

NEUS FIGUERAS

Licenciada en filología inglesa y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Desde 1996 trabaja en el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, donde coordina los exámenes de certificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

Ha impartido cursos de formación del profesorado en universidades e instituciones españolas y europeas y ha publicado artículos y libros sobre evaluación y sobre el uso del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*. Ha participado en proyectos europeos sobre evaluación y colabora como experta con el Consejo de Europa en temas relacionados con el uso del *MCER* en contextos de docencia y evaluación. Es co-autora del *Manual para relacionar exámenes con el MCER* (Consejo de Europa, 2003), actualmente en fase piloto, y ha coordinado la publicación de un cdé con muestras de tareas e ítems para facilitar la estandarización de pruebas y niveles. Forma parte del equipo que ha realizado un estudio sobre la viabilidad de especificaciones de examen basadas en el *MCER* para el Ministerio de Educación holandés. Ha sido presidenta de EALTA, Asociación Europea para la Evaluación de Lenguas.

PALABRAS CLAVE: vinculación pruebas y niveles – profesionalización de la evaluación – descriptores – escalas de nivel

Pocos documentos en el campo de la educación han recibido tanta atención y en tan poco tiempo como el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*. Si se tiene en cuenta que la versión original en inglés y en francés aparece en 2001, no deja de sorprender el hecho que en 2008, sólo siete años después, pueda leerse ya en más de 40 lenguas (en español desde 2002), haya sido objeto de volúmenes monográficos (en español podríamos citar, entre otros, el número monográfico de la Revista *Carabela*, en 2005, o el interesante y exhaustivo volumen de Llorian, 2007) y se haya convertido en obligada referencia para las instituciones y administraciones educativas, los medios de comunicación y los docentes.

Las reacciones ante el *MCER*, sin embargo, no han sido todas entusiastas. Al tiempo que su difusión se ampliaba, el *MCER* ha ido recogiendo críticas, tanto de aquellos que cuestionan el hecho de que pueda haber un referente “común” en educación, como de los que echan en falta una mayor base científica, especialmente desde el campo de la adquisición de lenguas, o de los que –al utilizarlo– descubren la complejidad que representa poner en práctica sus propuestas.

Este artículo se centra en cuestiones relacionadas con el impacto del *MCER* más que en la discusión sobre su contenido. Se aborda la importancia del documento para la mejora de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación de lenguas y se identifican sus implicaciones para la política educativa en lenguas.

INTRODUCCIÓN: EL PORQUÉ DEL ÉXITO

Puesto que el éxito del *MCER* no tiene precedentes en el campo de las publicaciones sobre enseñanza de lenguas, es importante analizar los motivos que lo han causado, que pueden agruparse, de forma muy general, en tres grandes apartados.

Una primera justificación del éxito del *MCER* es la solvencia de la institución que lo publica. Las primeras páginas del propio documento lo identifican como la culminación del amplio programa del Consejo de Europa, y lo caracterizan como “la última etapa de un proceso activo desde 1971 y que debe mucho a la colaboración de muchos miembros de la profesión docente en toda Europa y más allá” (2001: ix). Es importante recordar que en 2001 las especificaciones del Nivel Umbral²⁸ ya están disponibles en 25 idiomas. Un muy buen resumen del trabajo del Consejo de Europa y de la relevancia de sus actuaciones se puede encontrar en *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997* (2007) de John Trim, que describe los principales proyectos emprendidos por el Consejo hasta la publicación del segundo borrador del *Marco Común Europeo de Referencia* en 1996.

Una segunda justificación es de tipo estratégico, y estrechamente relacionada con la propia naturaleza del *MCER*, que reconoce la importancia de combinar política educativa y didáctica, y describe claramente en sus primeros capítulos la necesidad de contar en Europa con un marco en el que se puedan reconocer los distintos esfuerzos que se llevan a cabo en los diferentes países en el campo de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación de lenguas.

Una tercera justificación es académico-pedagógica, ya que en el momento en que aparece el *MCER*, la pertinencia y la necesidad de un enfoque orientado a la acción, considerando la lengua como instrumento de comunicación en sentido amplio tal y como se contempla en el *MCER*, parece que se ha reconocido (sino adoptado todavía) por la mayor parte de los involucrados en el mundo de la docencia.

A las justificaciones descritas se une la oportunidad en el tiempo, ya que el *MCER* que proporciona un referente general para el aprendizaje de idiomas, su docencia y su evaluación, aparece en el momento en que es más que necesario en una Europa multilingüe, con unas fronteras en claro proceso de desaparición, y con la mayoría de países compartiendo una moneda común.

PROBLEMAS Y POLÉMICAS

Sin embargo, el éxito del *MCER* y su rápida adopción, no sólo por parte de la comunidad educativa sino también por parte de instituciones y gobiernos (en Europa, en Estados Unidos y en Asia²⁹), genera problemas y polémicas, la mayor parte de los

²⁸ El Nivel Umbral en español se publica en su primera edición en 1979. Para más información sobre este documento de obligada referencia, ver *marcoELE* número 5:

<http://www.marcoele.com/num/5/nivelumbral/index.html>

²⁹ Para una primera aproximación a los usos del *MCER* en distintos países y continentes, ver las presentaciones y textos del Simposio presidido por Brian North y Tim McNamara que tuvo lugar dentro de la IV Conferencia de EALTA en Sitges en junio de 2007 – The CEFR In Europe And Beyond: Experiences And Challenges. <http://www.ealta.eu.org/conference/2007/programme.htm>

cuales son fruto de la precipitación y el entusiasmo iniciales. Tras una primera aproximación superficial, y al pasar a la concreción de programas e iniciativas, se ponen en evidencia el calado de las propuestas del documento, la dificultad de llevarlas a la práctica de forma rigurosa, la necesidad de planificar actuaciones a largo plazo y la imposibilidad de conseguir interpretaciones mancomunadas de un documento público que nace con la voluntad de ser inclusivo, orientativo, flexible pero no obligatorio.

El sentir generalizado acerca del *MCER* al poco tiempo de su publicación se inclina pues hacia una cierta ansiedad –incluso animadversión– ante los usos (y abusos) del documento. Las reacciones (más o menos críticas) al *MCER* están documentadas en presentaciones, informes y listas de discusión en Internet (basta con teclear el título del documento en *Google* en cualquier lengua) y en libros recopilatorios como los de Alderson (2002), Morrow (2004), Little (2006) y Byrnes (2007).

Uno de los ámbitos en los que se genera más polémica es en el de la evaluación certificativa. La rápida adopción de los niveles del *MCER* por parte de instituciones que elaboran y comercializan exámenes de idiomas no va acompañada de estudios de validación. John de Jong encabeza las primeras críticas en su ponencia en el primer congreso internacional de ALTE, en Barcelona, en 2001, críticas que encuentran el acuerdo de parte de la comunidad de especialistas en evaluación y que culminan en el seminario organizado por el Ministerio de Educación Finlandés, en Helsinki, en julio de 2002. El Consejo de Europa pone en marcha a partir de este seminario un grupo de trabajo que elaborará un Manual para relacionar exámenes con los niveles del *Marco* (Edición piloto 2003, *Preliminary version of a Manual for relating examinations to the CEFR*, versión final de aparición a finales de 2008)

El Foro intergubernamental de política lingüística que convoca el Consejo de Europa en febrero de 2007 *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities* se hace eco de esta problemática y –partiendo de una encuesta sobre los usos del *MCER* en Europa– tiene como objetivo principal hacer una primera valoración de los usos del *MCER* para poder consensuar actuaciones de continuidad. El Foro reconoce y debate los problemas y polémicas que se han identificado en el uso del *MCER*:

- la propia naturaleza abierta, flexible y no específica para una lengua en concreto del *MCER* se interpreta como indefinición ante la necesidad de un documento panacea y genera críticas acerca de lo que el *MCER* “no describe, no concreta, no facilita...”
- la utilización prioritaria de la dimensión vertical del documento (descriptores de dominio de la lengua en seis niveles de competencia), en detrimento de la utilización de la dimensión horizontal (la descripción de las categorías de aprendizaje de idiomas y el uso del lenguaje) provoca un uso simplista y superficial del *MCER* en materiales didácticos, diseños curriculares, especificaciones de pruebas o exámenes, enfoques de aula...
- la poca atención prestada a la dimensión plurilingüe del *MCER*, en una Europa multilingüe que no encuentra el encaje entre la necesidad de contar con una lengua

franca (el inglés) y la necesidad de proteger y fomentar el conocimiento de lenguas autóctonas.

- la ausencia de tradición en procesos evaluativos de calidad se pone en evidencia a partir de la rápida adopción de los niveles del *MCER* y la dificultad de poder responder de forma válida y fiable a la pregunta *¿Es mi B1 como tu B1?* por parte de organismos e instituciones que dicen haber vinculado sus niveles y pruebas con los niveles del *MCER*. La poca tradición evaluativa en Europa se pone de manifiesto a partir de las reacciones a la publicación de la *Preliminary version of a Manual for relating examinations to the CEFR* por el Consejo de Europa en 2003, citado con anterioridad.

- las dificultades que surgen al intentar utilizar un documento y unos niveles de referencia, pensados para el aprendizaje de segundas lenguas a adultos, en contextos escolares y/o de lenguas primeras.

Los debates durante el Foro pusieron de manifiesto las dificultades que surgen a la hora de llevar a cabo cambios en la cultura educativa y evaluativa, cambios a los que David Little hace referencia a menudo (2006) en relación con el uso e implantación del Portafolio europeo de las lenguas. El Foro pone también en evidencia la necesidad de pensar a largo plazo cuando se tiene como objetivo una ordenación e implementación integrada de programas de política lingüística. Tanto el programa del Foro como el informe y la lista de actividades de seguimiento previstas pueden consultarse en la página web del Consejo de Europa:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conference_EN.asp

BALANCE: EL *MCER* DE 2001 A 2008

La tan denostada frase de Don Quijote a Sancho “ladran, luego cabalgamos” puede utilizarse como resumen de lo acontecido acerca del *MCER* desde su aparición. Se recogen a continuación, agrupadas temáticamente y en los tres ámbitos que cita el *MCER* en su título, las actuaciones que se han llevado a cabo a partir de la publicación del documento. El repaso que sigue es un análisis en clave positiva; los aspectos que podrían identificarse en negativo son en realidad cuestiones “pendientes” que deberán abordarse en un futuro no excesivamente lejano y que se apuntan en la última sección del artículo. Cabe destacar, sin embargo, el orden en que se presentan: evaluación, docencia, aprendizaje; justo el orden inverso al que estos términos aparecen en el título del *MCER*: aprendizaje, docencia, evaluación. Este orden da ya muchas pistas sobre dónde se ha puesto el acento en los primeros años de difusión del *MCER*.

EVALUACIÓN

Los años de debate sobre la vinculación de las pruebas y los niveles de competencia en lenguas con los niveles del *MECR* han sido indudablemente útiles. Conferencias y congresos, talleres y mesas redondas en toda Europa han advertido sobre los obstáculos y peligros en el uso y abuso de los niveles del *MCER*. Diversidad de

proyectos europeos han realizado estudios sobre los usos del *MCER* y las dificultades encontradas (EBAFLS, Dutch CEFR Construct Project, CEFTRAIN³⁰). Estas actividades han sido fundamentales en la concienciación de los profesionales y de las autoridades sobre la necesidad de contar con una enseñanza y evaluación de idiomas de calidad, y en la creación y desarrollo de redes de profesionales que se tomen su trabajo en serio y quieran compartir conocimientos y experiencias. Antes de la publicación del *MCER*, la evaluación de lenguas estaba en manos de unas pocas organizaciones en Europa agrupadas en ALTE³¹. Con la creciente necesidad de acreditación de competencias lingüísticas, y con el interés suscitado por el *MCER* en Ministerios de toda Europa, la calidad en evaluación se ha convertido en una cuestión mucho más amplia, que requiere un número creciente de profesionales en las diferentes fases de diseño, elaboración, administración y validación.

Un ejemplo de esta evolución positiva es la creación de EALTA (European Association for Language Testing and Assessment) <http://www.ealta.eu.org>, asociación europea independiente y de nueva creación, que agrupa a los profesionales que tienen responsabilidades o interés en el campo de la evaluación certificativa o de otro cariz. Organiza un congreso anual en el mes de mayo. En su sitio web se incluye información sobre las ponencias de los dos congresos realizados hasta el momento. El primero se centró precisamente en el *MCER* (2004). La misión de EALTA es “promover la comprensión de los principios teóricos que rigen la evaluación de lenguas y la mejora y el intercambio de conocimientos y praxis entre profesionales en toda Europa”.

EALTA se creó con fondos de la Unión Europea a través de la ENLTA (European Network for Language Testing and Assessment) en 2004. EALTA aprobó sus directrices de buena práctica en su Asamblea General anual, celebrada en Cracovia, en mayo de 2006 (disponible actualmente en 30 idiomas –incluido el español– en su página web). Las directrices de EALTA tienen en cuenta las distintas necesidades de calidad en la evaluación en general, de acuerdo con la especificidad de sus miembros, que pueden verse implicados en:

³⁰ EBAFLS (Banco Europeo de Ítems de Anclaje para la Evaluación de Lenguas Extranjeras) http://www.cito.com/com_about/int_proj/ebafis/eind_fr.htm es un proyecto liderado por Holanda, a través de CITO, y en él participaron (2004-2007) Alemania, Reino Unido (Escocia), España, Francia, Hungría, Luxemburgo y Suecia, con fondos del programa SÓCRATES/LINGUA de la Comisión Europea DUTCH CEF CONSTRUCT PROJECT <http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/grid/> El Dutch CEF Construct Project recibió el encargo del gobierno holandés de estudiar los contenidos del *MCER* y facilitar la elaboración de especificaciones para pruebas de inglés, francés y alemán. El resultado del proyecto fue la elaboración de una parrilla de análisis disponible electrónicamente que facilita la clasificación y etiquetaje de tareas de evaluación de acuerdo con el *MCER* y que incluye elementos adicionales no contemplados en el *MCER*.

CEFTRAIN: <http://www.ceftrain.net> El proyecto CEFTRAIN obtuvo fondos europeos para elaborar materiales de familiarización con el *Marco Común Europeo de Referencia* para profesores de todos los niveles educativos. En este sitio web (sólo en inglés) se encontrarán ejercicios de familiarización con los descriptores del *MCER* y tareas de aprendizaje y de evaluación adjudicadas a los distintos niveles del *MCER* por parte de los miembros del proyecto.

³¹ ALTE: <http://www.alte.org> Asociación Europea que agrupa a las instituciones que tienen responsabilidades certificativas en sus propios países y que difunde los principios que deben regir una evaluación certificativa de calidad. En su sitio web se puede acceder a las instituciones miembro, al portfolio electrónico ALTE y a otros materiales.

- a) La formación de profesores en evaluación,
- b) La evaluación en el aula,
- c) El desarrollo de pruebas en organismos o centros evaluadores públicos o privados.

Se puede encontrar más información sobre ALTE y EALTA en el artículo de Ari Huhta en este mismo monográfico.

Gracias a la urgente necesidad de acreditación fiable de las competencias de la lengua, y gracias a la presión para contar con instrumentos válidos y fiables vinculados con el *MCER*, Europa tiene ahora muchísimos más profesionales capaces y concienciados en evaluación de calidad.

DOCENCIA

En cuanto a cuestiones relativas a la docencia, cabría considerar dos vertientes marcadamente distintas, la relativa a la formación del profesorado y la relativa al diseño curricular y la programación.

Es obvio que el *MCER* ha sido un catalizador en el campo de la formación del profesorado, puesto que el documento ha dinamizado seminarios y congresos y ha contribuido a “revisitar” qué se entiende por lengua, cómo se puede enseñar, cómo se aprende, etc. El *MCER* ha funcionado a menudo como “excusa” para organizar puestas en común sobre qué se hace en el aula, cómo y porqué, además del análisis de secciones concretas (2.1. El enfoque orientado a la acción) o de tablas de descriptores (Tabla 1. Niveles de Referencia comunes: escala global) ha permitido tratar de nuevo cuestiones como el enfoque comunicativo o la importancia de la valoración de los logros de los aprendices.

Por lo que se refiere al diseño curricular y la programación, el impacto del *MCER* va de la mano de la mayor profesionalización en el campo de la evaluación de lenguas que ya hemos descrito. Los profesionales en evaluación han formulado con energía la exigencia de concreciones detalladas para los distintos idiomas, para poder diseñar pruebas. El desarrollo de tales concreciones o especificaciones de lengua, sin embargo, no es una cuestión sencilla, sobre todo si deben desarrollarse con referencia al *MCER*, un documento que ya hemos descrito como exhaustivo y flexible al mismo tiempo, que contempla un uso de la lengua orientado a la acción y que parte de la descripción de actuaciones observadas. No todas las lenguas cuentan con especificaciones para los distintos contextos educativos (primaria, secundaria, adultos, formación profesional...). Y no todas ellas están basadas en los niveles del *MCER*³². En cualquier

³² A excepción de la labor del Instituto Cervantes, que publicó el contenido de las especificaciones para todos los niveles del *MCER* en español en 2007, ninguna lengua europea ha concluido las especificaciones de contenido para todos los niveles del *MCER* (El *Profile Deutsch* y el *Référentiel pour le Français* no cubren todos los niveles). La lengua inglesa, la más enseñada y evaluada en Europa, acaba de iniciar el trabajo sobre sus especificaciones: el *English Profile* (<http://www.englishprofile.org>).

caso, es obvio que la presión para evaluar en relación con el *MCER* está empezando a forzar nuevos planteamientos en el aula, aunque cabe destacar el abismo que se observa todavía entre la adopción de las propuestas del *MCER* en currículos oficiales y en presentaciones de materiales comerciales y su concreción en las programaciones de aula y en la organización de contenidos en libros de texto.

APRENDIZAJE

El impacto del *MCER* en los aprendices es difícil de observar todavía fuera de la buena acogida que ha recibido uno de los instrumentos de mayor difusión del *MCER*, el Portfolio Europeo de las Lenguas³³ (PEL). Podríamos decir que en contextos en los que se ha utilizado el PEL en fase de experimentación (ver la página del *Organismo Autónomo de Programas Educativos*, <http://www.oapee.es/iniciativas/portfolio.html> y Morrow, 2004) los indicadores muestran un mayor aprovechamiento por parte del alumnado y unos resultados esperanzadores, pero también debe tenerse en cuenta el carácter especial de toda experimentación, normalmente puesta en práctica por profesorado altamente motivado y competente. Fuera del contexto de uso del PEL, no hay informes ni estudios que recojan resultados de aprendizaje.

ASIGNATURAS PENDIENTES: PERSPECTIVAS DE FUTURO EN EL USO DEL *MCER*

La exposición realizada hasta este punto, sobre todo en la sección *Problemas y polémicas*, ya ha apuntado cuestiones que deberán abordarse en el futuro. A continuación se añaden algunas cuestiones adicionales con la intención de pautar posibles caminos a explorar para conseguir una mayor implantación real de los contenidos y propuestas del *MCER* en la docencia, aprendizaje y evaluación de lenguas, una implantación que vaya más allá de la visibilidad que ya se ha conseguido y que se concrete en realidad en el día a día del aprendizaje de lenguas.

Una cuestión que debe ser discutida, y que es en la actualidad de debate obligado, es la necesidad de distinguir entre lenguas extranjeras y lenguas propias, y entre el aprendizaje de idiomas en las etapas de desarrollo en alumnos de diferentes grupos de edad y entre los distintos enfoques y categorizaciones que deben tenerse en cuenta en la definición de los objetivos de los planes de estudio para el alumnado adulto.

Algunas de las críticas dirigidas al *MCER* se relacionan con la insuficiencia de los documentos, en su forma actual, para el desarrollo de los currículos escolares. El *MCER* no está pensado para ser usado con lenguas propias o con alumnos menores de 16 años, aunque dado el éxito del documento se esté utilizando como referente en estos contextos. El Consejo de Europa, en la Conferencia Intergubernamental organizada en octubre de 2006 sobre *Languages of Schooling: towards a Framework for Europe* ,

³³ Puede encontrarse información muy interesante sobre el PEL para profesores de español en http://www.aulainter-cultural.org/article.php3?id_article=872

abordó este tema y marcó ejes de trabajo para los próximos años. El informe final, y las presentaciones y documentos de esta conferencia pueden consultarse en:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conference06_Docs_rev_EN.asp#TopOfPage

Otra cuestión que deberá tratarse en un futuro próximo es la necesidad de conseguir una buena articulación entre las distintas lenguas existentes y de posibilitar su aprendizaje y uso de forma amplia. Desde la aparición del *MCER*, y contrariamente a sus propuestas, Europa ha vivido una efervescencia con referencia al aprendizaje de la lengua inglesa, que ha desbancado el aprendizaje de cualquier otra lengua en Europa. Las políticas educativas de los países europeos y las de la propia Unión Europea no parecen prestar excesiva atención al excelente documento publicado también por el Consejo de Europa por Michael Byram y Jean Claude Beacco, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, from language diversity to plurilingual education*, 2003, en la que definen claramente el interés que Europa debe prestar como sociedad multilingüe (en la que se hablan distintas lenguas propias), que integra diversos países multilingües, en la formación de ciudadanos plurilingües (que hablen lenguas que no les sean propias con distintos grados de competencia).

Otro reto a resolver es el difícil equilibrio entre políticas a largo plazo, como las que se desprenden del *MCER* y los documentos que lo complementan, y las políticas instrumentalistas que pretenden cubrir necesidades inmediatas. El diseño de una buena política lingüística es complejo, y su puesta en práctica difícil. El reto en la Europa actual es ver en qué medida los ministerios de educación de los diferentes estados miembro, por un lado, las propuestas del Consejo de Europa, y las directrices de la Unión Europea en acciones tales como el indicador europeo (Surveylang³⁴), por la otra caben en el horizonte a largo plazo.

Tras el síndrome “fiebre del oro” de los primeros años después de la publicación del *MCER* y una vez vistas adopciones y adaptaciones diversas del documento, parece que se ha completado un primer círculo. La necesidad de tomar el tiempo necesario para hacer las cosas correctamente es ahora evidente, no sólo para los profesionales sino que parece que también se han concienciado instituciones y organismos gubernamentales que empiezan a prestar la debida atención a la segunda parte del título del *MCER*: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Esperemos que en los próximos años el aprendizaje de lenguas en Europa muestre, con resultados, un uso óptimo del *MCER*.

BIBLIOGRAFÍA

³⁴ SURVEYLANG (<http://www.surveylang.org/es/surveylang.html>) es un consorcio europeo compuesto por organizaciones líderes en los ámbitos del desarrollo de pruebas y la recopilación de muestras y datos, así como en la medición educativa, la psicología cognitiva, el diseño de investigaciones, la elaboración de escalas y el análisis de datos. La Comisión Europea ha encomendado a SurveyLang la realización del proyecto denominado Encuesta europea de competencias lingüísticas.

Alderson, J. C. (ed.) (2002): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Case studies*. Strasbourg: Council of Europe.

Alderson, J.C. et al. (2006): *Analysing Test of Reading and Listening in Relation of the Common European Framework of Reference: The Experience of The Dutch CEFR Construct Project*. Language Assessment Quarterly, 3 (1) 3-30. Laurence Erlbaum Associates, Inc.

Beacco, J.C. et al. (2004): *Niveau B2 pour le Français. Un Référentiel*. Paris. Didier.

Byrnes, H. (2007): "Modern Language Journal Perspectives, The Issue: The CEFR: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy, and the Commentaries", en *The Modern Language Journal*. Volume 91, Number 4, Winter.

Council of Europe (1996): *Modern Languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Draft 2 of a framework proposal*. Strasbourg.

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.

Council of Europe (2003): *Manual for Relating Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages*. Preliminary Pilot version.

Council of Europe (2007): *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Report on the Intergovernmental Language Policy Forum (6-8 February 2007) by F. Goullier
(accessible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conference_EN.asp)

Glaboniat, M. et al. (2002): *Profile deutsch*. Langenscheidt.

Goullier, F. (2006): *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Didier.

Hasselgren, A. et al. (2003): *The Bergen can do Project*. ECML. Graz.

Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.

Little, D. (2005): "The book, democracy and the European Language Portfolio: some reflections on language learning and assessment". *APAC of News*, núm. 55, September, 2005

Llorián, S. (2008): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Santillana. Universidad de Salamanca.

Morrow, K. (ed.) (2004): *Insights form the Common European Framework*. Oxford & New York: Oxford University Press.

Trim, J. (2007): *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*. Language Policy Division. Strassbourg.

Van Ek, J.A. y J. Trim (1980): *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon.

Van Ek, J.A. y J. Trim (1991): *Threshold Level 1990*. Edición revisada y corregida. Cambridge: CUP.