseñanza? El “enfoque orientado a la acción” es poco explicado realmente en el Marco. Y hay que reconocer que la aplicación de un enfoque orientado a la acción que supedita los aspectos formales a los aspectos pragmáticos supone un cambio de paradigma importante en la concepción de la lengua, de su descripción y uso y de su enseñanza, que tarda en ser asimilado desde el punto de vista teórico, así como aplicado, y, en cierto modo, contraviene una larga historia de cultura de la enseñanza de lenguas que antepone lo formal a lo pragmático en nuestro país.

Ciertamente, con la publicación del MCER en 2001 podíamos celebrar la adopción de un sistema que pudiese traer algo de racionalización a la planificación de la enseñanza de lenguas, que en nuestro país no alcanzaba resultados satisfactorios. La propuesta pedagógica del MCER se presentaba sin adscripciones metodológicas y por tanto abierta (de hecho, es uno de los exponentes de la era posmétodo). Allí se declaraba un objetivo manifiesto de “explicitar” los objetivos, fundamentos teóricos y los procedimientos prácticos sean cuales fueren. En esto, veíamos la potencia del documento que “fuerza” a todo el ámbito educativo a “contarse”, a autoevaluarse, a tomar conciencia para sí mismo, así como para el usuario:

[...] se debe aclarar una vez más la función del Marco de referencia respecto a la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Según los principios básicos de la democracia pluralista, el Marco se propone ser no sólo integrador, transparente y coherente, sino también abierto, dinámico y no dogmático. Por ese motivo no puede tomar partido por una u otra posición en los debates teóricos actuales respecto a

la naturaleza de la adquisición de la lengua y su relación con el aprendizaje de lenguas, y tampoco debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas excluyendo a los demás. Su función es la de instar a todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas a que declaren de la forma más explícita y transparente posible su fundamento teórico y sus procedimientos prácticos (Consejo de Europa, 2002: 18-19).

Pero en el CECR-VC leemos, en relación con el *approche actionnelle*:

Permettre aux apprenants d’agir dans des situations de la vie réelle, de s’exprimer et d’accomplir des tâches de nature différente est le message méthodologique que fait passer le CECR concernant l’apprentissage des langues. [...] Cela n’est pas neutre du point de vue de l’enseignement. Cela signifie que l’action détermine le processus de l’enseignement et de l’apprentissage, qu’il est donc actionnel (2019: 27).

Como bien ponen de manifiesto Maurer y Puren “Effectivement, cela n’est pas ‘neutre méthodologiquement’, puisque cela laisse entendre que toutes les autres méthodologies (lesquelles, au fait ?) ne permettraient pas aux apprenants d’agir dans des situations de la vie réelle” (2019: 24). Lo que nos plantea algunos interrogantes, ¿se aplica a sí mismo el Marco esa tarea de coherencia que recomendaba en 2001? En definitiva, ¿qué aplicación se ha hecho del MCER hasta hoy? y... ¿hay vida fuera de él en la enseñanza de lenguas extranjeras?

Desde un posicionamiento didáctico que propone y defiende una metodología plurilingüe integrada (MPI), una evaluación integrada, un uso rico y variado de metodologías y un *verdadero* enfoque orientado a la acción, los autores nos hacen re-descubrir las críticas que en parte ya habían hecho algunos especialistas (entre ellos los propios Maurer y Puren) al modelo didáctico y de evaluación principalmente certificativa que proponía el MCER desde 2001. Sobre todo, ponen de manifiesto las limitaciones para evaluar de este modo fuera de lo estrictamente certificativo..., pero aún hay más.

La obra de Maurer y Puren ofrece una dialéctica entre enfoques didácticos realizada con agudeza, así como en un análisis fino y profundizado de ciertos conceptos didácticos no nuevos (enfoque comunicativo, el enfoque orientado a la acción, método directo o metodología plurilingüe integrada), los cuales se explican y contrastan con un grado de detalle que nos parece necesario para una toma de conciencia de los *enjeux* y de los modos de hacer de cada método o enfoque. Una perspectiva histórica, y “político-económica”, completa esta exégesis del MCER y del CECR-VC, con el análisis de sus condiciones de producción y de los objetivos económicos de este creciente aparato internacional de certificaciones.

Maurer y Puren componen una obra en cinco partes.

1ª parte: Le projet du *Volume complémentaire*.

Los autores nos señalan que desde el origen del MCER, ha habido una intervención de organismos privados, entre los que destacan Cambridge English Language Assessment (implicado en la evaluación del alumnado francés mediante acuerdos gubernamentales), la Fondation Eurocentres (que coordinó la redacción del MCER y del VC) o EAQUALS y el interés económico de los mismos.

Ciertamente, el objetivo declarado del Marco siempre fue esta evaluación certificativa común. Como documento base para una política lingüística europea unificada, el MCER estaba ligado a reducir los costes de la enseñanza de lenguas en Europa, a establecer itinerarios de aprendizaje claros, mejorar los resultados y permitir una modularización homogénea de la enseñanza de lenguas. Pero, a la vez, desde el punto de vista didáctico, la creación de un marco con objetivos de aprendizaje pragmáticos suponía un salto importante en la defensa de métodos activos de enseñanza. Ahora bien, quizás no tomamos conciencia en su momento de cómo podría entenderse y aplicarse, en lo relativo a la reformulación de objetivos a nivel general y sobre su alcance en el sistema educativo público. En efecto, nos indican los autores que, en algunos países, se llega incluso a sustituir las evaluaciones por parte del profesorado por una evaluación oficial por parte de los organismos certificadores. El riesgo: que las clases se conviertan exclusivamente en una “preparación para la prueba” (2019: 55). Por otro lado, los autores suscitan el tema de la incompatibilidad entre esta evaluación y una evaluación más propia del medio escolar que considere el proceso de aprendizaje.

2ª parte: Le *Volume complémentaire*, mode de production et mode d’écriture.

Vemos un pormenorizado análisis lingüístico-terminológico y de coherencia del nuevo volumen donde se pone en cuestión la inflación de tablas y el tratamiento separado de competencias a menudo inseparables, con terminología que se ha modificado respecto del CECR para mayor confusión: *Competencia plurilingüe y pluricultural* frente a *Competencias sociolingüísticas*, o *Competencias comunicativas lingüísticas* frente a *Estrategias y actividades lingüísticas comunicativas*.

3ª parte: Impasses et faiblesses théoriques du VC et du CECR.

Los autores lamentan que apenas se tengan en cuenta en el VC las críticas al MCER, en especial desde el punto de vista teórico:

Le VC ne porte la trace d'aucun regard critique sur le CECR, comme si l'objet était totalement intouchable, sacré, et il ne fait de place à aucune proposition nouvelle en matière d'enseignement-apprentissage-évaluation, comme si le temps didactique s'était arrêté en 2001 et que, dans ce château de la Belle au bois dormant didactique, il ne s'agissait plus que d'ouvrir quelques salons nouveaux : ici celui de la médiation, là celui de la langue des signes (2019: 294).

Si quisiéramos resumir la larga lista de incoherencias o problemas detectados en el VC identificaríamos dos críticas mayores.

La primera, el caos terminológico que se refleja en la categorización de actividades y estrategias y en los títulos de las tablas que se clasifican en ellas. Maurer y Puren ponen de manifiesto, de manera indiscutible, cómo la falta de teoría didáctica o de concepción de la adquisición de lenguas extranjeras, repercute de manera importante en la estructura, clasificaciones y terminología del VC, que resulta más confusa que en el MCER.

Además, aportan una serie de precisiones terminológicas que nos permiten re-descubrir los orígenes y herencias del MCER. En concreto, realizan una crítica a varias tablas del VC (entre ellas, las de Mediación) y desvelan la falsa oposición entre enfoques comunicativos y enfoque orientado a la acción. Los enfoques comunicativos, herederos a su vez del *Niveau seuil*, partían de la situación comunicativa de base (el viaje turístico donde uno se topa por primera vez con el extranjero) y hacían hincapié en lo individual, lo perfectivo, lo puntual y lo incoativo (primer y único encuentro, sin continuación con el extranjero). Sin embargo, en el enfoque orientado a la acción uno se esperaría un enfoque que integrase lo que Puren ya llamó en su día lo *co-cultural* (el convivir juntos, el crear juntos, el mantener juntos), donde los objetivos son “hacer” algo (es decir, un verdadero enfoque orientado a la acción social, que estaría muy limitado tomando en cuenta solo las situaciones de base del *Niveau seuil*). De ahí, que Puren distinga entre “enfoque orientado a la acción” y “perspectiva orientada a la acción” (un enfoque orientado a la acción fuerte que lleve hasta el final las premisas de acción social). Así, el enfoque orientado a la acción queda corto cuando vemos algunas de las tablas de descriptores carecen de toda una serie de situaciones reales más duraderas (vs. incoativo), colectivas (vs. individual), donde el objetivo no es “comunicar”, sino “hacer”.

La segunda crítica mayor sería el hecho de que a pesar del título del MCER, que contiene “aprendizaje enseñanza-evaluación”, esta obra no hace sino focalizar en la evaluación, pero con fallas:

Le CECR a réussi à faire croire à ses lecteurs qu'il s'intéressait à la problématique de l'enseignement-apprentissage parce qu'il a produit quelques pages sur ce versant, mais ce ne sont en réalité que quelques discours lénifiants sur le plurilinguisme et le répertoire plurilingue des apprenants ; tout aussi lénifiants qu'irréfutables, parce que ne s'engageant jamais au-delà de quelques affirmations de principe et ne se préoccupant jamais de leur donner un réel contenu méthodologique (2019: 295).

Los autores llaman la atención, por ejemplo, sobre la aparición de 24 tablas de descriptores para evaluar la capacidad de *Mediación*. Se trata además de una competencia que no parece mensurable o cuantificable, siendo muy poco probable que los profesores puedan aplicarla realmente. Asistimos a un repaso de distintas tablas de descriptores que no resultan operativas, es decir, de fácil/inmediata aplicación práctica para el establecimiento de objetivos concretos pedagógicos o para la evaluación a pie de aula.

4ª parte: Pour une autre évaluation, l'évaluation intégrée.

A pesar de lo que el título del capítulo evoca, destaca la aportación que nos deja el estudio de la metodología de enseñanza del método directo: la explicitación de un proceso de enseñanza (con énfasis en el término *proceso*) ligado a la presuposición de un *proceso* de aprendizaje, que no se reduce al mínimo, como ocurre en los enfoques comunicativos, donde se proporciona al aprendiz un *input*, para reutilizar inmediatamente (con énfasis en lo *inmediato*). Así, resulta muy revelador el contraste entre, por una parte, la metodología directa que sí contemplaba toda una serie de pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otra, los enfoques comunicativos, o incluso el orientado a la acción en su versión débil. Como resultado, se hace más presente la necesaria interrelación entre evaluación y una determinada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según los autores, de la terna Aprendizaje-Enseñanza-Evaluación, el Marco solo se ocupa de la tercera pata, aunque lo peor es que no resulta lo suficientemente transparente. Por el contrario, nos aboca a una tarea tan especializada (validada con útiles estadísticos), que el profesor medio no sería capaz de aplicar y llevar a cabo sin una formación específica, por desconocer los ítems exactos que permiten concebir exámenes con los índices (cualitativos) verdaderamente relevantes y determinantes de la adquisición real de la lengua y con su peso específico unos respecto de otros (cómo cuantificar lo cualitativo). Los autores ponen, de este modo, encima de la mesa los problemas de la aplicación del MCER en el sistema educativo.

Ahora bien, Maurer y Puren defienden la evaluación integrada, que tendría en cuenta también el proceso y no solo el resultado, devolviendo su lugar al profesor y a una evaluación dentro el sistema y no externa.

Al dejar esta realidad al descubierto, la lectura desde nuestro país que podemos hacer del VC y de la crítica de Maurer y Puren (2019), permitirá barruntar, por ejemplo, por qué en el sistema de enseñanza bilingüe está proliferando la mayor o menor integración de los exámenes realizados por organismos externos de evaluación/certificación en distintas etapas del proceso, al margen de las pruebas oficiales que también siguen haciéndose.

5ª parte: Vers une méthodologie plurilingüe intégrée (MPI).

Los autores abogan por una metodología plurilingüe integrada, ignorando voluntariamente el MCER y el CECR-VC, aparcando los *besoins langagiers* y la *compétence de communication*, para orientarse hacia: lo que se sabe sobre el proceso de adquisición de lenguas extranjeras, las diferentes lenguas que aprenden de facto los aprendices (integrando la noción de “transferencia”), y las actividades concretas que se pueden realizar en el aula, siendo conscientes al mismo tiempo de la relatividad de su pertinencia:

Cette proposition, comme toute proposition méthodologique, a ses limites de pertinence et de mise en oeuvre en fonction des publics concernés, des objectifs d’enseignement, des traditions didactiques et des environnements d’enseignement-apprentissage. Ces limites conduisent à une approche que l’on peut appeler « pluriméthodologique » qui va nécessiter inversement, pour éviter un éclectisme déstructuré et assurer au contraire une gestion complexe cohérente des processus d’enseignement-apprentissage des différentes langues, un accord sur de grands principes communs basés sur des connaissances partagées relatives à la manière dont les langues s’apprennent (2019: 240).

Esta metodología considera la adquisición como una incorporación de rutinas o hábitos en lengua extranjera, mediante la exposición directa intensa a un *input* adaptado para una memorización progresiva y una automatización creciente (metodología directa). También incorporaría la investigación de corte cognitivista y constructivista (modelo factorial de Hufeisen) sobre la adquisición, no tanto de UNA lengua extranjera, sino de la primera, segunda, tercera, es decir, como procesos que se apilan y no son independientemente unos de otros. Sería, además, una metodología que se serviría de las transferencias, que de manera natural suelen ocurrir, como herramienta de aprendizaje, con lo que esto conlleva de cambio de perspectiva sobre la noción de “transferencia”. Finalmente, los autores proponen una ejemplificación para el caso del par inglés-francés sobre cómo identificar objetivos de aprendizaje y qué metodologías utilizar según los niveles: inicial, medio, avanzado; así como una ilustración para el caso de dos lenguas tipológicamente alejadas. Merece la pena señalar cómo se precisa un concepto de *integración* que tiene la doble dimensión lingüístico-cultural y tiene en cuenta las culturas didácticas y las culturas de aprendizaje: la “mise en cohérence et leur mise en synergie, elle devrait s’alimenter de la diversité des orientations méthodologiques des traditions didactiques d’une langue à l’autre, d’un pays à l’autre (2019: 287).

Para concluir, ¿ha ocupado el MCER espacios que no le corresponderían? Para Maurer y Puren así es. La vida desde el advenimiento del Marco ha cambiado. Leemos muestras de cómo el sistema de evaluación de lenguas privado va interaccionando con el sistema público de enseñanza de lenguas. Ahora bien, los autores lanzan un mensaje en positivo: sigue habiendo una vida fuera del Marco. De nosotros depende que aprovechemos ese espacio de libertad donde el profesor aún disfruta de mayor empoderamiento. La advertencia podría reformularse como: seamos docentes reflexivos, investigadores en acción y embarquémonos colectivamente en el proceso de autoformación para no seguir ciegamente las modas, para vivir con conciencia lo que Kumaravadivelu ha llamado la época posmétodo y poscomunicativa.

Gemma Sanz Espinar
Universidad Autónoma de Madrid
gema.sanz@uam.es