

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

Las lenguas y los sectores productivos en la UE: propuestas en España y Francia



José Manuel Vez
ICE

Universidad de Santiago de Compostela
director@atriumlinguarum.org

Introducción

Sin duda alguna, los años (o décadas) que apuntan hacia el final del siglo XX suponen un gran avance en la conquista de nuevos modos de pensar y en formas más innovadoras de hacer en el mundo de la didáctica de las lenguas. Claro que esta sinergia, global y (al tiempo) específica para la dimensión europea de las lenguas y las culturas, ha estado en realidad mucho más volcada en el territorio educativo, en el mundo de la educación lingüística, que en las necesidades y en las políticas de las competencias idiomáticas para los sectores productivos. El compromiso de los didactas de las lenguas, tal vez por su propia formación específica como formadores de profesores, no ha alcanzado a incluir entre sus preocupaciones aquellas problemáticas necesitadas de atención en escenarios fuera de las aulas de los centros escolares. Alguien podría pensar, de manera optimista, que esta ausencia de preocupación se justifica por el simple hecho de que una apropiación idiomática, llevada a cabo a lo largo de los distintos niveles del sistema educativo obligatorio y post-obligatorio, no precisa de continuidad a lo largo de la vida: *conseguida la apropiación, instalada la nueva o nuevas lenguas en nuestra estructura cognitiva (verdadero y único asiento del lenguaje), ahí se queda(n) para siempre*. Pero este optimismo, que -por fortuna- pocos tendrán, sólo revela una sobrecogedora falta de realismo y, sobre todo, de lamentable ignorancia en cuestiones de competencia idiomática.

Es difícil encontrar explicación a las razones de esta histórica falta de compromiso de la didáctica de las lenguas con los idiomas en el mundo laboral. No es aquí tampoco el lugar en que quiero hacerlo, ni estoy seguro que merezca la pena. Lo importante es poder pronosticar, con poco riesgo de equívoco, que se trata de una situación que -gracias a la dimensión europea derivada de las acciones de política lingüística del Consejo de Europa- va tocando a su fin. En realidad, desde la atalaya de nuestro *Observatorio Atrium Linguarum*, somos cada día más conscientes de la necesidad de construir respuestas a los numerosos interrogantes que plantean hoy, en la sociedad europea de la cultura y de la información -en la diversidad, en la tolerancia, en la pluralidad, en la unidad de diferencias (y en la paz)- las crecientes demandas idiomáticas que provienen de estos sectores y que nada o muy poco tienen que ver con aquéllas (tan bien conocidas y tan mal gestionadas) más propias del mundo escolar. Un

mundo donde cabe decir, siendo sinceros, que sólo encontramos *lenguas-asignatura* que -en buena medida- resultan (directa o indirectamente) impuestas a sus destinatarios (¿alguien se atreve a pensar en *usuarios*?) en forma de saberes curriculares.

1. Las certificaciones idiomáticas

A diferencia de los sistemas educativos reglados, los destinatarios de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de idiomas en el mundo laboral son *usuarios* (potenciales comunicadores sociales en uno o varios idiomas) y, como tales, precisan de una didáctica que contemple su condición de tales, ya sea desde el mismo comienzo de un programa de aprendizaje inicial o de recuperación de lo aprendido en momentos anteriores de la vida, o bien en el caso de una necesidad puntual de acreditación de un determinado dominio competencial idiomático adquirido a través de algún tipo de cauce no formal. El valor académico de una certificación idiomática escolar plantea, como saben bien las grandes multinacionales de las lenguas, fuerte desconfianza en el mercado de trabajo. Aún así, existe aquí una interesante paradoja:

- a) La certificación académica (obtenida como alumno-estudiante) es en bastantes países europeos la única que se articula en una verdadera estructura escalonada sobre la que se construye la educación lingüística, de forma que la única carrera realmente estructurada es la que se deriva del sistema educativo reglado (escolar y universitario); una educación que confiere básicamente *un supuesto nivel de dominio idiomático y titulación*.
- b) La debilidad que presentan estas certificaciones, y las titulaciones a las que puedan dar lugar, en cuanto a la capacidad de expresar de forma transparente y homologada (al menos en Europa) las competencias que llevan asociadas, ha servido para multiplicar las vías alternativas de comportamiento de los mercados y de los empleadores. Una multiplicación de escenarios en torno a la certificación idiomática que ha llegado a un punto de tipificación que sólo cabe denominar como *situación prototípica de caos organizado*.

No cabe duda que, como resultado de esta situación, existe un importante *mercado libre* de atención a las competencias idiomáticas en todos los países de la UE que se viene utilizando por parte de sus ciudadanos, de una manera acrítica y habitual, como única alternativa a las exigencias de los empleadores en capacidades lingüísticas de los aspirantes a un puesto laboral, o la mejora del que uno ya ocupa. Una situación que tiene un valor muy diverso en el mercado de trabajo en virtud de la institución certificadora y de la competencia que consiga transmitir (Casal et al., 2003). Al tiempo, es también una situación donde, como en tantas otras, la fractura social se acrecienta de manera alarmante al situar a los idiomas en un mercado de compra-venta que origina que la acumulación indiscriminada de certificaciones idiomáticas se convierta en una forma habitual de los jóvenes en busca de su inserción laboral de dar valor a su preparación en el mercado global de trabajo, sobre todo en el caso de las empresas de corte multinacional que exigen este tipo de *juego*. Un juego en el que, como diría Antonio Machado, es de necios confundir *valor y precio*.

Así las cosas, las diversas formas de certificación en lenguas en la UE y su rango de homologación constituye uno de los problemas más importantes que se plantea en estos momentos y del que ha tomado buena nota la División de Política Lingüística del Consejo de Europa. Recientemente, y casi coincidiendo con el nombramiento de la Dra. J. Panthier al frente de esta División, una acción determinante de las políticas idiomáticas europeas ve la luz en octubre de 2003: la primera edición-piloto del *Manual* para "*relacionar los exámenes de*

lenguas con el MCERL". Este *Manual*¹ es el resultado de un grupo de trabajo, liderado por B. North, que ha sabido poner en práctica las ideas y las sugerencias discutidas durante el seminario de Helsinki en julio de 2002, sobre todo la necesidad de apoyar a los agentes educativos y culturales en materia idiomática de los Estados miembros, gestores nacionales e internacionales de exámenes, etc., a la hora de relacionar sus certificados y diplomas con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación* (en adelante, *MCERL*²). Esta versión preliminar del *Manual*, que está siendo pilotado por un número importante de instituciones y de expertos relevantes en países miembros de la UE durante los años académicos 2003-2004 y 2004-2005³, será publicada como una edición experimental revisada a finales de 2005 o principios de 2006. La seña de identidad fundamental del *Manual* es la de servir de *ayuda* a sus usuarios para:

- Describir el diseño y contenido de los exámenes de idiomas al igual que sus procesos de gestión y aplicación.
- Poner en relación los resultados de los exámenes con los niveles comunes de referencia que se indican en el capítulo tercero del *MCERL*.
- Disponer de evidencias que rindan cuentas de los procesos seguidos para informar del modo en el que tal relación se ha llevado a cabo.

No cabe duda que uno de los efectos iniciales del *MCERL* y de los *Portafolios Europeos de Lenguas* (a partir de aquí, *PEL*) ha sido una mayor toma de conciencia por parte de profesores, evaluadores y otros agentes del mundo de los idiomas acerca de dotar a este territorio de una mayor *coherencia* y *transparencia* que se plasme, esencialmente, en las certificaciones y acreditaciones idiomáticas de las diversas instituciones formales o no formales en Europa. DIALANG, ALTE, DELE, UNIVERSIA, entre otros, han dado ya los primeros pasos a favor de esta coherencia y transparencia con la adaptación de sus Tests idiomáticos a la escala de seis niveles referenciales del *MCERL*. Pero queda, sin duda, un largo camino por andar para ver el día en que el mutuo reconocimiento de calificaciones otorgadas por las instituciones europeas certificadoras de competencias idiomáticas (educativas, informales, propias del mundo laboral, etc.) nos permita asegurar una *homologación* que no deje lugar a dudas: aquella en que estamos seguros que, por ejemplo, tras el nivel A2 que obtiene en interacción oral una chica de Osnabrück se esconde la misma realidad que el A2 otorgado a otra chica de Turín en una situación de instituciones de acreditación similares.

2. La homologación de certificaciones

Cabe indicar, en primer lugar, que las formas de certificación idiomática vigentes hasta este momento gozan, o gozaban, de un gran beneficio para el usuario acreditado que no supone, por el contrario, ninguna garantía para el destinatario final a quien se le presenta la certificación en cuestión: su *intemporalidad*. *¿Quién de nosotros no ha presentado una certificación académica o de otro tipo diez o veinte años después de haberla obtenido? ¿Hasta qué punto sigue vigente esta práctica de homologación de certificaciones en bastantes países de la UE e incluso a nivel más global?*

Si la acreditación de conocimientos -digamos, por ejemplo- de los saberes (del *conocimiento*) acerca del sistema de una lengua ha demostrado ser banal a medida que el

¹ Esta primera versión de la edición-piloto está solamente, de momento, disponible en inglés y francés. Puede obtenerse en: <http://culture.coe.int/portfolio>

² Habida cuenta que otros colegas del Observatorio que colaboran en este número monográfico dan cuenta detallada de aspectos de contenido del *MCERL*, no me extenderé sobre él.

³ El *Observatorio Atrium Linguarum* participa en esta experimentación con la aplicación del cuestionario incluido en el *Manual*, para esta finalidad, a profesores de distintas lenguas de la EOI de Vigo, centro tutorizado por este grupo de investigación en relación a una interiorización de las acciones derivadas de las políticas idiomáticas europeas en las que se centra este artículo.

tiempo pasa, y así lo evidencia la permanente recuperación y vuelta atrás que se observa en los centros de idiomas (oficiales, privados, etc.) a los que acuden los adultos a recuperar el conocimiento escolar (o universitario) *olvidado* sobre el dominio gramatical, léxico, fonético, etc. de una lengua estudiada (y académicamente certificada) tiempo atrás, mucho más inapropiado e injustificado resulta el intento por acreditar y homologar la *competencia de uso* de un idioma tiempo después de haberla demostrado sin que, desde el momento de la comprobación pública, se haya vuelto (o, tal vez sólo de modo muy esporádico) a hacer uso de esa lengua. Y es que, como bien sabemos, la competencia del *uso* -sobre todo en los usos orales- caduca en el tiempo cuando el uso no se produce, hasta llegar a fosilizarse. Claro que eso lo sabemos los especialistas en ámbitos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación idiomática... pero no parece importarle, o realmente lo desconocen, otros agentes sociales responsables del empleo de adultos o la misma sociedad en su conjunto.

Si a esta cuestión se le añade la velocidad del cambio tecnológico, y por lo tanto la necesidad de certificar la actualización de las competencias de cualquier trabajador en la sociedad de la información, el problema se hace más agudo: día a día va quedando más claro que cualquier certificación, por homologada que esté, presenta una caducidad en el tiempo y que su valor se agota a lo largo del periodo de la vida laboral. Así, en el caso particular de una competencia idiomática, donde el *uso con otros* condiciona buena parte (sino todas) de las habilidades que la componen, la homologación de una certificación no puede, en consecuencia, entenderse sólo de manera horizontal (comparación con otras certificaciones que hacen referencia a los mismos niveles en diferentes realidades sociales y laborales, etc.) sino que ha de producirse también de un modo permanente *a lo largo de la vida laboral de los trabajadores*. Pero ¿es ésta, en realidad, la situación que tenemos actualmente como cultura idiomática compartida a la hora de certificar competencias homologables para el mundo de los sectores productivos? Una breve mirada a la secuencia de certificaciones que, por ejemplo se dan en el contexto español (no muy diferentes a las de otros países de la UE) nos advierte del tipo de cultura en que estamos instalados:

1. *Las certificaciones académicas del sistema reglado*: El sistema educativo es el que presenta, de una forma más estructurada y progresiva, el sistema de certificaciones y titulaciones en general y, al tiempo, de la competencia o competencias idiomáticas de un individuo. Como un sistema *ordenado*, desde la escuela infantil hasta la Universidad, incluyendo las Escuelas Oficiales de Idiomas, permite (o, más bien, permitirá en el momento en que todo el sistema haya adaptado sus contenidos y modos de evaluación a los niveles de referencia del *MCERL*, y a la incorporación generalizada de los *PEL* y de los criterios del *Manual*) una notable *transparencia teórica* respecto a las competencias derivadas de su formación. Claro que las cargas que arrastra se centran, aún a día de hoy, en su falta de flexibilidad y de adaptación a las necesidades emergentes del mercado laboral, unido a una falta de credibilidad y de pertinencia en la competencia idiomática que se ha venido certificando ante las necesidades específicas de uso derivadas de las características de los puestos de trabajo de una determinada familia profesional. De ahí que, tradicionalmente, estas certificaciones se complementen con las otorgadas con otras instituciones no regladas que, por su propia internacionalización, resultan más homologables y mejor valoradas por los departamentos de recursos humanos en las empresas.
2. *Las certificaciones del sistema ocupacional*: Desde el sistema ocupacional se emiten también certificaciones, hasta el presente, de forma no regulada, con valor únicamente para el empleo, y de una forma más ordenada, sobre la base de la nueva ordenación de la Formación Ocupacional. En cualquier caso, estas certificaciones, que incluyen en buena medida las habilidades idiomáticas, no están en general estrictamente niveladas (y, en el ámbito idiomático aún no han sido adaptadas en su inmensa mayoría a los niveles comunes de referencia del *MCERL*) y no llegan a constituirse como una carrera en la que una certificación posterior acredite unas competencias de base de una formación de grado inferior. A falta de poder valorar todavía los resultados de la recién estrenada Formación Ocupacional en España, sólo cabe hacer conjeturas sobre el hecho de que el interés de lograr una certificación idiomática para quienes han fracasado en el sistema educativo y recurren a Programas de Garantía Social, o para aquellos colectivos de adultos con

experiencia laboral que se encuentran en una situación de paro, está vinculado a un hecho cada vez más real en la nueva cultura europea: personas que poseen una lengua propia diferente a la lengua de comunicación del escenario de trabajo en el que pretenden instalarse donde esa lengua forma parte del concepto de “competencia en idiomas” que valora el propio mercado laboral como requisito ocupacional.

3. *La certificación de la Formación Continua:* Este sistema, dependiente hoy de FORCEM, no certifica de manera regular la formación recibida. La propia Fundación no emite como tal ninguna certificación de formación y, si la empresa de formación o la empresa solicitante desean emitir algún tipo de certificación, ésta será la única que recibirá el participante en las acciones formativas: *una certificación no oficial ni oficializada*. Un caso bastante común en el mundo de los idiomas.

El mosaico que se deriva de los diferentes modos de certificación tomando como ejemplo la situación de un Estado miembro de la UE, incluyendo entre estos modos la propia ausencia de certificaciones, nos advierte de la dificultad de llegar a una transparencia y homologación de competencias idiomáticas en un macro-escenario como es la dimensión europea. En primer lugar, cabe preguntarse cuáles son las condiciones que deben darse para homologar competencias idiomáticas reconocibles por el mercado laboral y, en segundo lugar, qué requisitos técnicos se precisan para la comparación entre certificaciones procedentes, en los diferentes socios de la UE, de subsistemas muy distintos entre sí. No cabe duda que cualquier método que se pueda adoptar presenta distintas consecuencias o efectos sobre el resultado de la homologación. El camino recorrido hasta hoy por las vías posibles de llevar a cabo esta necesidad en el campo idiomático se pueden concretar en:

- Homologación total entre certificaciones de procedencia diferente.
- Convalidación parcial de determinados aspectos competenciales en virtud de criterios *ad hoc*.
- Imposibilidad de comparación técnica y establecimiento de un sistema de pruebas con rango nacional y/o internacional.
- El *PEL* como alternativa, o como complemento, al sistema de pruebas de competencias específicas de carácter nacional o internacional.

En los apartados que siguen analizaré, a modo de estudio de caso, algunos de los planteamientos que han surgido en España y en Francia como consecuencia de la necesidad y demanda de mayor transparencia y homologación en la consideración de las competencias idiomáticas como parte de las habilidades sociales y comunicativas propias de los sectores productivos.

3. Competencias idiomática en los sectores productivos: el caso de España

En octubre de 2000, tras el Consejo de Feria del mes de junio, en el que se solicitó el establecimiento de estrategias coherentes y medidas prácticas para promover el aprendizaje permanente, la Comisión Europea publicó el *Memorando sobre la educación y la formación permanente*, invitando a los miembros de la Unión Europea a realizar un proceso de consultas durante el primer trimestre de 2001. Como el resto de los países miembros, España presentó los resultados de su debate nacional del que resaltaremos lo relativo al mensaje clave número 4 (MC4) y a la pregunta:

¿Cómo establecer sistemas de certificación del aprendizaje de los individuos a través de la experiencia durante largos períodos y en diversos contextos, tanto en los que se corresponden con el aprendizaje formal como los que hacen referencia a los sistemas no formales?

El informe español propone el establecimiento de un sistema de acreditación de la profesionalidad que valore la experiencia por aptitudes desarrolladas y realice pruebas tipo

Test y prácticas. Igualmente, se propone la elaboración y establecimiento de una escala de indicadores socialmente validados y aceptados entre las diversas instancias formadoras, adaptados a los distintos contextos en que se producen, y homogéneos entre los países comunitarios para certificar el aprendizaje a través de la experiencia.

En definitiva, en las respuestas españolas al apartado MC4 se insiste en la necesidad de un sistema de acreditación de la profesionalidad que tenga referentes e indicadores socialmente validados, transparentes en cuanto a las cualificaciones que certifican. Todo ello mediante el establecimiento de estándares de competencia observables y, a su vez, medibles mediante pruebas de evaluación o procesos de reconocimiento de la profesionalidad.

Desde la incorporación de España a la Unión Europea, el término “*competencias*” ha comenzado a ser utilizado con una gama de acepciones muy específica en el área de la formación reglada, la formación continua y la formación ocupacional. Gobiernos, organizaciones empresariales y sindicales utilizan este término para coordinar políticas de formación, planes institucionales, y las propias certificaciones profesionales. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) y la Confederación Europea de Sindicatos (CES) han puesto en circulación un amplio conjunto de documentos de trabajo en los que expresiones como “*análisis de competencias*”, “*certificado de competencias*”, “*competencias clave*”, “*competencia general*”, “*unidades de competencia*” han ocupado el centro de atención de los expertos.

Cabe destacar, a este respecto, que en España, desde 1995, se han publicado en el BOE 142 certificados de profesionalidad que toman como base las unidades de competencia. En ellas se encajan unas realizaciones profesionales muy concretas con sus correspondientes criterios de ejecución. La terminología utilizada gira, en buena parte de los casos, alrededor de un concepto nuclear: la “*competencia profesional*”. A ello se hace referencia desde acepciones que se nutren de los siguientes conceptos:

- Capacidades para realizar roles y situaciones de trabajo a los niveles requeridos en el empleo. Incluyen la anticipación de problemas, la evaluación de las consecuencias del trabajo y la facultad de participar activamente en la mejora de la producción.
- La competencia requerida en el empleo se expresa mediante las realizaciones profesionales y el dominio profesional de las mismas contenidos en el perfil profesional de cada título. En algunas ocasiones, se insinúa la acepción “*incumbencia*”.
- La competencia básica, característica de cada título, se define y expresa mediante el conjunto de capacidades terminales del mismo. Se alude, en ocasiones, a la acepción “*suficiencia*”.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte concretó, asimismo, el concepto de “*unidad de competencia*” detallando:

- que se trata de un conjunto de realizaciones profesionales con valor y significado en el empleo,
- que se obtiene desglosando la competencia general que admiten como tal la mayoría de los empleadores del sector al hablar de una determinada figura profesional,
- que constituye un rol esencial en una ocupación o una profesión dada.

De forma complementaria, se utiliza asimismo el término “*cualificación profesional*” entendiéndolo como:

- la formación necesaria para alcanzar la competencia profesional,
- la formación derivada de los objetivos socioeducativos,
- un cierto nivel de conocimientos culturales, científicos y tecnológicos propios de cada título según su entronque en el sistema educativo.

La *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* destaca la adaptación a las normativas comunitarias de las cualificaciones para la inserción y el progreso en el mercado de empleo. Esta homologación facilitará, sin duda, el

reconocimiento de conocimientos, competencias y habilidades que un alumno, un desempleado o un trabajador en activo precisa, en cada momento, para desenvolverse en un sistema productivo que no sólo cambia de modo permanente, sino que también se amplía, a través de la movilidad transnacional, a los nuevos escenarios europeos.

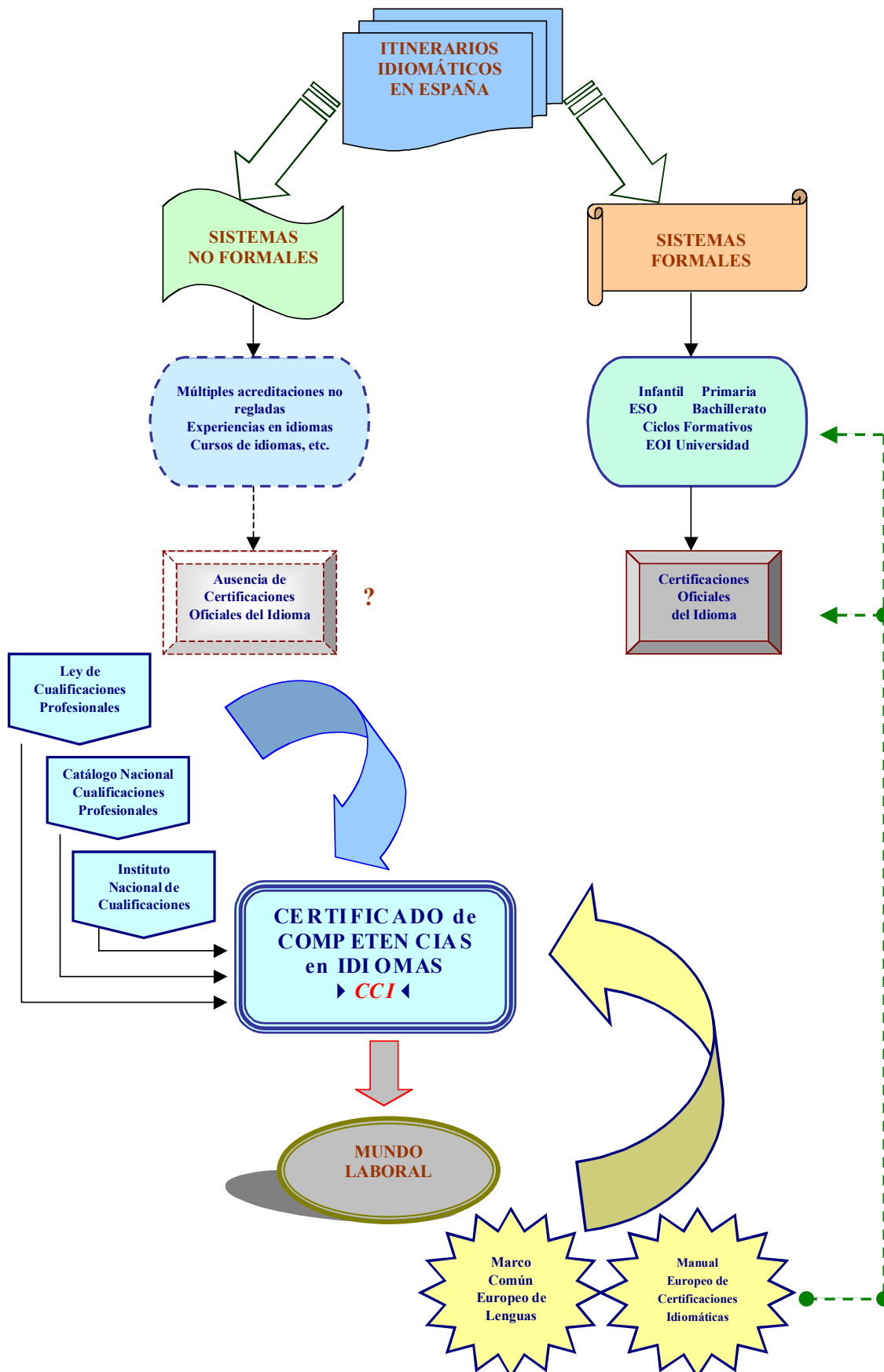
El Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se aprueban las normas reguladoras del *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, diseña una relación vinculante y cualitativa entre la formación y el empleo con el fin de mejorar la competitividad de nuestro mercado de trabajo al tiempo que dotarlo de una mayor transparencia en el Espacio Económico Europeo. Prueba de ello son los cinco niveles de cualificación que se establecen en el *Catálogo*, en relación a las competencias profesionales, para los que se han utilizado criterios análogos a los establecidos en la Unión Europea.

Del conjunto de significados que procede extraer de este nuevo diseño del mundo laboral, desde una perspectiva competencial y de cualificación, cabe destacar en síntesis:

- Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada de su acción productiva.
- Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo, e igualmente, medibles en situaciones de Test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.
- Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.

No cabe duda que, formando parte del conjunto de acepciones sobre competencias profesionales que hasta aquí he venido recogiendo, es necesario afrontar un reto específico que, en la actualidad, apenas es tenido en cuenta en el marco de los sistemas no formales de la preparación para los idiomas: *el reconocimiento de una competencia idiomática que represente un auténtico trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas*. En este sentido, procedería entender, y hacer comprender, la competencia en idiomas como un repertorio de comportamientos lingüísticos y culturales, que resulta observable y medible a través de instrumentos objetivos, y que resulta contrastable y certificable por medio de la acción institucional, a nivel nacional y transnacional.

La Gráfica 1, arroja algo de luz sobre este problema:



Gráfica 1. Itinerarios idiomáticos en España

Lo que en esta gráfica se trata de poner en evidencia es que nuestro actual contexto de la sociedad española plantea dos grandes itinerarios que no guardan apenas relación entre sí:

- Por un lado, nos encontramos con un itinerario que caracteriza a los aprendizajes que tienen lugar en el escenario de los diversos **sistemas formales**. Se trata de aquellas modalidades educativas que, en sus diferentes grados de progreso, desde la escuela infantil hasta la universidad, incluyendo los ciclos formativos de la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial de las Escuelas Oficiales de Idiomas, contemplan los idiomas bajo un prisma de *corte académico*. Un prisma que, a pesar de los planes de adecuación y ajuste a las recomendaciones europeas derivadas del MCERL, del PEL, o del *Manual* para las certificaciones idiomáticas (planes que se han puesto ya en marcha en todas estas modalidades desde el propio impulso de las Administraciones educativas), no contempla la pertinencia de las certificaciones académicas otorgadas con respecto a las exigencias competenciales en los escenarios de los sectores productivos del mundo de las profesiones.
- Por otro lado, en el amplio y variado contexto de los **sistemas no formales**, se observa la existencia de una proliferación -altamente heterogénea- de procesos de aprendizaje y acreditación de *competencia idiomática* que, o bien resultan excesivamente generales, o bien demasiado específicas, entendiéndose por *especificidad* un dominio técnico del idioma en cuestión, claramente vinculado a campos léxicos de especialización o a actividades comunicativas limitadas y disociadas (se puede potenciar la dimensión comunicativa en lengua escrita y no la oral o al contrario).

Cabe destacar, en este segundo contexto informal, el hecho del *vacío* que se observa en relación a un tipo de certificación oficial del dominio idiomático (que otros países de la UE también han detectado y tratan de resolver) que desemboca en una ausencia de homologación y transparencia que dificulta su reconocimiento y validación en un contexto productivo cada día más plural y dinámico.

No debemos olvidar el hecho ya anteriormente aludido, cada vez más frecuente en la actual sociedad de la información, de la existencia de una ciudadanía que ha adquirido ya, por múltiples vías incluida la experiencia de trabajo en un país de la UE, un determinado nivel de competencia en uno o varios idiomas que resulta pertinente a los sectores productivos y precisa de un reconocimiento oficial para su acreditación. En este sentido, se hace necesario contemplar un proceso de certificación externa que resulte facilitador de una información pública, bajo criterios competenciales homologables en la UE, acerca de las habilidades idiomáticas que una persona posee, en un momento dado, y de manera transversal a las familias profesionales que se contemplan en el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Todo ello independientemente de las acreditaciones que le hayan sido certificadas, en España o en otros países, en un determinado idioma a través de otros criterios, otras pruebas y otras formas de evaluación en sistemas formales, informales o de régimen especial.

Por esta razón, y desde la investigación que se nos ha encargado en 2004 por parte de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa del MECD, el **Observatorio Atrium Linguarum** ha propuesto la creación de un **Certificado de Competencias en Idiomas para el mundo laboral (CCI)** que permita a todos aquellos que han adquirido un cierto nivel de competencia en comunicación profesional en una lengua distinta a la propia o propias, validar sus niveles de realización en distintas actividades de comunicación, de forma contrastada, y obtener -con refrendo institucional del MEC- un certificado transparente de sus competencias para el mercado laboral. Se trata, en síntesis, de una certificación oficial que se realizaría mediante convocatoria pública y a través de procedimientos que garanticen, en todo caso, los principios de igualdad, mérito y capacidad, así como el de publicidad. Sus características básicas son:

- Es un *Certificado* modular y centrado en cualificaciones profesionales, en la medida en que acredita niveles de dominio idiomático (orales, escritos, y de interacción comunicativa) en el

ámbito de una esfera específica de actividad: el escenario de las realizaciones profesionales de los sectores productivos.

- Es común y transversal al conjunto de los sectores productivos referenciados en el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*.
- Es coherente, en cuanto que existe correlación entre las necesidades del mercado laboral y las competencias idiomáticas que se certifican.
- Es transparente, porque ilustra con precisión, mediante un *perfil competencial gráfico*, las competencias del idioma correspondiente en comprensión y expresión oral y escrita, y en interacción comunicativa.
- Es eficaz, para los empleadores y usuarios en general del CCI, en la medida en que se hace mención explícita de la fecha de realización de las pruebas. Ello permite disponer de un referente importante a la hora de tener en cuenta la vigencia de los niveles de logro que se acreditan, sobre todo en el dominio de uso de competencias orales.
- Es homologable a nivel europeo, habida cuenta que sus *niveles* de dominio están en relación con los criterios y descriptores establecidos en el MCERL y siguen las indicaciones del *Manual* elaborado por la Sección de Lenguas Modernas del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa para este tipo de pruebas y certificaciones.

El *Informe*⁴ que contempla esta propuesta incluye, además:

- Un modelo de texto normativo regulador del CCI.
- Un organigrama de la estructura orgánica y funcional del CCI.
- Los descriptores de los niveles de competencia idiomática del CCI.
- Las características singulares de las diferentes pruebas de los exámenes que conducen a su obtención.
- Un modelo de un ejemplo del Suplemento al Certificado, acompañado de su correspondiente *gráfica competencial* (siguiendo las propias sugerencias del *Manual*).

4. Competencias idiomática en los sectores productivos: el caso de Francia

De las necesidades anteriormente citadas, se han hecho eco también otros países comunitarios a partir de diferentes directivas de la Unión Europea que han promovido la *Ley de modernización social*, publicada el 17 de enero de 2002, que dedica un capítulo exclusivamente a la validación de los aprendizajes realizados en contextos experienciales. Este dispositivo de reconocimiento y validación forma parte actualmente del libro IX del Código Laboral y del Código de Educación. En el caso de Francia, esta preocupación por el reconocimiento mediante título, certificado o diploma de las cualificaciones profesionales adquiridas en *contextos no formales* se remonta a 1984.

Desde el impulso de los propios agentes sociales (Mertens, 1999), el Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche ha creado en 1995 -y modificado en 2002 (Journal Officiel (J.O) del 25/04/2002 p. 7394 y B.O.E.N. del 30/05/2002)- el *Diplôme de Compétence en Langue* (ver <http://d-c-l.net>), gestionado por un Centro Logístico específicamente constituido para este fin, ubicado en la Universidad de Provence en Marsella. El proyecto nace de una necesidad expresada ante los GRETA (*GRoupement d'ÉTABlissements publics locaux d'enseignement*) y los Centros de Formación de las Universidades por parte de las empresas que buscan un instrumento fiable que garantice una competencia operativa en un nivel dado. Certifica o valida, para los adultos, una competencia

⁴ Este Informe de investigación fue remitido por el *Observatorio Atrium Linguarum*, a finales de Febrero de 2004, a la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

de comunicación idiomática operativa; es decir, la capacidad de utilizar una lengua extranjera en situación profesional. Se trata, así, de valorar la experiencia personal y profesional del candidato en una perspectiva de movilidad europea. Los sondeos en las empresas han permitido definir la noción de "*lengua de comunicación para uso profesional*", transversal a todos los sectores de actividades y a todas las funciones. Se expide para el inglés desde 1997, y desde el 2000 para el español, el alemán, el italiano. A partir de 2003 (desde noviembre de 2002 para el alemán) el *DCL* está abierto a todo tipo de público, cualquiera que sea su situación, sin condición de actividad profesional previa: empleados, estudiantes... La evaluación se refiere no a los conocimientos que posee el candidato, sino a su capacidad de utilizar la lengua en una situación lo más próxima posible de la realidad de su trabajo.

En este sentido, el *DCL* pretende dar respuesta a:

- Las necesidades de las personas activas, proponiéndoles una validación y un reconocimiento institucionales en el mercado laboral.
- Las necesidades de los responsables de las empresas, ofreciéndoles un instrumento fiable que garantiza una competencia operacional en un nivel dado.
- La necesidad de reemplazar los criterios borrosos de las menciones «leído, escrito, hablado» por criterios más sólidos y, así, ocupar el primer lugar en el ranking de las certificaciones de idiomas disponibles en el mercado.

Este tipo de certificación nacional de *competencias idiomáticas* puestas de manifiesto en el uso comunicativo en los sectores productivos, de modo transversal a las distintas familias profesionales, está teniendo una estimable acogida entre los empleadores, los trabajadores y sus respectivas organizaciones, quienes buscan su inserción en el mercado laboral, los agentes dinamizadores de la formación ocupacional y la formación profesional continua, estudiantes, nacionales de otros Estados miembros en edad laboral que aspiran a trabajar en ese país, y, en general, cualquier persona que aspira a que se le certifique oficialmente su *competencia idiomática* en una (o varias lenguas) diferentes a la propia o propias, desde la perspectiva de su adecuación al desarrollo de *competencias profesionales*. En síntesis, sus rasgos más sobresalientes se pueden resumir en:

- 1) *Inscripción y pruebas*: No se exige ningún nivel de conocimientos ni de formación previos para presentarse al examen conducente a este Diploma. Los aspirantes se inscriben libremente para la realización de las pruebas y durante las mismas tienen que enfrentarse a documentos (escritos o sonoros) de dificultad progresiva. En función de la calidad de sus realizaciones obtendrán -o no- uno de los 5 *grados establecidos*. Los aspirantes realizan una prueba de tres horas sobre un tema único que se enmarca en un estudio de caso donde se encadenan, como en la vida profesional, diferentes y variadas tareas. A partir de una simulación en un *escenario* que describe una situación profesional (por ejemplo: la organización de un viaje o la implantación de una empresa en el extranjero), los aspirantes deben leer, escuchar, interrogar a un interlocutor, tratar la información obtenida, exponer sus conclusiones, argumentarlas, y redactar un escrito de síntesis.
- 2) *Evaluación*: Se evalúan las competencias referidas a: a) *la comprensión oral*; b) *la comprensión escrita*; c) *la comunicación interactiva*; d) *la expresión oral*; e) *la expresión escrita*. Los aspirantes son evaluados tanto sobre la eficacia de la comunicación (dimensión pragmática) como sobre la calidad lingüística de su presentación (dimensión lingüística). La evaluación comprende 5 grados que corresponden a 5 niveles de exigencia y eficacia comunicativa crecientes. Están contemplados, como vemos en la *Gráfica 2*, en relación con la escala de los niveles comunes de referencia del *MCERL*. Una sola prueba permite obtener uno

de los cinco grados del Diploma. Según el nivel de logro en la tarea propuesta en el momento del examen, el candidato puede obtener uno de los grados. El grado obtenido expresa la mayor o menor capacidad de comprender una lengua extranjera, de redactar, conversar y expresarse en esa lengua. El candidato no tiene que escoger un grado en el momento de la inscripción. Al término de la prueba, el evaluador propone al tribunal la concesión o no del Diploma que se acompaña de la valoración de uno de los cinco grados:

- *Grado 1:* Se espera que el candidato realice su misión de forma mínima, dando muestras de una utilización sencilla de la lengua para restituir informaciones básicas, plantear y responder preguntas.
- *Grado 2:* Además de lo comprendido en el Grado 1, se espera que el candidato seleccione y clasifique informaciones, participe en una conversación de tipo informativo y realice un documento.
- *Grado 3:* Se espera del candidato que trate la información pertinente y la restituya de forma organizada tanto al escrito como al oral, en una lengua que empieza a dominar.
- *Grado 4:* Se espera del candidato cualidades de iniciativa y autonomía en el tratamiento del conjunto de la información y en su jerarquización para construir una argumentación en una lengua variada y matizada, que globalmente domine.
- *Grado 5:* Se espera del candidato que sea capaz de gestionar un conjunto de informaciones en toda su complejidad, así como de explotarlo en el marco de una argumentación o una negociación, con un dominio muy bueno de la lengua.

MCERL			DCL
C	C2		
	C1		Grado 5
B	B2		Grado 4
	B1	B1-1	Grado 3
		B1-2	Grado 2
A	A2		Grado 1
	A1		

Gráfica 2. Equivalencias entre los niveles del MCERL y los grados del DCL

- 3) *Logística:* Hay cerca de 80 centros de examen de la red de los GRETA y de las Universidades, repartidas por todo el territorio francés. Esos centros son autorizados por el Rector d'Académie en base a un pliego de condiciones. Las fechas de realización de las pruebas se publican en el Boletín Oficial de Educación Nacional, así como las fechas de matrícula. En inglés hay seis sesiones anuales (febrero, marzo, mayo junio, noviembre y diciembre), que se realizan en tres sesiones y dos días (viernes y sábado), con temas de examen

diferentes. En alemán, español e italiano se realizan 2 sesiones por año (mayo y junio). Las fechas de los exámenes son publicadas en el *Bulletin Officiel de L'Education Nationale*, así como las fechas de inicio y fin de inscripciones. Existen muchas y variadas fuentes de adquisición, escolares o no, de competencia en lengua extranjera: viajes, contactos e intereses personales o profesionales. Toda formación lingüística, toda experiencia personal o profesional constituye un aprendizaje que permite presentarse a las pruebas del *DCL*. No obstante, existe la posibilidad de prepararse específicamente en los centros especializados en lenguas de la red *GRETA* (que federan sus recursos y su profesorado para organizar acciones de formación continua para adultos) y en los centros de formación de las universidades, que proponen fórmulas personalizadas de formación que tienen en consideración el nivel y los objetivos de los aspirantes. Esos centros pueden ser colegios, institutos de enseñanza general, institutos profesionales, etc. A nivel regional, su actividad está coordinada por un consejero del rector, el delegado académico de la formación continua (DAFCO). Los aspirantes deben señalar en qué departamento desean realizar las pruebas, aunque esta elección es únicamente indicativa y no asegura la existencia de pruebas en el departamento elegido. A continuación se recibe confirmación de la matrícula con una serie de indicaciones entre ellas la fecha límite de devolución de la ficha de matrícula que se ha enviado. Más tarde, los aspirantes reciben una convocatoria en la que se les indican el lugar y la fecha exacta de la prueba. Dos semanas después de la realización de las pruebas, en su sitio Web se pueden conocer los resultados individuales y globales. Los diplomas se remiten a las personas correspondientes por la Delegación provincial donde tuvo lugar el examen. Los datos actualizados, a día de la fecha de este trabajo, son:

**Centre Logistique du DCL. Université de
Provence**

**Case A, 3, place de Victor Hugo 13331
Marseille cedex 3**

E-mail: dcl@up.univ-mrs.fr

Tl. 04 91 10 61 41 - Fax. 04 91 10 61 42

Coste de la inscripción a la prueba: 69 euros.

Fuente: Ministerio de Educación del Gobierno francés.

En definitiva, cabe tener en cuenta que el *DCL* valida un *saber hacer basado en un saber*. No se centra en la ausencia de faltas en el orden de un único saber respecto a una norma lingüística ideal, sino que evalúa de forma positiva la competencia idiomática de los candidatos, por referencia al grado de eficacia en la *realización de una tarea que forma parte de un escenario de desempeño profesional*. Son la eficacia y la calidad de las actuaciones las que permiten atribuir uno de los cinco grados del Diploma.

5. Reflexión final

El desempeño de una profesión lleva implícita, tal como he venido insistiendo, la noción de *competencias profesionales*, las cuales se concretan en conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo (Mertens, 1999: 62). Competencias que, en último término, son el resultado de lo que miden los dispositivos de evaluación a través de sus instrumentos, reglas y procedimientos (Le Boterf, 1998). Como he indicado, todo ello se encuentra sustentado hoy por la política social de la Comisión Europea que tiene como objetivo la *calidad*, que es ya algo común en el trabajo y *“uno de los motores centrales del modelo social europeo, clave para fomentar el empleo en una economía competitiva que favorece la inclusión”*

(Comunicación de la Comisión COM (2001) 313, sobre *Políticas sociales y de empleo. Un marco para invertir en calidad*).

En este orden de cosas, los elementos de *calidad* se entiende que están en relación con las características de los puestos de trabajo, el entorno de trabajo y el mercado laboral. Un mercado laboral cuya tendencia es la demanda creciente de cualificaciones transferibles y apropiadas para el desempeño satisfactorio de una profesión, del conjunto de tareas que configuran cada función en concreto. Y sucede que, en las últimas décadas, la *práctica de lenguas* es una demanda real, económica y social, por su presencia generalizada en el mundo del trabajo. Consecuentemente, el *mercado laboral* -que se ha hecho eco del carácter esencial de dominio de las *competencias lingüísticas de comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción comunicativa*- promueve un aumento en la demanda de esas competencias según diferentes niveles y grados.

Esas *competencias lingüísticas* -sin ser estrictamente técnicas- favorecen un desempeño profesional más experto, completo, colaborativo y básicamente de mayor nivel, por cuanto que inciden en las siguientes características del desempeño profesional:

- la habilidad para realizar actividades especializadas;
- la habilidad para transferir competencias de un contexto de trabajo a otro;
- la habilidad para organizar y planificar el trabajo;
- la habilidad para supervisar a otros. (NCVQ, 1991: Niveles de Cualificaciones Nacionales).

Al mismo tiempo, forman parte y favorecen -en gran medida- aquellos aprendizajes profesionales que, en Mertens (1996: 84), se describen como:

- *Cultura de base*: expresión oral, escrita, comunicación, estructuras lógicas fundamentales.
- *Saberes científicos*: matemática, aritmética, diseño, cálculo.
- *Saberes de organización*: entender la organización prescrita y actuar sobre ella.
- *Saberes técnicos*: usar instrumentos, herramientas, métodos.
- *Saberes relacionales, comportamentales*: redactar un texto, organizar una reunión, etc.

En este marco de exigencias, se plantea igualmente -para hacer efectiva y tangible esa *competencia en lenguas* en el mercado laboral- la necesidad de:

un sistema fiable y transparente de evaluación independientemente de cómo y dónde las personas las hayan adquirido, al mismo tiempo que se hace necesario un sistema de certificaciones transferibles y reconocidas por los diversos sectores productivos.

El reconocimiento es evidente que da sentido a la existencia real de las competencias. Esta capitalización de los saberes para una acreditación formal -traducida en diploma o certificado- se plantea además como una vía de acceso a una formación permanente más motivadora. Sin duda, la tarea y la responsabilidad de crear un sistema de evaluación y acreditación de la *competencia en lenguas* requiere aunar los tres requisitos que favorecen un entorno adecuado para su reconocimiento como una competencia profesional adquirida o no en la experiencia laboral; a saber:

- Fiabilidad.
- Validez de los instrumentos.
- Legitimidad.

los cuales habrán de tomar como punto de referencia -transfiriendo a este ámbito los planteamientos del *Conseil National du Patronat Français* (CNPFF) (1998):

1. Un referente común de competencias, elaboradas a su vez en relación con lo establecido en el *MCERL* y en los *PEL*.
2. La definición de un dispositivo oficial reconocido por todos los actores implicados para la elaboración de sistema de certificación. A este respecto, se ha puesto a disposición de los productores de exámenes a nivel nacional o internacional la versión experimental del *Manual*.
3. El apoyo de instituciones y actores cualificados e independientes que garanticen el rigor y la objetividad de los procedimientos de evaluación.

6. Bibliografía

- Casal, J., Colomé, F. y Comas, M. (2003) *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*, Madrid, Fundación Tripartita-Fondo Social Europeo.
- Council of Europe (1992) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, (Informe editado por B. North basado en el simposio celebrado en Rüşchlikon en 1991), Strasburg, Council of Europe.
- Council of Europe (1997) *European language portfolio: proposals for development*, Strasburg, Council of Europe.
- Council of Europe (1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*, Strasburg, Council of Europe.
- Council of Europe (1998) *Recommendation n.º R(98)6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages*, Strasburg, Council of Europe.
- Education Committee (2000) *Language policies for a multilingual and multicultural Europe. European Language Portfolio: Principles and guidelines*, Strasbourg, Council of Europe.
- Instituto Cervantes (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Madrid, MEC-ANAYA.
- Language Policy Division (2003) *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Preliminary Pilot Versión*, Strasbourg, Council of Europe.
- Le Boterf, G. (1998) "Évaluer les compétences, quels jugements? Quels critères? Quelles instances?", *Education Permanente*, 135, 24-36.
- Mertens, L. (1999) *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Madrid, Cinterfor/OIT. Disponible en:
www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto Nacional e las Cualificaciones (2003) *Sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional*, Madrid, INEM.
- North, B. (2000) *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*, Nueva York, Peter Lang.