

## Resumen:

El presente trabajo se propone realizar una presentación reflexiva del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Parte de un repaso del marco en el que ha tenido lugar su surgimiento (desde el proyecto *Nivel umbral* y los *Niveles de referencia* del Consejo de Europa), para incidir después en algunas de las claves fundamentales de la obra. Por último, el trabajo se cierra con algunas reflexiones sobre la posible proyección y utilidad del *Plan curricular* más allá del marco para el que ha sido concebido, en concreto, para la docencia de la lengua materna y las lenguas extranjeras en la enseñanza reglada en España.

## Abstract:

*The present work aims to make a critical description of the Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). First, it reviews the frame within which the Plan was originally devised (that is, the Threshold Level Project and the Common Levels of Reference elaborated by the Council of Europe). Secondly, it provides a thorough analysis of some of its key issues. Finally, it contributes some thoughts on the viability of implementing the Plan Curricular beyond the frame for which it had originally been conceived, more specifically, in the teaching of Spanish as the native language and of foreign languages in official curricula in Spanish educational institutions.*

**Palabras clave:** niveles de referencia, enseñanza de lenguas, Plan Curricular, Instituto Cervantes  
**Keywords:** levels of reference, language teaching, Plan Curricular, Instituto Cervantes

## 1. Introducción

De todos es sabido que el aprendizaje de idiomas es una necesidad ancestral del ser humano. Más allá de la existencia de determinadas lenguas francas a lo largo de la historia, el deseo –por parte de individuos, culturas y estados– de superar la barrera de la diversidad lingüística ha hecho que los esfuerzos por facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras provengan desde antiguo. El proceso de globalización en el que nuestro mundo se halla inmerso no ha hecho, claro está, sino aumentar las necesidades de comunicación intercultural e interlingüística. Ciertamente es que dicho proceso está suponiendo la acelerada muerte de numerosas lenguas (Grenoble y Whaley, eds., 1999; Hagège, 2000) y la constante expansión de las lenguas asociadas a los Estados más poderosos. En cualquier caso ya hablemos seis o siete mil lenguas en el mundo, como hacen los más optimistas (Grimes, ed., 2005), ya hablemos de tres o cuatro mil, o ya habláramos de trescientas, la necesidad de su aprendizaje no sólo permanece intacta sino que va en imparable aumento.

En estas circunstancias, los sistemas educativos actuales contemplan como una de las piezas clave de su currículum la formación lingüística y, en particular, la formación en lenguas extranjeras. De hecho, ya no se trata sólo a las lenguas extranjeras como una materia curricular más, sino que, en muchos casos, se desarrollan propuestas integrales de carácter bilingüe. Dichas iniciativas, que en España se restringían, hace un tiempo, a centros docentes de carácter privado, se van extendiendo también dentro del sistema educativo público. La evolución

*cuantitativa* en la enseñanza de lenguas extranjeras (por su peso creciente) ha ido acompañada de otra, de índole *cualitativa*, bien conocida y no menos importante, que ha transitado desde la metodología heredada de la tradición latinista medieval hasta los recientes enfoques comunicativos (véase Pastor Cesteros, 2005).

## 2. La convergencia europea y la enseñanza de idiomas: el “nivel umbral”

Dos grandes avances, sin duda: enseñar más y enseñar mejor. No obstante, las necesidades que ha ido imponiendo la situación internacional han hecho que esto no sea suficiente. Desde los años setenta, en el contexto de la aún incipiente –por entonces– convergencia europea, se pensó en la conveniencia de crear marcos de referencia que permitieran homogeneizar la enseñanza de idiomas a nivel internacional, de forma que quedara determinado de antemano qué conocimientos y destrezas lingüístico-comunicativas habían de proporcionarse a un aprendiz de idiomas de determinado nivel. En esta línea surgió la iniciativa del Consejo de Europa que desembocó en el conocido como “nivel umbral”.

La idea de partida fue la siguiente: ¿qué desea, en general, quien aprende una lengua? Poseer un dominio tal de ella que le permita participar con soltura en la vida diaria de una comunidad. Así, con la definición del nivel umbral se pretendía delimitar con nitidez qué conocimientos y destrezas había de adquirir quien aspirara a lograr dicho objetivo. Se trataba, por tanto, de un marco descriptivo general, no centrado en una lengua concreta. Una definición tal sólo sería posible, parece lógico, en un entorno de relativa homogeneidad socio-cultural en el que las necesidades comunicativas básicas fueran muy semejantes, como era el caso de los países miembros del Consejo de Europa. La definición del nivel umbral presentaba, entre otros, dos importantes atractivos:

- a) simplificar el reconocimiento de equivalencias en el dominio de distintos idiomas;
- b) facilitar el aprendizaje de lenguas sucesivas en función de la armonía y aproximación de los objetivos.

La primera concreción del nivel umbral vio la luz en 1975, con su descripción para la lengua inglesa a cargo de J. A. van Ek<sup>1</sup>, y a ella le siguió, entre otras, la del español, de P. J. Slagter, en 1979. La comparación entre ambas (así como con las que las siguieron) depara un dato esperable: el marco conceptual –con la descripción general de los objetivos y las principales categorías en que éstos se plasman– muestra la mayor homogeneidad, mientras que el descenso a

---

<sup>1</sup> La versión original del *Threshold Level* ha experimentado después diversas actualizaciones, hasta finales de los años 90.

categorías más específicas supone un creciente nivel de diversificación, aunque siempre dentro del espíritu de *equivalencia* que guiaba el proyecto.

El nivel umbral fue definido desde una perspectiva muy específica, nocional-funcional, con la consecuencia manifiesta de que la organización de contenidos no girara en torno a conocimientos gramaticales sino a funciones comunicativas del tipo “aceptar una oferta o una invitación” o “aconsejar hacer algo”. Por poner un ejemplo, en el trabajo de P. J. Slagter (1979) sobre el español no hay apartados específicos sobre temas clásicos como “ser y estar” o “usos del subjuntivo”, en la medida en que dichos aspectos aparecen en diversos lugares, al hilo del esquema nocional-funcional. Se daba un giro, por tanto, según el cual el diseño de los materiales no quedaba organizado conforme al sistema de la lengua sino en torno a las necesidades comunicativas del alumno. Por otra parte, las unidades de aprendizaje se definían en términos de lo que el alumno estaría en condiciones de hacer cuando las concluyera con éxito, los llamados *objetivos de aprendizaje*, como, por ejemplo: “el alumno será capaz de preguntar cómo se llega a un sitio valiéndose del transporte público”. Se perseguía, con este tipo de definición de las unidades de aprendizaje, una doble finalidad:

- a) proporcionar la información esencial sobre su contenido a alumnos, profesores, autores de manuales, etc., al tiempo que
- b) dejar un amplio margen a iniciativas pedagógicas específicas en función de las circunstancias particulares de cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3. Los *Niveles de referencia* del Consejo de Europa

El proyecto *nivel umbral* constituyó un importante avance en la sistematización y armonización de los contenidos del currículo de las enseñanzas de lenguas extranjeras. En dicha línea, el Consejo de Europa dio, en 2001 (año europeo de las lenguas), un paso más allá con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCER), que marcaba, de forma más ambiciosa que las iniciativas anteriores, las directrices capaces de propiciar una adecuada coherencia entre las diferentes descripciones y propuestas pedagógicas que se realizaran en el entorno de las distintas lenguas europeas, distinguiendo seis niveles en los que encajaba, en tercer lugar, el nivel umbral. Como en el nivel umbral, los niveles del MCER se desarrollaban con valor general, esto es, independientemente de cualquier lengua concreta, y se concebían como un primer paso a la espera de descripciones concretas de las distintas lenguas.

La publicación del MCER satisfacía, como escribe Álvaro García Santa-Cecilia (2006: 16) en la “Introducción General” del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (del que enseguida hablaremos),

algunos importantes objetivos anhelados por los responsables educativos y los profesionales europeos en el ámbito de las lenguas: propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, propiciar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lengua y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los responsables educativos a que coordinen sus esfuerzos.

Estos objetivos se cubren mediante la estandarización de parámetros para definir la progresión en el aprendizaje de las lenguas, distinguiendo tres grandes *etapas* en dicha progresión, cada una de ellas subdividida en dos.

Las etapas podrían definirse como la dimensión vertical del MCER y son las que se recogen en el Portfolio Europeo de las Lenguas (en la página web del MEC: <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=ce4>):

C Usuario competente	C2: Maestría
	C1: Dominio operativo eficaz
B Usuario independiente	B2: Avanzado
	B1: Umbral
A Usuario básico	A2: Plataforma
	A1: Acceso

En el nivel A se describe a un usuario básico, que dispone de un repertorio limitado y para situaciones muy cotidianas; en B al usuario que ya posee una mayor independencia y es capaz de afrontar un mayor abanico de situaciones; en C, por último, al que está preparado para afrontar tareas complejas de trabajo y estudio. Si esos niveles constituyen la dimensión vertical del MCER, su dimensión horizontal está formada por los conceptos de *actividades*, *competencias* y *estrategias*. Se parte de la idea de que el progreso en el aprendizaje se hace patente de forma fundamental en aquello que el alumno es capaz de hacer con él, es decir, en las *actividades* de lengua que es capaz de realizar; y en la realización de dichas actividades se ponen de manifiesto las *competencias* gramaticales y pragmáticas que ha desarrollado y las *estrategias* comunicativas que es capaz de poner en juego.

#### 4. El *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Una vez establecidos los Niveles de referencia, quedaba, claro está, un ingente trabajo por hacer: su proyección y concreción sobre las distintas lenguas europeas. Y ha sido la lengua española la que, en ese sentido, ha cobrado ventaja con los tres volúmenes del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, que vio la luz a finales de 2006 y fue presentado a finales de enero de 2007 por el entonces director del Instituto, César Antonio Molina, y la Ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera. Esta gran obra, que fija y desarrolla los Niveles de referencia para la enseñanza de nuestra lengua, constituye, pues, un hito fundamental que proporciona el andamiaje idóneo a partir del cual pueda planificarse y estructurarse la

enseñanza de la lengua española<sup>2</sup>. En este sentido, Jorge Urrutia (2006: 9) escribe lo siguiente al comienzo del primer tomo *Plan*:

buscamos en este documento establecer los objetivos generales y los contenidos de la enseñanza que son de aplicación en todos los centros para asegurar la coherencia de nuestra actividad académica. Pero, además, aspiramos a ofrecer una guía a todos los enseñantes de español en el mundo, estableciendo niveles de conocimientos y referencias de capacidades.

En el marco de los Niveles de referencia del Consejo de Europa, que el Cervantes hace propios, este *Plan curricular* desarrolla lo ya avanzado en su primera versión de 1994 (*La enseñanza del español como lengua extranjera: plan curricular del Instituto Cervantes*), no sólo en el plano puramente lingüístico, sino también –y de manera muy importante– incorporando el componente cultural de la enseñanza de la lengua, allí ausente.

Conviene hacer hincapié en qué es y qué no es el *Plan curricular*. Es un desarrollo de las directrices del Consejo de Europa que toma cuerpo en una serie de inventarios que no pueden ser considerados como un tratado teórico descriptivo sobre los ámbitos abordados ni tampoco como un programa de lengua susceptible de ser llevado, tal cual, al aula. Es decir, constituye el punto de partida para la confección de programas, materiales de enseñanza, contenidos de exámenes, etc., y aspira a ser, en este sentido, el referente internacional para la enseñanza de la lengua española. Pero es sólo una base, un material de trabajo.

Por otra parte, cabe señalar que el *Plan curricular* ha sido elaborado conforme a las recomendaciones expresas que el Consejo de Europa (2005) realizó en la guía que publicó para la orientación de la ejecución de los desarrollos particulares del MCER; es decir, que el *Plan* ha sido elaborado plasmando toda la especificidad de la lengua española al tiempo que conservando los rasgos comunes (tanto estructurales como de contenido) que deben mantener las descripciones de las distintas lenguas. En cuanto al enfoque general adoptado, el *Plan curricular* se acerca a la lengua española pensando en dar cuenta del complejo fenómeno de la comunicación desde una perspectiva amplia y no desde una restrictiva óptica gramatical, haciendo suyas aportaciones de la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática y el análisis del discurso.

El fenómeno del aprendizaje de la lengua se afronta desde dos perspectivas, a saber, una centrada en el sujeto del aprendizaje, desde la que se fijan los objetivos generales, y otra centrada en el objeto del aprendizaje, desde la que se despliegan las descripciones de todo el material que el alumno necesitará para su acción comunicativa. Así, cada uno de los tres volúmenes del *Plan curricular* (vol. I: niveles A1 y A2; vol. II: niveles B1 y B2; y vol. III: niveles C1 y C2) responde a un mismo esquema, encabezado por una descripción de los

---

<sup>2</sup> En el caso del inglés se han descrito, en el momento de preparación de este trabajo, sólo tres niveles de los seis del MCER: *Waystage* (A2), *Threshold* (B1) y *Vantage* (B2).

objetivos generales de los niveles en cuestión, a la que siguen doce inventarios que presentan el material necesario para el logro de las capacidades comunicativas especificadas en el MCER (dichos inventarios no se limitan, como ya sabemos, a material estrictamente lingüístico sino que incorporan un componente de material cultural –relacionado con las *competencias generales* identificadas por el MCER– fundamental para el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua).

En las páginas siguientes pasaremos revista a algunos de los aspectos en que se concreta esta descripción de los niveles de referencia para el español.

## 5. Los niveles de referencia para el español

Los niveles de referencia para el español se presentan, pues, en tres volúmenes, cada uno de los cuales desarrolla dos niveles siguiendo la misma estructura de trece capítulos. El primer capítulo de cada volumen adopta la perspectiva centrada en el sujeto del aprendizaje, para describir los objetivos generales de los niveles analizados. De ese sujeto de aprendizaje se distinguen tres dimensiones en las que ha de progresar:

1. La dimensión de *agente social*, capaz de interaccionar de forma desenvuelta en el entorno social en que se mueva y de cubrir sus necesidades y objetivos.
2. La dimensión de *hablante intercultural*, capaz de identificar los rasgos característicos de la nueva cultura cuya puerta se le abre a través de la lengua, relacionándola con la propia.
3. La dimensión de *aprendiente autónomo*, capaz de tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje y conducirlo más allá de los límites hasta los que le lleve el currículo académico.

Los restantes capítulos de cada volumen vuelven su mirada hacia el objeto de aprendizaje, esto es, el variado material que el alumno habrá de manejar en las tres dimensiones antes descritas. Dicho material obedece a las distintas competencias cuyo desarrollo se pretende propiciar, y se agrupa en cinco componentes: a) gramatical, b) pragmático-discursivo, c) nocional, d) cultural y e) de aprendizaje. En torno a ellos se presentan los inventarios de contenidos, en doce bloques:

a) COMPONENTE GRAMATICAL:

1. Gramática
2. Pronunciación y prosodia
3. Ortografía

b) COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO:

4. Funciones
5. Tácticas y estrategias pragmáticas

6. Géneros discursivos y productos textuales
- c) COMPONENTE NOCIONAL:
7. Nociones generales
  8. Nociones específicas
- d) COMPONENTE CULTURAL:
9. Referentes culturales
  10. Saberes y comportamientos socioculturales
  11. Habilidades y actitudes interculturales
- e) COMPONENTE DE APRENDIZAJE:
12. Procedimientos de aprendizaje

El componente gramatical incorpora los inventarios acerca de las parcelas tradicionalmente habituales en la enseñanza de idiomas, a excepción del léxico, al que se dedica en exclusiva el componente nocional. Es decir, que este primer componente otorga a los aspectos formales un importante peso específico. No obstante, es evidente que no todo enunciado gramaticalmente correcto es un enunciado siempre adecuado y que la interacción comunicativa es mucho más que la mera construcción de oraciones. De ahí la importancia del componente pragmático-discursivo, que reside en la necesidad que tiene el hablante de desplegar sus conocimientos gramaticales en la acción comunicativa, en la interacción social cotidiana, hecha de funciones comunicativas y de estrategias pragmáticas.

El componente nocional, en tercer lugar, presenta una serie de categorías de carácter semántico-gramatical a modo de conceptos descriptivos generales que abarcan grupos de unidades léxicas, superándose, así, el concepto de tradicional vocabulario. Este componente se organiza, además, en dos partes:

- 1) nociones generales: aquéllas que un hablante puede necesitar en cualquier situación de habla;
- 2) nociones específicas: aquéllas relacionadas más directamente con tipos de situaciones de habla o temas determinados.

La presencia del componente cultural, en cuarto lugar, obedece a la ya asentada idea de que el aprendizaje de una nueva lengua no puede ser completo si no se concibe como la puerta de entrada a una nueva cultura, en un proceso capaz de ensanchar la cosmovisión del estudiante. El acceso a esa nueva cultura debe conllevar, por tanto, un conocimiento de elementos de organización social, de índole cultural, histórica, política, económica, etc.

Con el componente de aprendizaje, por último, se pretende poner los medios para que el alumno tome conciencia del rumbo particular que lleva su proceso de aprendizaje y pueda actuar sobre él, controlarlo y hacerlo avanzar, no sólo durante el tiempo que dure su relación académica con la lengua que aprende sino también después, durante el resto de su vida.

No todos los componentes (y sus partes) son descritos del mismo modo en el *Plan curricular*, debido a su distinta naturaleza y a las implicaciones

metodológicas que ésta lleva aparejadas. Así, mientras que algunos son abordados con la distinción de seis niveles del MCER, en otros se distinguen sólo tres etapas (A, B y C) y otros, por último, son tratados de forma modular, sin distinción de etapas. Con la intención de dar una idea sobre cómo se desarrollan los niveles de referencia, pero dada la imposibilidad material de presentar aquí, ni siquiera mínimamente, todos los componentes y subcomponentes, nos acercaremos de forma breve sólo a varios de ellos, a saber:

- 1) al desarrollo del alumno como agente social,
- 2) al componente pragmático-discursivo y
- 3) al componente nocional.

Con los comentarios sobre *el alumno como agente social* nos acercaremos a una parte esencial de los objetivos generales. De los tres bloques de componentes que desarrollan el cuerpo de contenidos lingüístico-comunicativos, dejaremos de lado el componente gramatical, por adentrarse en los aspectos tradicionalmente más tratados (gramaticales, de pronunciación y prosodia y de ortografía)<sup>3</sup>. Trataremos, pues, el componente pragmático-discursivo y el componente nocional, viéndonos obligados a no entrar tampoco en el componente cultural y el de aprendizaje.

### 5.1. *El alumno como agente social*

Este componente, según queda dicho, pretende dar cuenta de la capacidad del alumno para desenvolverse en su entorno y cubrir sus necesidades y objetivos. En este sentido, los alumnos de los niveles A poseerán una capacidad comunicativa que les permitirá cubrir las necesidades esenciales para moverse en su ámbito social inmediato, como en tiendas, medios de transporte, etc., siempre que encuentren cierta actitud colaboradora en sus interlocutores. Podrán intercambiar información sobre situaciones habituales o extraer información explícita de textos breves y cotidianos. Mientras que el repertorio de los A1 es muy limitado, compuesto de frases ensayadas, los A2 manejan ya un cierto abanico de recursos lingüísticos y socioculturales, pudiendo hacer uso de elementales fórmulas de cortesía.

Los alumnos de los niveles B podrán ampliar la cantidad de situaciones en que se desenvuelven, teniendo la capacidad de obtener detalles y precisiones mediante la interacción con personas que posean dicha información. Están preparados para desarrollar la actividad comunicativa correspondiente a su rol social o profesional, como participar en reuniones o seminarios, redactar informes, etc. Pueden distinguir, en los textos, qué proposiciones expresan las ideas principales y cuáles añaden detalles. Mientras que los B1 se comunican adecuadamente en un registro neutro, los B2 son capaces de ponderar las

---

<sup>3</sup> Además, evitaremos también así convertir estas páginas en una tediosa relación de construcciones gramaticales.

características de la situación y del destinatario para adaptar su registro y su nivel de formalidad a las circunstancias.

Los alumnos de los niveles C pueden manejar todo tipo de fuentes de información, aunque sean de naturaleza compleja o se presenten en situaciones adversas (como escuchar con ruido o leer de prisa), y pueden comunicarse con soltura en cualquier tipo de situación, captando sin problemas las cargas connotativas y los significados implícitos. Los C1 cuentan ya con un repertorio léxico extenso y preciso como para expresar matices y eliminar ambigüedades; los C2 van más allá, con un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales. En general, pueden realizar una recepción crítica de cualquier tipo de texto, incluso de naturaleza abstracta o de carácter literario.

## 5.2. El componente pragmático-discursivo

### 5.2.1. Funciones

El componente pragmático-discursivo incorpora las funciones, las tácticas y estrategias pragmáticas y los géneros discursivos y productos textuales. Desde los documentos del nivel umbral hasta el MCER es constante el hincapié en el siguiente hecho: el conocimiento de la lengua está muy bien, pero no ha de ser el fin del proceso de enseñanza, sino sólo un medio para lograr el objetivo realmente importante, a saber, poder usar esa lengua para hacer cosas, o sea, para preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc. Se trata de capacitar al alumno para cumplir esas *funciones* de habla. Puede apreciarse con claridad, en este sentido, cómo el planteamiento presentado se sustenta en la teoría de los actos de habla, uno de los pilares clásicos de la pragmática lingüística. Desde sus inicios, con las formulaciones de J. Austin (1962) y J. Searle (1969, 1979), la teoría de los actos de habla ha insistido en que *hablar es hacer*, en que hablar no consiste esencialmente en construir o pronunciar oraciones, sino en ejecutar actos de habla. El acto de habla se constituye, desde esta perspectiva, en la unidad básica de la comunicación, y en el subcomponente de las *funciones* de los niveles de referencia se prevé la progresión del alumno en esa capacidad fundamental de hacer cosas con palabras.

Por ejemplo, una acción harto habitual al utilizar una lengua extranjera es *pedir información*. Vamos a ver, a este respecto, dos ejemplos de la progresión que se plantea en el abanico A1-C2. En primer lugar, ¿qué deberá ser capaz de expresar el alumno de cada nivel cuando solicite información proponiendo dos alternativas? Al hablante A1 sólo se le pide que sea capaz de colocar dos sustantivos entre interrogaciones y unidos por una disyunción: *¿Té o café?* En el subnivel A2, por su parte, se refleja ya un verbo inicial (*¿Prefieres éste o aquél?*) o un pronombre interrogativo (*¿Qué prefieres: ir al cine o ver un vídeo?*). De los hablantes B2 y C1 (en esta función concreta no se prevén avances en B1 y C2) se espera que incorporen fórmulas disyuntivas más complejas como son *o bien* (en el caso de B2) y *o, por el contrario* (en el caso de C1): *¿Pasamos primero por tu casa o bien vamos directamente?* (B2); *¿Debo modificar los criterios o, por el contrario, seguir en la misma línea?* (C1).

En este caso, hemos visto cómo la progresión de un nivel a otro supone el uso de recursos formal-conceptuales progresivamente más complejos. Pero el avance de un nivel a otro en la ejecución de funciones comunicativas no se plantea meramente como una acumulación de recursos formales progresivamente más sofisticados. Además, al hablar en términos pragmáticos no prima ya la idea de corrección, típicamente gramatical, sino que entran en juego los conceptos de adecuación al contexto, eficacia comunicativa, etc. Vayamos, en este sentido, al segundo ejemplo a propósito de la función *pedir información*. Mientras que de los hablantes de los niveles A no se espera otra cosa que la petición efectiva de tal información, en los niveles superiores se plantea un mayor grado de efectividad, no ya léxica o gramatical, sino pragmática y sociolingüística:

- A1: *¿Quién es?* [señalando con un gesto]
- A2: *¿Con quién vives?, ¿Para quién es?*
- B1: *Por favor, ¿puedes decirme dónde está la estación?*
- B2: *Me gustaría saber dónde puedo conseguirlo.*
- C1: *¿Tienes idea de cómo podría hacer esto?*
- C2: *¿Dónde demonios has dejado el dichoso equipaje?*

Entre A1 y A2, como vemos, la variación estriba en un aumento de la complejidad formal, con la anteposición de las preposiciones al interrogativo. En B, sin embargo, nos encontramos con un salto cualitativo: se trata del uso de actos de habla indirectos (recordemos: aquéllos en los que la fuerza ilocutiva que desarrolla el acto es distinta de la que sería esperable en función de su forma lingüística; véase Escandell, 2002: 70-74). Y el uso de actos indirectos viene a cumplir una función comunicativa muy específica, una función de cortesía lingüística, para reducir el grado de imposición del acto sobre el interlocutor. Desde las teorías más clásicas de la cortesía (Brown y Levinson, 1987; Leech, 1983) se viene sosteniendo el hecho de que dirigirnos verbalmente a otra persona implica siempre un cierto tipo de agresión hacia ella, de invasión de su espacio vital, que debe ser suavizada mediante técnicas de cortesía. De hecho, pensemos en lo siguiente. Si alguien nos para por la calle para hacernos una pregunta como:

- a) *¿Dónde está correos?*
- b) *Perdone, ¿podría decirme dónde está correos?*

es probable que en el primer caso nos asalte una sensación algo desagradable, del tipo *¡Manos arriba! ¡Esto es un atraco!*, mientras que, en el segundo, la comunicación sea más fluida, en la medida en que no sintamos atacada nuestra *imagen pública*.

El salto, pues, de los niveles A a los niveles B estriba en ejecutar las mismas funciones comunicativas –o sea, los mismos actos de habla– con una mayor efectividad pragmática. En el ejemplo del nivel C1 encontramos una nueva sutileza pragmática (*¿Tienes idea de...?*), con el uso de una fórmula apropiada

para aquellos casos en los que no resulta conveniente, por el motivo que sea, dar por supuesto que nuestro interlocutor conoce alguna respuesta (por ejemplo, porque, en esas circunstancias, podría violentarle reconocer su ignorancia al respecto). En C2, por último, encontramos una flexibilidad diafásica importante (*¿Dónde demonios...?*), con el uso de un registro de habla coloquial, de aire recriminatorio y utilizado típicamente en un contexto de tensión comunicativa.

### 5.2.2. Tácticas y estrategias pragmáticas

El inventario de tácticas y estrategias pragmáticas se propone dar cuenta de las capacidades que habrá de desarrollar el alumno de cada nivel en cuanto a poner en pie y hacer funcionar de la forma más efectiva posible en la comunicación todos los recursos gramaticales que va adquiriendo. Por ejemplo, un alumno puede haber aprendido en qué consisten la voz pasiva o la voz media y cómo se construyen, pero de poco le servirá esto si no tiene claro cuándo debe usarlas y qué fines comunicativos puede lograr mediante este uso, como, por ejemplo, ocultar su responsabilidad ante un determinado suceso:

- a) *He roto el jarrón.*
- b) *Se ha roto el jarrón.*

Un aspecto de interés en este ámbito es el de la plasmación de las funciones informativas en los enunciados, es decir, todo lo relativo a la disposición de la información conocida y la información nueva, los mecanismos de focalización, etc. Es típico en gramática describir el español como una lengua de orden SVO, y así lo aprenderán en sus primeras sesiones quienes se acerquen por primera vez a nuestra lengua. Ahora bien, cualquier hablante nativo competente sabrá que tan correcto es en español decir *Juan quiere a María* como *A María la quiere Juan* o *Es a María a quien quiere Juan*. La motivación para optar por una u otra dependerá, no de factores sintácticos o semánticos, sino de factores informativos (Gutiérrez Ordóñez, 1997a, 1997b).

En este sentido, en los niveles de referencia se propone que los alumnos de los niveles A habrán de manejar mecanismos sencillos de alteración del orden oracional básico como son la rematización del sujeto en interrogativas directas con pronombres o adverbios interrogativos (*¿Cuánto vale el coche?*, A1; *¿Para qué viaja Jaime a Barcelona?*, A2). En B se introducen otros procedimientos como la focalización mediante acento de insistencia (*Luis* [y no Pedro] *llamó*) o la anteposición de complementos al verbo en función de cuál sea la información conocida y cuál la información nueva:

- B1: Anteposición del objeto indirecto con reduplicación del pronombre  
*A Luis le doy el libro*
- B2: Anteposición del objeto directo con reduplicación del pronombre  
*El libro lo he visto encima de la mesa*

Para los niveles C se reservan procedimientos más sofisticados, como el uso de estructuras condicionales para la introducción de información nueva (C1):

*Si algo compró Juan a María fue un libro*  
*Si alguien compró a María un libro fue Juan*  
*Si algo hizo Juan a María fue comprarle un libro*

o la anteposición del objeto directo como tópico contrastivo (C2):

*Esa nómina quisiera yo.*

Aparte de las funciones informativas, otro aspecto al que se concede importante protagonismo dentro de las tácticas y estrategias pragmáticas es el del uso de la cortesía verbal en la interacción comunicativa (a la que ya nos hemos referido al hablar de las peticiones de información), con fines como realizar los ajustes oportunos en la relación social que se establece con el destinatario o mitigar el posible daño a la imagen pública de los participantes al llevar a cabo actos de amenaza a la imagen, constantes e inevitables en la comunicación cotidiana (véase Escandell, 2002: 147-153).

Al hablante del nivel A1 se le suponen mecanismos básicos de cortesía como es el uso de *usted*, con el cambio pronominal de la segunda a la tercera persona y el distanciamiento social que implica, o el uso de fórmulas rituales como *por favor*, para atenuar las imposiciones sobre el destinatario. En el nivel A2 se introducen otros procedimientos, como el uso de construcciones impersonales con diferentes funciones:

- a) Construcciones impersonales con *se*, para minimizar la amenaza a la propia imagen del hablante. Imaginemos el distinto efecto para la imagen del hablante que tendría una respuesta negativa a cada una de las dos siguientes variantes: *¿Se puede pasar?* / *¿Puedo pasar?*
- b) Construcciones impersonales con *hay*, para minimizar la amenaza a la imagen del interlocutor en órdenes o recriminaciones, como en *Hay que estudiar más* en lugar de *Tienes que estudiar más*, o *Hay que llevar corbata* en lugar de *Tienes que llevar corbata*.

En ambos casos, la impersonalización hace que el enunciado se plantee como algo general, no directamente referido al hablante/destinatario, lo que salvaguarda su imagen.

En B1 se presentan mecanismos como las tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal para atenuar el acto amenazador; así, el imperfecto de cortesía para expresar sugerencias o deseos (*Me apetecía un helado de chocolate*) o la perífrasis de futuro para rechazar propuestas (*Pues hoy va a ser imposible*). En B2 hallamos recursos como el uso de verbos performativos para atenuar mandatos, como en *Te ruego que no lo repitas* frente a *No lo repitas* (*ruego* frente a *mandato*), o la llamada atenuación dialógica, expresando un

acuerdo parcial antes de presentar un desacuerdo (*Tienes razón, pero a mí eso ya no me convence*).

De los hablantes C1 se espera, entre otras estrategias, que utilicen desplazamientos pronominales capaces de atenuar el papel del hablante o del oyente. Por ejemplo:

- a) Desplazamiento de primera persona del singular a primera del plural para atenuar la responsabilidad del hablante:

*Nos hemos equivocado de ruta* en lugar de *Me he equivocado de ruta*

- b) Desplazamiento de segunda persona del singular a construcción pasiva para atenuar la responsabilidad del oyente:

*El problema no se ha resuelto de modo satisfactorio* en lugar de *No has resuelto el problema de modo satisfactorio*

Los hablantes C2, por último, serán capaces de usar fórmulas como el plural de modestia (*A continuación demostraremos la veracidad de nuestras afirmaciones*) o desarrollar estrategias como los llamados *desarmadores* y *cameladores*. Los desarmadores son muestras explícitas de respeto a la imagen del otro antes de agredirla: *Ya sé que no te gusta nada que usen tu coche, pero es que se me ha estropeado el mío*. Los cameladores son muestras explícitas de aprecio a la imagen del otro, igualmente, antes de atentar contra ella: *Tú, que tomas tan bien los apuntes, ¿me los puedes dejar?*

### 5.2.3. Géneros discursivos y productos textuales

Este componente parte de la consideración de que no existe comunicación al margen de un género discursivo. Es decir, que siempre que nos comunicamos lo hacemos en el marco de un tipo concreto de discurso, con sus características específicas que lo diferencian del resto de los tipos. Cada comunidad de hablantes reconoce tipos de textos (entendiendo el término *texto* en su sentido menos restrictivo) y dichos hablantes saben de antemano qué características esenciales tendrá la comunicación en cada uno de ellos, tanto en sus aspectos formales como en sus líneas de contenido, sus elementos componentes o la finalidad última que persigan. Quien aprende una lengua, por tanto, habrá de conocer y dominar dichas convenciones para poder comunicarse de forma efectiva en la comunidad lingüística en que se adentra, por lo que este componente, en los niveles de referencia, viene a indicar qué competencias poseerán los alumnos de los distintos niveles al respecto, o sea, en qué géneros podrán desenvolverse.

Respecto de los niveles A, se define que, en el plano oral, los hablantes A1 no pasarán, en principio, del mantenimiento de sencillas conversaciones cara a cara, mientras que los A2 podrán unir a éstas las más complejas conversaciones telefónicas, además de otros géneros como las presentaciones públicas. En el plano escrito, los hablantes A1 estarán restringidos a géneros como cartas, faxes, correos electrónicos, carteles, folletos y semejantes,

mientras que los A2 sumarán otros como anuncios publicitarios o noticias de periódicos o revistas.

Los de nivel B1, en el plano oral, podrán participar en la narración de anécdotas, entendiendo los avisos emitidos por megafonía, discursos y conferencias, mensajes en contestadores automáticos o películas y presentaciones teatrales. Los B2 añadirán otros como las noticias televisivas/radiofónicas o las letras de canciones. En cuanto al plano escrito, los B1 podrán adentrarse en cuentos, en guías de viaje o en recetas de cocina, mientras los B2 podrán llegar hasta artículos de opinión, chistes, editoriales de periódico, libros de texto o novelas.

Los hablantes C, en la vertiente oral, serán ya capaces de intervenir en reuniones formales y de seguir documentales televisivos/radiofónicos o sermones eclesiásticos. En el plano escrito podrán realizar trabajos escolares-académicos, logrando los C2 el acceso a complejos géneros como actas, convenios o textos jurídicos.

### 5.3. El componente nocional

El componente nocional se divide en *nociones generales* y *nociones específicas*, y constituye el otro polo del eje nocional-funcional sobre el que descansa el *Plan curricular*: es decir, que tenemos las acciones comunicativas que lleva a cabo el hablante, por un lado, y los conceptos a los que se refiere al realizarlas, por otro. Las nociones generales tienen que ver sobre todo con conceptos abstractos y son las potencialmente necesarias en cualquier acto de comunicación; las específicas, por su parte, se relacionan más con el aquí y el ahora de cada acto comunicativo. Tanto las nociones generales como las nociones específicas se presentan agrupadas, en cada uno de los tres niveles, en distintas categorías (más numerosas, como cabe esperar, en las específicas). Entre las siete categorías de las generales encontramos nociones como las existenciales, espaciales o temporales, y entre las veinte de carácter específico hallamos alimentación, ocio, vivienda, salud e higiene, geografía y naturaleza, etc.

Veamos, a título meramente ilustrativo, un ejemplo de cada uno de los dos tipos. Dentro de las nociones generales hallamos la categoría de *orden*, para la que se propone la siguiente progresión. Los hablantes A1 conocerán los números cardinales, además de los conceptos *antes* y *después*; los A2 añadirán *antes de*, *después de*, *delante* y *detrás*. Los B1 enriquecerán considerablemente ese repertorio, con conceptos como los de *hacer cola*, *ordenar/desordenar*, *primero*, *luego*, *a continuación*, *finalmente*, etc.; los B2, por su parte, añadirán conceptos como *colocar*, *en su sitio*, *por el principio/final/arriba/abajo*, etc. Los C1 distinguirán conceptos como *serie*, *secuencia*, *penúltimo*, *antepenúltimo*, *sucesivamente*, etc.; los C2, por fin, manejarán conceptos adicionales como *sucederse*, *liderar* o *ir en cabeza*.

En cuanto a las nociones específicas, encontramos, entre muchas, la categoría *derechos y obligaciones laborales*. En ella, los A1 habrán de manejar sólo los conceptos *trabajo/trabajar, vacaciones/tener vacaciones*; y los A2 añadirán *ganar dinero y estar jubilado*. Los B1 manejarán ya numerosos conceptos: *contrato, sueldo, horario flexible, sindicato, hacer huelga, etc.*; y los B2 *anticipo, dietas, día laborable/festivo, cotizar a la Seguridad Social, estar de baja, etc.* Los C1, por su parte, *trabajo bien remunerado/precario, ejercer una función administrativa/ejecutiva, ostentar/asumir un cargo, etc.*; y los C2, por último, *aferrarse a un cargo/puesto, puentear a alguien, trabajar codo con codo, currar, dar el callo, etc.*

## 6. Proyección del *Plan Curricular* a la enseñanza reglada en España

El propósito fundamental perseguido en estas páginas ha sido el de presentar las líneas básicas de qué son y cómo se conforman los niveles de referencia del español que se desarrollan en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, y hacerlo situándolos en el contexto en que han surgido y se han desarrollado. Los niveles de referencia del MCER son, sin duda, un importante avance para la armonización y sistematización de las aportaciones que se llevan a cabo en la enseñanza de idiomas en el ámbito europeo; el *Plan curricular*, por su parte, ha sido el primero en tomar de forma global el complejo testigo del MCER y va a constituir, sin duda, una pieza clave para la enseñanza y difusión del español.

Por otra parte, resulta manifiesto que el *Plan curricular* y los niveles de referencia que desarrolla son una herramienta para la enseñanza del español desde una perspectiva específica, esto es, como segunda lengua. Como tales, por tanto, desarrollan toda su relevancia para el profesorado de español como L2, pero, por sí solos, no tendrían una especial significación para profesores de español como L1 (así ocurría, de hecho, con el *Plan curricular* de los años 90). Ahora bien, su existencia en el marco de los niveles de referencia del Consejo de Europa los coloca en otra dimensión y les concede una nueva relevancia, al menos en dos sentidos, que, además, se hallan no poco interconectados: por un lado, para la propia enseñanza del español como L1 y, por otro, para el resto de materias que se imparten en los centros de enseñanza españoles (pienso principalmente en la enseñanza secundaria) que desarrollan proyectos bilingües.

La enseñanza de la lengua materna plantea una vieja paradoja: enseñar una lengua a alguien que ya la sabe (precisemos: a alguien que ya ha interiorizado en alto grado la estructura sistémica de su lengua). Ahora bien, está claro que a los estudiantes que nos encontramos en las aulas les faltan por alcanzar no pocas competencias gramaticales, además de numerosas competencias nocionales y, sin duda, también competencias comunicativas en sentido amplio (componente pragmático-discursivo y componente cultural). Al mismo tiempo, esos alumnos se están encarando con el aprendizaje de lenguas extranjeras, en cuyas competencias, en buena lógica, poseerán en general un nivel inferior que

en las relativas a su L1. El problema es que esas competencias (las de la L1 y las de la L2) no son siempre plenamente equiparables ni paralelas.

En este sentido, los niveles de referencia del Consejo de Europa podrían representar un papel más amplio del que en principio se les asigna. Es cierto que dichos niveles son el punto de referencia habitual para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero no es menos cierto que su limitado grado de concreción (no pasan de ser indicaciones generales) y la inexistencia aún de desarrollos completos en otras lenguas (aparte del español) dejan un margen demasiado amplio para su interpretación y, por ello, para la armonización de objetivos. Se nos plantea, por tanto, un doble problema: la inexistencia de una concreción suficiente que permita una adecuada coordinación entre las enseñanzas de distintas L2, por un lado, y la enseñanza de la L1 al margen de esos estándares que guían las L2, por otro.

El amplio y minucioso desarrollo otorgado a los niveles de referencia del español puede, por tanto, ser de gran ayuda. En primer lugar, para no descomparar las enseñanzas de la L1 y la L2. Si se pretende hacer alcanzar a los alumnos un determinado nivel de referencia en la L2, habrían de comprobarse antes sus competencias correspondientes en la L1 (¡ojo!, competencias no sólo gramaticales u ortográficas, sino también de funciones comunicativas, de tácticas y estrategias pragmáticas, de géneros discursivos y productos textuales, de índole nocional, de referentes culturales, de saberes y comportamientos socioculturales). Comprobemos dichas competencias y reforcemos aquéllas que lo necesiten, para no encontrarnos con el contrasentido de intentar introducir al alumno en conocimientos y destrezas de la L2, su cultura y su sociedad cuando aún carece del referente de su correlato en la L1, su cultura y su sociedad. Por otra parte, quienes vayan a enseñar la L2 habrán de acudir también a los niveles de referencia de la L1 para llevar a cabo la misma tarea desde el ángulo opuesto, configurando sus enseñanzas y exigencias de forma proporcional a dichos parámetros de la L1. Pero, claro, cuando hablamos de centros que desarrollan proyectos bilingües, se hace manifiesto que estas cuestiones atañen no sólo a las áreas lingüísticas, sino también al resto de áreas de conocimiento. Éstas, como es lógico, no deberían permanecer al margen de lo que venimos comentando, por mucho que para ellas tanto la L1 como la L2 sean un medio y no propiamente un fin.

Es cierto, no obstante, que aquí, como en tantas otras cosas, puede mediar un buen trecho entre el diagnóstico de necesidades y su resolución práctica. ¿Quién debe encargarse de tales tareas de coordinación dentro de los centros bilingües? Probablemente nadie en particular, pero tampoco todos a la vez. Parece hacerse necesaria una propuesta curricular específica que concrete todo esto (en cuanto a objetivos, contenidos, metodología, etc.) y puede pensarse que ningún departamento en particular sea el más idóneo para llevarla a cabo. Hablamos de coordinación, de mutuo entendimiento y de acción común, y es probable que el foro adecuado para ello no exista. La solución podría pasar por crear "departamentos lingüísticos" o "comisiones lingüísticas" en los centros, no como entes independientes de los que imparten L1 o L2, sino como puntos de

intersección entre ellos, agrupándolos en ese foro idóneo para encauzar del mejor modo el crecimiento lingüístico y comunicativo de los alumnos y, con él, su crecimiento como personas.

## 7. Referencias bibliográficas

Austin, J. L. (1962), *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.

Brown, P., & S. C. Levinson (1987), *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

\_\_\_\_\_ (2005), *Reference Level Descriptions for National and Regional Languages (RLD), Draft Guide for the production of RLD (Version 2)*. Estrasburgo: Language Policy Division, DG IV.

Ek, J. A. van (1975), *The Threshold Level*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Escandell Vidal, M. V. (2002), *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

García Santa-Cecilia, A. (2006), "Introducción general". En Instituto Cervantes (2006), vol. I, pp. 11-45.

Grenoble, L. A., & L. J. Whaley (eds.). (1999), *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grimes, B. (2005), *Ethnologue. Languages of the World*. Dallas: Summer Institute of Linguistics (15<sup>a</sup> ed.).

Gutiérrez Ordóñez, S. (1997a), "Las funciones sintácticas". En *Principios de sintaxis funcional*. Madrid: Arco/Libros, pp. 93-122.

\_\_\_\_\_ (1997b), *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros.

Hagège, C. (2000), *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós, 2002.

Instituto Cervantes (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera: plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

\_\_\_\_\_ (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).

Leech, G. N. (1983), *Principios de pragmática*. Logroño: Universidad de La Rioja, 1998.

Pastor Cesteros, S. (2005), "La enseñanza de segundas lenguas". En A. López García y B. Gallardo Paúls (eds.). (2005): *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Universitat de València, pp. 361-399.

Searle, J. R. (1969), *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1990.

\_\_\_\_\_ (1979), *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Slagter, P. J. (1979), *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Urrutia, J. (2006), "Isagoge". En Instituto Cervantes (2006), vol. I, pp. 9-10.