

# Competencias comunicativas a través de los marcos de referencia de las lenguas

Raquel Hidalgo Downing

Universidad Complutense de Madrid, España

**Abstract** In this paper, the didactic and training potential of the Reference Frameworks of Languages is studied and discussed, with special attention to the REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*). While elaboration and dissemination of such Frameworks of Reference have a not too long tradition in Europe, its impact has been such as to consolidate them as the main documents articulating the language teaching practices in European educational contexts. In the didactic paradigm of intercomprehension, the Referentials have undertaken the systematization of its theoretical-methodological foundations, as well as its evaluation practice. On a population of students specialized in language teaching, this study explores the use of the REFIC as a (self) assessment tool of communicative competences, didactic learning in a comparative study of frames, and reception analysis of the REFIC.

**Keywords** Reference Frameworks of Languages. Assessment. Dynamic assessment. Intercomprehension. REFIC.

**Sumario** 1 Introducción. – 2 Los marcos de referencia de las lenguas en la formación del profesor. – 3 Usos y valores del REFIC en la formación del aprendiente/profesor de lenguas. – 3.1 Desarrollo de competencias (meta) comunicativas con el REFIC. – 3.2 Estudio comparado de los Marcos de Referencias de las Lenguas. – 3.3 Valores y usos del REFIC para el aprendiente y profesor de lenguas. – 4 Conclusiones.



Edizioni  
Ca' Foscari

## Peer review

Submitted	2019-01-10
Accepted	2019-06-15
Published	2019-12-16

## Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



**Citation** Hidalgo Downing, Raquel (2019). "Competencias comunicativas a través de los marcos de referencia de las lenguas". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 139-160.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/007

## 1 Introducción

La corriente de pensamiento y enseñanza de la intercomprensión ha avanzado en los últimos años en la sistematización de los conocimientos que comporta, las competencias que conlleva, tanto desde el punto de vista de su descripción, en relación con el sujeto y con las lenguas, como desde el punto de vista formativo. En las investigaciones más recientes,<sup>1</sup> se ha prestado atención al diseño y elaboración de dos Referenciales de la Intercomprensión (De Carlo 2015a): *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) y *Un Référentiel de compétences didactiques en intercompréhension* (REFDIC).

El *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) recoge las competencias comunicativas que se desarrollan y ponen en marcha en una formación plurilingüe con base en la intercomprensión (IC), y se dirige tanto a los aprendientes de lenguas como a los formadores interesados en la práctica de la IC.

El *Référentiel de compétences didactiques en intercompréhension* (REFDIC), por otro lado, propone un marco de referencia en didáctica de la intercomprensión, y se dirige fundamentalmente a formadores y profesores, que quieran conocer los principios metodológicos de la IC y desarrollar programas de formación en intercomprensión. Ambos documentos se complementan pero se distinguen claramente, ya que el primero presenta las competencias que se adquieren al realizar una formación en IC, mientras que el segundo plantea las líneas didácticas necesarias para que el formador y profesor pueda programar una actuación didáctica en IC.

En este trabajo, se examina la naturaleza y el papel de los marcos de referencia de las lenguas y, en particular, el marco de referencia de las competencias comunicativas (REFIC), a través de un conjunto de datos obtenidos de un grupo de sujetos que realizan una formación del profesor. En concreto, los informantes constituyen un grupo de estudiantes de último año de grado universitario, que realizan una especialidad curricular en enseñanza de las lenguas extranjeras, que han tenido una formación en IC y a los que se ha propuesto un conjunto de actividades en torno a los marcos de referencia. El objetivo de la formación era aprender a utilizar los marcos de referencia

---

**1** En el marco del proyecto MIRIADI, que se ha ejecutado en los años 2012-15, y que ha supuesto el trabajo conjunto de universidades europeas en el diseño e implementación de un portal de la intercomprensión, y que ha contemplado asimismo la elaboración de un marco de referencia de la intercomprensión. Esta publicación se enmarca en los trabajos realizados en el proyecto, para el Lote 4, dedicado a la elaboración del Referencial de la Intercomprensión. Quiero agradecer a los miembros del proyecto, y en particular a la coordinadora del grupo de trabajo del Referencial, profesora Maddalena De Carlo, el liderazgo desarrollado en la consecución del trabajo.

y reflexionar sobre los usos que pueden tener para los aprendientes de lengua, y para los formadores. A partir de ahí, se desarrolló un análisis de los marcos de referencia, se examinó el marco de referencia de la IC, y se realizó un estudio comparado sobre los marcos.

El punto de partida del estudio es que los marcos de referencia constituyen herramientas importantes de referencia y trabajo para los aprendientes de lenguas y formadores, pero de alguna manera no llegan a comprenderse ni aprovecharse en todo su potencial, debido a la dimensión y extensión de los documentos y la (aparente) abstracción de los mismos. El objetivo principal de este trabajo, por tanto, es identificar los usos de los marcos de referencia y explorar el potencial que pueden tener en la formación, en el desarrollo de la competencia estratégica, pero no solo; en concreto, en el desarrollo de la competencia meta-comunicativa y de la capacidad del sujeto para la (auto) evaluación y el análisis de sus procesos cognitivos, lingüísticos y de aprendizaje.

El artículo se organiza de la manera siguiente: en la sección 2, se ofrece un breve repaso de los marcos de referencia existentes en la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como de los marcos principales de evaluación que se han empleado en las distintas corrientes. Tras una breve exposición de la metodología del estudio (sección 3), se presentan los resultados del estudio, que ofrecen un análisis de las competencias que se adquieren en la IC (sección 4), un estudio comparado de los marcos de referencia existentes (sección 5) y un meta-análisis del marco de la IC (sección 6).

## **2 Los marcos de referencia de las lenguas en la formación del profesor**

Como hemos expuesto en la introducción, la IC ha avanzado en sus propuestas tanto como para constituir lo que algunos investigadores denominan el «paradigma plurilingüe» (Carrasco Perea, De Carlo 2016), que plantea algunos aspectos fundamentales que lo distinguen de otras aproximaciones didácticas de aprendizaje lingüístico.

En el paradigma plurilingüe, el sujeto ocupa un lugar central, puesto que su bagaje lingüístico-cultural aporta conocimientos previos que son decisivos en la práctica de la IC, porque en este paradigma, la transferencia no es una manifestación del error sino un recurso lingüístico-estratégico y una expresión del conocimiento meta-lingüístico, que puede ser utilizado de un modo constructivo y rentable pedagógica y estratégicamente.

Así pues, en el paradigma plurilingüe, el objetivo de aprendizaje no se focaliza necesariamente en el dominio lingüístico sino en el desarrollo de capacidades comunicativas y meta-comunicativas, tanto como de competencias transversales de carácter cultural y ético, por

ejemplo, el desarrollo de actitudes lingüísticas. En este sentido, se trata de un paradigma que desarrolla de manera específica la conciencia (meta) comunicativa y la competencia estratégica, ya que obliga al sujeto a movilizar sus conocimientos lingüísticos, comunicativos y culturales que ya posee para reorientarlos a una tarea nueva, la interacción plurilingüe, que se nutre de conocimientos adquiridos previamente y que precisa de una modificación de estrategia o actitudinal más que la adquisición de nuevos contenidos declarativos.

Por las características descritas, la formación en un paradigma plurilingüe plantea la dificultad de aplicar las nociones clásicas de evaluación a través de tests o pruebas estandarizadas, lo que se traduce en una variedad y creatividad en las propuestas y procedimientos de evaluación de la IC (Carrasco Perea, Pishva 2007; De Carlo 2015a; 2015b; Hidalgo Downing 2009), orientándose hacia formas innovadoras en la línea de la evaluación dinámica, auténtica o «dynamic assessment» (Hart 1994; Kohonen 1992; PEL, Council of Europe 2000).

Existe ya una sólida tradición europea en la creación de una sistematización de principios reguladores y orientadores en la enseñanza de las lenguas, plasmado en el MCER (Consejo de Europa 2002), el PEL (Council of Europe 2000), el CARAP (Candelier et al. 2007; Jamet 2010) y los respectivos marcos o planes curriculares específicos de las lenguas, como el que ha elaborado el Instituto Cervantes para el español (PCIC y Las Competencias clave del profesor de español, Instituto Cervantes 2012).

Se trata de una tradición no demasiado larga (apenas cumple quince años) pero que se ha consolidado plenamente, alcanzando una extraordinaria difusión en todos los países europeos (y más allá), lo que demuestra su enorme utilidad, convirtiéndose en documentos fundamentales para todo profesional de la educación en lenguas, en Europa, pero no solo del entorno europeo. Este hecho refleja la necesidad y absoluta pertinencia de este tipo de documentos, así como su multiplicidad y variedad de funciones; inicialmente, para el profesor y formador, pero como se estudiará en este estudio, también para el aprendiente.

Desde hace casi dos décadas el MCER sienta las bases de cuáles han de ser los principios de una enseñanza de lenguas que pueda aspirar a obtener unas garantías de calidad y buenas prácticas en todo el continente europeo, teniendo en cuenta la diversidad de países y de contextos educativos; en él, se abordan numerosas cuestiones, como las competencias que se adquieren en el aprendizaje (y no solo los contenidos), pero también los niveles básicos de dominio del idioma, que permiten la elaboración de estándares de evaluación que puedan ser comunes, o al menos no incongruentes, en los distintos contextos de educación en los que se enseñan las lenguas extranjeras.

El PEL (Council of Europe 2000) propone un trabajo más elaborado sobre el sujeto del aprendizaje, entendiendo que la dimensión

personal, biográfica y experiencial, desempeña un papel decisivo en el aprendizaje lingüístico, que lo distingue de otros conocimientos o disciplinas, que pueden ser externos al sujeto o a su vida. El trabajo sobre el sujeto, además, aporta la dimensión afectiva y ética sobre el aprendizaje, al introducir la reflexión sobre los usos y valores lingüísticos, relacionado por tanto con la conciencia lingüística y las actitudes. Dada su flexibilidad y orientación hacia el sujeto, el PEL permite un sinfín de aplicaciones en contextos educativos y formativos diversos (Billotto 2000; Landone 2004; Laugier 2002; Mariani 2000; Pishva 2010; Hidalgo Downing 2009; 2012; Puig 2008).

El CARAP (Candelier et al. 2007), por otro lado, representa una innovación y un giro, puesto que rompe con la idea de que el aprendizaje lingüístico ha de estar siempre orientado al monolingüismo, plasma la necesidad de atender los conocimientos lingüísticos plurales y contribuye a la difusión y consolidación de las pedagogías críticas que se desarrollan en el ámbito europeo. En particular, recoge las distintas corrientes de enseñanza plural, si bien no se centra de forma detallada en ninguna de ellas; sin embargo, su carácter más teórico y su aparato hacen difícil su uso para el aprendiente, así como para el formador y programador u organizador de una formación.

Los marcos de referencia existentes ponen de manifiesto, por tanto, que resulta necesario sistematizar los principios de la enseñanza de lenguas, para lograr plantear los objetivos del aprendizaje, la organización de los contenidos, las competencias que se han de adquirir, los sistemas de evaluación, y el reconocimiento externo de las capacidades lingüísticas de los no nativos.

Los marcos de referencia de la IC nacen, por tanto, con la vocación, en el marco del proyecto MIRIADI, de ir más allá de la práctica de la formación intercomprensiva y ofrecer un marco de reflexión dinámico, que permita al aprendiente y al formador hacer explícitas las competencias que se adquieren en la IC (De Carlo 2015a, 2015b; De Carlo, Hidalgo Downing 2017; Carrasco Perea, De Carlo 2015).

La finalidad y las funciones del marco de referencia de la IC son múltiples, porque este no ha sido concebido como un objeto cerrado, circunscrito a ofrecer un sistema de evaluación más o menos coherente entre los profesionales de la IC. Al contrario, el marco de referencia de la IC no es sino un punto de partida, un documento de reflexión y al mismo tiempo una herramienta de trabajo, que puede aplicarse a distintas funcionalidades en el entorno de la formación, ya sea en un sentido más restringido de evaluación (el de tener un marco de referencia a partir del cual medir la progresión en el aprendizaje), como en otros más amplios, que desarrollen las capacidades estratégicas y meta-cognitivas del aprendiente y del formador.

En la corriente didáctica intercomprensiva, siempre está presente la reflexión sobre los roles didácticos. Las dos facetas, formando y formador, no recaen necesariamente sobre dos personas distin-

tas, sino que pueden encarnarse en el mismo sujeto. Con esta idea, el equipo dirigido por Maddalena De Carlo ha diseñado dos marcos referenciales, uno dirigido al aprendiente, y otro dirigido de forma más específica al formador, entendiendo que la práctica de la IC ha de pasar por una reflexión inicial por parte del formador sobre qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende en el paradigma de la IC, pero que las dos facetas son complementarias, y el formador puede servirse igualmente de un Marco del aprendiente para reflexionar y poner en práctica los distintos aspectos que se desarrollan en el paradigma plurilingüe.

Mientras que el Marco Referencial del aprendiente (REFIC) describe las distintas competencias que el formando en IC desarrolla a través de la práctica intercomprensiva, organizadas en torno a varias grandes áreas (el sujeto, las lenguas, la comprensión y la interacción), el Marco Referencial dirigido al formador (REFDIC) plantea las competencias que ha de contemplar el profesor o formador en IC. En este caso, las competencias clave se estructuran en torno a tres dimensiones (dimensión lingüístico-comunicativa, dimensión pedagógico-didáctica, dimensión ética y política). En este trabajo, nos hemos centrado por el momento en el análisis de los usos del Marco de Referencia del aprendiente (REFIC) en una población de estudiantes de especialidad que se preparan para ser futuros profesores de lenguas.

### **3 Usos y valores del REFIC en la formación del aprendiente/profesor de lenguas**

En el marco del trabajo realizado para la elaboración de los documentos de referencia de la IC,<sup>2</sup> REFIC se ha introducido en una población de estudiantes avanzados de didáctica y futuros profesores de lenguas, la reflexión sobre los marcos de referencia, el desarrollo de las competencias lingüísticas y meta-lingüísticas y los valores y usos que tienen para el formador.<sup>3</sup> El trabajo se ha centrado en tres ejes o partes fundamentales: (i) el uso del REFIC como (auto) análisis de las competencias que se desarrollan en una formación en IC; (ii) el estu-

---

**2** El trabajo realizado por el Lote 4-Referentiels, del proyecto MIRIADI. El grupo ha sido coordinado por la profesora Maddalena De Carlo.

**3** El estudio se ha realizado con una población de 18 estudiantes del Grado en Lingüística y Lenguas Aplicadas, a lo largo del curso 2016-17, que están en su último año de estudios y que siguen, dentro de la especialidad curricular en Enseñanza de lenguas extranjeras, una asignatura dedicada a la evaluación en lenguas extranjeras. En el contexto de esta asignatura, se han sometido a estudio los distintos marcos de referencia europeos, así como, dentro del marco de una formación en IC, se ha empleado el REFIC para las actividades siguientes: análisis de las competencias de IC del sujeto; estudio comparado de los marcos de referencia; análisis de las fortalezas y debilidades del REFIC.

dio comparado de los principales marcos de referencia; (iii) el análisis del REFIC como documento para la formación del profesor de lenguas.

La investigación responde al objetivo principal de potenciar en la formación del profesor la conciencia de las habilidades comunicativas del sujeto en las lenguas que conoce y que no conoce, así como la de desarrollar su capacidad de aprendizaje didáctico a través de la lectura y uso de los documentos que están orientados a la consolidación de los conceptos didácticos y metodológicos en la enseñanza de lenguas. Describiré de forma sintética los resultados y observaciones encontrados para los tres ejes principales de análisis.

### **3.1 Desarrollo de competencias (meta) comunicativas con el REFIC**

Un primer uso del nuevo REFIC es el de un referencial que describe las competencias que se adquieren en la práctica de la IC, y que por tanto pueden (auto) evaluarse. En este estudio, se ha trabajado con esta idea sobre el REFIC y se ha convertido sus descriptores en competencias generales y específicas de la IC, con una escala en tres valores (poco-bastante-mucho) sobre la cual los informantes han valorado en qué medida han adquirido las distintas competencias de la IC. Siguiendo de cerca la estructura propuesta en el REFIC, se ha organizado el cuadro de competencias para auto-evaluación en cuatro secciones principales:

- (i) el sujeto y el aprendizaje;
- (ii) la interacción plurilingüe e intercultural;
- (iii) las lenguas y las culturas;
- (iv) la comprensión lectora.

Las cuatro secciones recogen los ejes principales que articulan el REFIC, y que en este caso organizan las competencias y conocimientos que se adquieren en la IC. Para que la evaluación y auto-evaluación puedan realizarse, se ha realizado una síntesis y reelaboración de los descriptores, que aparecen en forma de grille.

Tal y como puede verse en la tabla 1, el REFIC se presenta aquí como un cuadro de competencias que el usuario ha de valorar si ha adquirido.

**Tabla 1** Competencias de la IC en escala. Sección 1. El sujeto y el aprendizaje

<b>AHORA SÉ/PUEDO.....</b> <b>(1.- Poco o nada 2.- Bastante 3.- Mucho)</b>	<b>nada</b>	<b>poco</b>	<b>bastante</b>	<b>mucho</b>
<b>Hacer mi perfil lingüístico-cultural</b>				
...es decir:				
Hacer un repertorio de las lenguas que utilizo o están en mi entorno				
Organizar y presentar las competencias parciales de las lenguas de mi perfil				
Reconocer las lenguas y culturas presentes en mi entorno social, cultural y de comunicación				
<b>Organizar mi aprendizaje en intercomprensión</b>				
Planificar mi aprendizaje				
Identificar mis necesidades de comunicación y aprendizaje				
Ponerme objetivos realizables, teniendo en cuenta mis conocimientos lingüísticos, el grado de proximidad de las lenguas, los tipos de textos.				
Definir un recorrido de aprendizaje: elegir un método de trabajo, utilizar los recursos disponibles, hacer un calendario				
Gestionar mi aprendizaje con autonomía				
Adaptar las estrategias cognitivas a mi estilo y situación de aprendizaje				
Sacar provecho de mis experiencias previas de aprendizaje				
Auto-regularme (modificar objetivos, planificación....)				
Evaluar mi progreso (dificultad de la tarea, nivel alcanzado....)				
Utilizar las TICE para la IC a distancia				
Participar en la redacción colectiva de un documento plurilingüe en wiki				
Participar en un foro plurilingüe				
Participar en un chat plurilingüe				
Producir un documento audio o video en condiciones adecuadas para IC				
<b>Desarrollar actitudes favorables al aprendizaje plurilingüe</b>				
Reconocer e identificar lenguas que no he estudiado o no conocía				
Identificar mis representaciones sobre las lenguas y las culturas y hacerlas evolucionar				
Hacer un esfuerzo de comprensión de lenguas que no sé o no he estudiado				
Aceptar una posición de (relativa)inseguridad lingüística				
Descubrir similitudes entre lenguas				
Aceptar dejar para una fase ulterior las destrezas de producción en las lenguas que no conozco				

Además, los sujetos han tenido la oportunidad de expresar de forma más extensa las habilidades que se desarrollan en la práctica de la IC en un apartado abierto de observaciones y reflexiones sobre el aprendizaje plurilingüe.



El análisis de los cuestionarios muestra que todos los participantes emplean el REFIC como un analizador de competencias sin problemas y con naturalidad, con lo que se resalta la claridad organizativa y expresiva del Referencial. Los participantes manifiestan claros progresos en sus capacidades intercomprensivas tras la práctica y formación en IC, destacando algunos puntos importantes, como son los siguientes: la comprensión y elaboración del perfil lingüístico personal, la reflexión sobre el aprendizaje, el progreso en comprensión lectora y la capacidad para participar de forma activa en una interacción plurilingüe.

La práctica de la IC permite el desarrollo de capacidades diversas, que se traducen en el desarrollo de una multi-competencia, es decir de la habilidad transversal para acometer situaciones de multilingüismo y plurilingüismo de un modo estratégico y eficaz. En primer lugar, los participantes en el estudio reconocen haber adquirido un nivel superior de comprensión lectora a través de la práctica de la IC, lo que les ha permitido ampliar su abanico de comprensión de lenguas que ya conocen, lenguas que conocían solo superficialmente, y lengua que no conocían en absoluto, tal y como puede observarse en las anotaciones de distintos informantes:

(1) La competencia que más he desarrollado con la práctica de la IC ha sido la comprensión lectora. Creo que es lo que más utilizo cuando estoy en contacto con otras lenguas ya que siempre adquiero nuevos conocimientos sobre el parentesco entre lenguas, asocio palabras que se pronuncian igual con otras que hay en otras lenguas, me interesa averiguar el significado de una palabra que desconozco, etc. Es por eso que puedo mostrar más interés y afinidad en la comprensión lectora. (I6)<sup>4</sup>

(2) La comprensión lectora es la que más he tenido ocasión de desarrollar como consecuencia de mi contacto con la IC. Esto se debe al hecho de que, en dicho contacto, he trabajado más con textos escritos, por lo que he aprendido a realizar una lectura estratégica siendo capaz de localizar los elementos específicos que ayudan al proceso de IC. (I2)

(3) Destacaría de la IC el trabajo sobre las lenguas y las culturas porque los temas que se han tratado en las interacciones estaban relacionados con las diferentes lenguas y la cultura de su gente; pero, sobre todo, la comprensión lectora. (I11)

---

<sup>4</sup> Debido a las leyes de protección de datos, el corpus de informantes ha recibido un proceso de anonimización. Cuando se recogen y mencionan las observaciones o reflexiones de los informantes, se referencian simplemente con un número, para garantizar el anonimato (I equivale a Informante; I6 equivale a Informante 6).

Un aspecto importante de la práctica de la IC, sin embargo, es que se activan los conocimientos lingüísticos y meta-lingüísticos de los individuos, ya que estos han de poner en marcha estrategias de comprensión e interacción y para ello han de movilizar sus propios recursos (meta) lingüísticos, ya que no está presente el recorrido clásico del aprendizaje de una lengua, en el que el desconocimiento de una palabra o la falta de comprensión de un texto lleva a un 'vacío cognitivo' que ha de resolverse mediante algún procedimiento (consulta del diccionario, pregunta etc.):

(4) Lo que he observado que se desarrolla en cuanto a las competencias lingüísticas en el contexto de la práctica de la intercomprensión es la capacidad de identificar elementos ya sean fonológicos, léxicos o gramaticales, específicos de las lenguas con las que se tiene contacto, con el fin de saber de qué lengua se trata y, a posteriori, comprenderla en la medida de lo posible. (I2)

(5) Por medio de las competencias lingüísticas, cada individuo podrá ser, por ejemplo, capaz de distinguir las diferencias que hay entre una palabra de una lengua y otra. (I13)

(6) Para que la intercomprensión sea posible, es necesario determinar, en el nivel gramatical, las funciones de los elementos que componen los enunciados. Es una estrategia de meta-cognición, se trata de reconocer en la lengua no conocida las funciones de los elementos, sabiendo que estas pueden estar en relación, o no, con las funciones gramaticales de nuestra lengua materna. (I7)

(7) La comprensión en el nivel discursivo, saber en qué tipo de género nos movemos y cuál es el tema, son elementos que nos ayudan a la comprensión, tanto a nivel global como parcial, de las intervenciones de otros participantes en la interacción. (I9)

Un aspecto intrínseco de la IC y que todos los participantes han destacado es el extraordinario trabajo que la IC realiza en la relación entre lengua y cultura, creando una plataforma natural de adquisición de competencias interculturales en el individuo; no tanto en el sentido clásico de poder 'descubrir las culturas' sino una capacidad flexible, dinámica, que permite descubrir que las diferencias culturales no son tan profundas, en todo caso no problemáticas, y que la actitud de respeto, reflexión y conocimiento, permiten al individuo desenvolverse en situaciones nuevas, siempre y cuando se reconozca el importante papel que desempeña la negociación en todo proceso comunicativo, más aun si este es plurilingüe y pluricultural:

(8) Las competencias interculturales también son importantes en la intercomprensión ya que son las que nos permiten tener noción sobre las culturas de las otras lenguas con las que estamos en contacto y nos permite saber si actuamos de forma correcta o no frente los hablantes de otras lenguas. (I2)

(9) Se intercambian aspectos culturales asociados a la propia lengua y región, a la vez que se muestra interés por la cultura ajena y ante todo se respeta, tratando de ser siempre comprensivo con el hecho de que somos distintos, pero también tenemos muchas cosas en común y quizá sea más beneficioso centrarnos en lo que nos une que en nuestras diferencias. (I4)

(10) He notado en la práctica de la IC que muchas veces hay que negociar con el interlocutor de la otra lengua para poder realizar una tarea o un proyecto, teniendo en cuenta las diferencias culturales que existen. (I7)

En suma, el REFIC ha permitido a los participantes en el estudio trabajar y evaluar sobre sus propias competencias, examinando lo que han adquirido a través de la práctica de la IC.

### **3.2 Estudio comparado de los Marcos de Referencias de las Lenguas**

Los Marcos de Referencia constituyen documentos que han de estar presentes en toda formación de didáctica de lenguas, ya que ofrecen los fundamentos metodológicos para la enseñanza. Además de poder evaluar y auto-evaluar las competencias que se adquieren a lo largo del aprendizaje, como se ha analizado en el apartado anterior, los marcos de referencia pueden ser utilizados en la formación del aprendiente y del formador para profundizar en la metodología de enseñanza de lenguas. En este trabajo, se han sometido a análisis tres documentos: el MCER, el CARAP y el REFIC. Tal y como se ha expuesto al inicio de este artículo, el MCER es el documento original y general para la enseñanza de lenguas en Europa, y que constituye una inspiración inicial y un documento madre para el resto. El CARAP, por otro lado, representa el referencial para los enfoques plurales de enseñanza; el REFIC es el marco más reciente y novedoso, que se centra sobre la IC.

Para abordar un estudio comparado de los marcos de referencia, se ha procedido a la lectura y análisis de los documentos, y se ha establecido un conjunto de parámetros que permitan observar su descripción y tratamiento, así como resaltar posibles similitudes y diferencias entre los distintos marcos. Los parámetros elegidos son los

siguientes: objetivos, contenidos, competencias lingüísticas, competencias interculturales, competencias meta-lingüísticas.

Los objetivos se refieren a la finalidad y motivación principal del documento de referencia, así como el alcance del mismo, ya sea de carácter lingüístico-comunicativo, político o didáctico.

En cuanto a los contenidos, recogen el objeto principal del documento, desde la enseñanza de las lenguas tratadas de un modo general, a propuestas didácticas más específicas.

El análisis de las competencias lingüísticas permite observar cómo aparecen representadas y descritas las competencias lingüísticas de los aprendientes, que reflejarían las competencias que ha de adquirir el aprendiente.

Las competencias interculturales aparecen descritas en modos variados y en muy distinta medida, en virtud de la finalidad del documento y del enfoque didáctico sobre el que se focalice el documento, por lo que el desarrollo de estas competencias varía considerablemente de un documento a otro, cambiando tanto la presencia como el valor o funcionalidad de las mismas.

Finalmente, las competencias meta-comunicativas son aquellas competencias que se desarrollan en tanto en parte a la competencia estratégica, como al conocimiento y habilidad meta-lingüístico del sujeto, y por tanto abarcan no solo las estrategias compensatorias y de aprendizaje, sino a las que se emplean como optimización del conocimiento lingüístico del aprendiente, así como de su capacidad para poner en relación los conocimientos sabidos con los conocimientos nuevos.

A continuación, se examinarán los resultados del análisis por parte de la población analizada en cada una de las categorías tomadas en consideración.

## Objetivos de los marcos

En el apartado de objetivos, se destaca que el MCER tiene como objetivo principal promover la diversidad lingüística de Europa y describir los conocimientos y destrezas que se desarrollan al aprender una lengua, mientras que el CARAP se centra en la difusión de los programas de enfoque plurilingüe y el REFIC se dirige específicamente a aquellas situaciones de plurilingüismo en las que el individuo ha de recurrir, de alguna manera, a otros recursos que no son los que tiene sobre cada una de las lenguas que conoce, de forma separada. Algunas de las afirmaciones que reflejan estas posiciones son las siguientes:

(11) El MCER describe lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, tam-

bién define los conocimientos y destrezas que tiene que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (I4)

(12) El REFIC pretende desarrollar en las aprendientes la capacidad de reflexionar situaciones de comunicación multilingüe y dotarles de las capacidades necesarias para poder comunicarse en situaciones de comunicación plurilingüe, incluida la interacción. (I3)

(13) El MCER establece objetivos para las diferentes lenguas de la UE de manera independiente. Sin embargo, los objetivos del MRIC están referidos a situaciones de plurilingüismo. (I9)

(14) El objetivo del CARAP es presentar los descriptores necesarios para definir un marco de referencia didáctico de los cuatro enfoques plurales de las lenguas y de las culturas (enfoque intercultural, *éveil aux langues*, intercomprensión entre lenguas de la misma familia y didáctica integrada de las lenguas).

(15) El REFIC tiene como objetivo determinar los descriptores necesarios para que los aprendientes puedan cultivar sistemáticamente la comprensión de varias lenguas pertenecientes a una misma familia a partir de los conocimientos en su lengua materna. (I12)

De acuerdo con las observaciones remitidas, los tres documentos se plantean como vertebradores de las políticas educativas en lenguas extranjeras en el entorno europeo, pero mientras el MCER obedece a un objetivo inicial de presentar y promover la diversidad lingüística en Europa, tanto el CARAP como el REFIC se proponen abordar unas necesidades sociales actuales, que consisten en la ya existente comunicación en entornos multilingües, que los ciudadanos han de satisfacer, pero siguiendo unas estrategias comunicativas distintas a las tradicionales (que consistían en aprender varias lenguas, pero de forma separada).

### Contenidos que abordan los marcos

Los marcos de referencia recogen los principios teórico-metodológicos que sientan los fundamentos de la enseñanza de las lenguas, por lo que reflejan el objeto principal de estudio, ya sea este la enseñanza separada, monolingüe de las distintas lenguas de Europa, con sus consiguientes tipos de saberes, estrategias de aprendizaje y descripción de competencias y niveles, como de la evolución hacia concepciones plurales de la enseñanza de lenguas, ampliando la concepción de competencias y de metodologías de aprendizaje.

Algunas de las características principales de cada uno de los marcos aparecen perfectamente descritas por los estudiantes:

(16) El MCER proporciona una base común toda Europa para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. de cada una de las lenguas oficiales en la UE. Presenta una serie de descriptores para cada uno de los niveles de dominio de una lengua. (I3)

(17) El REFIC tiene como foco el desarrollo de las competencias lingüísticas desde una perspectiva comparativa, presenta al aprendiente estrategias que pueden ser útiles para poner en relación las diferentes lenguas y tener competencia comunicativa e interactuar en situaciones de plurilingüismo. (I2)

(18) En el REFIC a través de descriptores se pretende definir y evaluar las actitudes, los conocimientos y las capacidades necesarias para desarrollar la competencia comunicativa en la sociedad global actual. (I12)

(19) Incluye criterios y descriptores que pueden ser utilizados como herramientas de evaluación de la intercomprensión. (I8)

(20) El REFIC presenta cómo puede realizarse un desarrollo lingüístico en el marco didáctico de la intercomprensión, es el desarrollo de uno de los cuatro enfoques plurales de las lenguas y de las culturales que presentaba el CARAP. (I10)

### Las competencias lingüísticas

Las competencias lingüísticas reciben un tratamiento diferenciado en los distintos marcos de referencia, puesto que estas constituyen uno de los puntos de evolución fundamental en la enseñanza de las lenguas, desde los hallazgos iniciales del MCER, que sistematiza por primera vez lo que los sujetos adquieren, según los componentes lingüísticos clásicos (fonología, gramática, semántica, etc.) o dominios de la lengua, lo que permite establecer niveles de aprendizaje y dominio de las lenguas de forma independiente. En los marcos de los enfoques plurales CARAP y en el intercomprensivo REFIC, se refleja la expansión del concepto de competencias, a una descripción de competencias no separadas para cada lengua, sino conjuntas o multi-competencia, que establece relaciones entre las lenguas afines.

(21) Los descriptores del MCER establecen las competencias que debe adquirir el aprendiente en relación con el léxico, la gramáti-

ca, la semántica, la fonología y la ortografía para cada uno de los niveles de dominio de una lengua. (I9)

(22) El REFIC describe las competencias necesarias para poner en relación diferentes lenguas: observación de analogías, transferencias interlingüísticas, correspondencias entre grafías y sonidos, la transparencia léxica, etc. (I8)

(23) El REFIC valora todas las lenguas del repertorio lingüístico de manera global, no segmentada. (I2)

### Las competencias interculturales

A partir del concepto propuesto por Byram (1997), se presta atención a la relación entre lengua y cultura, lo que da lugar, a efectos del aprendiente, a varios conocimientos y habilidades, que entran en el conocimiento socio-cultural, es decir, los saberes y modos de comportamiento que conlleva una cultura determinada, así como la capacidad o habilidad para situarse como mediador entre la lengua-cultura que se aprende y la propia, o las lenguas-culturas que se conocen, estableciendo así un diálogo entre los conocimientos y comportamientos adquiridos, y los que el sujeto ha de identificar, interiorizar, al entrar en contacto con una lengua y cultura nueva. Mientras que en el MCER ya se menciona esta habilidad pero no constituye un concepto nuclear en el marco, tanto en los enfoques plurales como en el intercomprensivo, la habilidad intercultural constituye uno de los elementos constitutivos o nucleares del modo de entender la aproximación a las lenguas. Este hecho resulta particularmente evidente en la formación en intercomprensión, donde los aprendices interactúan con interlocutores de otras lenguas, creándose un espacio de reciprocidad e interculturalidad interactiva. Así se refleja en las percepciones de los estudiantes, que destacan la reciprocidad y el carácter experiencial del REFIC frente a los otros marcos:

(24) El REFIC desarrolla un enfoque que se fundamenta en la reciprocidad, de modo que el aprendiente basándose en las lenguas que domina, sea capaz de comprender otras lenguas. Muestra cómo tomando consciencia de las diferencias lingüísticas y culturales, escuchando al otro, se puede aprender que existen sonidos, estructuras gramaticales y referencias culturales diferentes al sistema cultural propio. Compartir el léxico y la gramática de realidades diferentes - maneras del ver el mundo, culturas - sirve también para compartir experiencias y conocimientos. (I2)

## Las competencias meta-lingüísticas

Las competencias meta-lingüísticas reflejan la capacidad del sujeto para utilizar sus conocimientos sobre la lengua para expandir su competencia comunicativa, empleándola para facilitar el aprendizaje, reducir los tiempos de adquisición, compensar el déficit lingüístico, anticipar aprendizajes. En la IC, estas competencias se vuelven más específicas, como las estrategias intercomprensivas de analogía y comparación entre lenguas afines.

(25) El MCER se refiere a la capacidad para aprender ('saber aprender') y propone al aprendiente no sólo una reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, sino también sobre las estrategias de aprendizaje. Hace referencia también a las destrezas heurísticas, de descubrimiento y análisis. (I11)

(26) El MCER incluye entre sus descriptores algunos que describen lo que 'puede hacer' el usuario de la lengua, en relación con las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas. Las estrategias se conciben como una bisagra que une los recursos ('competencias') del alumno y lo que éste puede hacer con ellos ('actividades comunicativas'). (I13)

(27) El REFIC incluye entre sus descriptores estrategias generales de comprensión, intenta desarrollar en el aprendiente la capacidad de movilizar sus conocimientos previos en otras lenguas para ser capaz de comprender nuevas lenguas. Los descriptores del REFIC intentan dinamizar en el aprendiente todo su potencial cognitivo. (I14)

### 3.3 Valores y usos del REFIC para el aprendiente y profesor de lenguas

En este apartado, se ha sometido a análisis la recepción del REFIC en la población analizada, para poder comprender si el REFIC es un documento que puede jugar un papel importante en la formación en IC, así como examinar la contribución específica de este nuevo referencial, sus fortalezas, debilidades y en particular, usos y valores.

Los futuros formadores han encontrado varias fortalezas del marco de referencia de la IC, como la necesidad de difusión de la IC en la sociedad actual, en la que abundan las situaciones de plurilingüismo y pluriculturalismo, y en la que el sujeto ha de enfrentarse a situaciones de interacción plurilingüe en las que no domina todas las lenguas ni conoce todas las culturas del entorno. Particularmente acertada encuentran la relación estrecha que se presenta entre lengua y



cultura; la claridad del marco en su organización y expresión, la capacidad del marco para presentarse como una guía teórico-metodológica de la IC. Curiosamente, ninguno ha destacado que el marco constituye un documento base para poder evaluar competencias en IC o para poder certificar o insertar curricularmente la IC.

(28) La introducción es muy acertada para situar la importancia de la IC en Europa y crear una concienciación en la sociedad. (I2)

(29) Es sensible a la necesidad de promover vías de IC respetando la diversidad lingüística y es una ayuda a la educación y para la sociedad europea. (I3)

(30) Todos los descriptores culturales son muy pertinentes para enfocar el uso social y los aspectos culturales de la lengua. (I1)

(31) Muy apropiado unir lengua y cultura en la IC; promover el conocimiento cultural de la lengua antes y durante la IC. (I12)

Asimismo, es importante la atención que se presta al sujeto del aprendizaje, como centro y motor del proceso intercomprensivo, tanto en el sentido lingüístico, por la influencia de su bagaje, como en las actitudes. Destacan asimismo las habilidades puramente interactivas:

(32) Se centra en el individuo, quien debe tener conocimiento de su identidad lingüístico-cultural y del entorno lingüístico y pluricultural que le rodea. (I7)

(33) Apoya el proceso y control del aprendizaje del individuo, y potencia una actitud positiva y de respeto hacia el aprendizaje plurilingüe. (I8)

También se mencionan como fortalezas o aportaciones del REFIC las que se refieren al enfoque didáctico, en cuanto aporta una concepción distinta del aprendizaje de lenguas:

(34) En el REFIC hay Valoración de las competencias parciales en otras lenguas. (I9)

(35) Menor coste cognitivo que supone el aprendizaje simultáneo de varias lenguas. (I8)

(36) Descripción y evaluación de las competencias vistas desde la perspectiva del proceso de intercomprensión. (I3)

En cuanto a la utilidad del REFIC y los usos que pueden darse al documento, los futuros formadores hablan del REFIC como una guía para la promoción y enseñanza de las lenguas en Europa. También mencionan de la importancia en los sectores profesionales y del uso en didáctica, ya sea como complemento a los marcos de referencia existentes, o como marco de reflexión sobre las competencias lingüísticas. Se destaca asimismo la utilidad tanto para los estudiantes como para los profesores y formadores.

(37) El referencial para las competencias en IC es una buena guía para la promoción y enseñanza de la IC. (I12)

(38) La introducción es muy acertada para situar la importancia de la IC en Europa y crear una concienciación en la sociedad. (I13)

(39) Es sensible a la necesidad de promover vías de IC respetando la diversidad lingüística y es una ayuda a la educación y para la sociedad europea. (I14)

(40) Aplicado a la enseñanza del español para extranjeros, el referencial me ayuda a ser consciente de que es posible fomentar competencias parciales dentro de la enseñanza, en función de las necesidades del alumno. (I7)

Por último, los futuros profesores y/o formadores ven algunas debilidades o puntos que podrían mejorar o resultar más específicos. En particular, reclaman una necesidad de ejemplificación y mayor concreción en los procedimientos de evaluación.

(41) Si bien el Referencial menciona en la introducción que puede ser utilizado por adultos en auto-formación, en algunos de los puntos se puede definir mejor si son guiados por un profesor o formador y no tanto de forma autodidacta. (I8)

(42) El contenido es apropiado en términos generales; aunque podrían añadirse más ejemplos clarificadores y la sección 'Objetivos y métodos de evaluación' quizá debería ser más concreta o ser revisada en la redacción. (I2)

(43) Tal vez, como debilidad del marco podría decir que creo que es necesario que se propusieran modelos para la evaluación de la intercomprensión en las aulas así como en proyectos de trabajo dirigidos a la intercomprensión. (I1)

Por tanto, para concluir este apartado, cabe destacar que los futuros formadores han logrado identificar con claridad aportaciones origi-

nales y únicas al REFIC, como un documento que aborda de forma específica las estrategias y competencias que se desarrollan en el proceso intercomprensivo. Han sabido dotar de importancia al documento, entendiendo que contribuye de forma significativa a la sistematización y difusión de la corriente intercomprensiva, y que esta constituye un importante acicate en la enseñanza de las lenguas en Europa. Desde el punto de vista de la didáctica, se muestra un documento referencial que tiene usos concretos para el estudiante y el formador, y no simplemente un documento abstracto y lejano que apenas se consulta o se trabaja. Al contrario, en el caso del REFIC este se entiende como un acompañamiento del aprendizaje.

#### **4 Conclusiones**

En este trabajo se han estudiado las posibilidades de usos y valores para los marcos de referencia de lenguas, y en particular, se ha utilizado el nuevo referencial para la IC, REFIC, con el objetivo de estudiar sus fundamentos y principios, y de encontrar modos de trasladarlos a los futuros formadores de lenguas y de IC. Para ello, se ha diseñado un estudio consistente en tres actividades, que ha seguido una población compuesta por estudiantes de especialidad en didáctica de lenguas. Las actividades contemplan tres usos del REFIC: (i) como un cuadro de referencia para la (auto) evaluación de las competencias que se adquieren en la IC; (ii) un estudio comparado de los marcos de referencia existentes, para poder destacar los hallazgos y usos de cada uno; y (iii) un meta-análisis del REFIC, desde el punto de vista de su recepción en un grupo de estudiantes, futuros profesores de lenguas.

El análisis de los tres ejes muestra que los participantes en el estudio se han beneficiado del uso del REFIC, puesto que les ha guiado en todo momento en el recorrido propuesto. En el análisis de las competencias, han podido identificar con precisión las habilidades aprendidas en la práctica de la IC y en su propio bagaje lingüístico y capacidades comunicativas. El análisis de los marcos, por otro lado, les ha permitido hacer un uso práctico y productivo de los marcos, familiarizarse con su estructura, organización y finalidad, y ha logrado por tanto que resulten documentos familiares y útiles, a los que sin duda remitirán en su futura práctica profesional, por lo que entendemos ha supuesto una contribución a su formación como futuros profesores de lenguas.

## Referencias bibliográficas

- Araújo e Sá, Maria Helena; Hidalgo Downing, Raquel; Melo, Sílvia; Seré, Arlette; Vela, Cristina (coords) (2009). *A intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 59-81.
- Bilotto, Andrea (2000). «Pilot Experimentation of the European Language Portfolio at the University of Calabria». Csillaghy, Andrea; Gotti, Maurizio (a cura di), *Le lingue nell'università del duemila*. Udine: Forum, 321-31.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; De Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meissner Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna; Noguerol, Artur (eds) (2007). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Version 2*. Projet ALC. Graz: CELV Graz; Conseil de l'Europe. URL [http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP\\_F.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf) (2019-09-18).
- Carrasco Perea, Encarnación (2012). «Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in intercomprensione». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore, 325-43. Lingue sempre meno straniere.
- Carrasco Perea, Encarnación; De Carlo, Maddalena (2016). «Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue». Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Intercomprensione, multilinguismo ricettivo, ibridazione: aspetti linguistici, cognitivi e didattici*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 183-206. DOI <http://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-8>. SAIL 9.
- Carrasco, Encarnación; Pishva, Yasmin (2007). «Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour l'approche plurielle 'Intercompréhension'». Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost, Manuel (eds), *Dialogos em intercompreensão* (Lisboa, 6-8 de Setembro de 2007). Lisboa: Universidade Católica Editora, 109-24.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. URL <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (2019-09-18).
- Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Language Policy Division, The Council of Europe. URL <https://rm.coe.int/168069d29b> (2019-09-18).
- Council of Europe (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.
- De Carlo, Maddalena (dir.) (2015a). *Deux Référentiels de compétences en intercompréhension*. Lyon: Miriadi; Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2. URL <https://frama.link/REFIC-REF-DIC> (2019-10-21).
- De Carlo, Maddalena (2015b). «Programmer un parcours d'enseignement plurilingue à l'aide d'un Référentiel de compétences de communication en intercompréhension». Araújo e Sá, Maria Helena; Pinho, Ana Sofia (eds), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro:

- UA Editora, 217-43. URL [https://www.miriadi.net/sites/default/files/livro-book\\_miriadi\\_-\\_v.01-08\\_-\\_final.pdf](https://www.miriadi.net/sites/default/files/livro-book_miriadi_-_v.01-08_-_final.pdf) (2019-09-18).
- De Carlo, Maddalena; Hidalgo Downing, Raquel (2017). «Intercomprendersi a distanza: il ruolo della dimensione affettiva nella formazione all'intercomprensione». Degache, Christian; Garbarino, Sandra (coords), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: Editions Ellug, 199-229.
- Hart, Diane (1994). *Authentic Assessment: A Handbook for Educators*. New York: Addison-Wesley.
- Hidalgo Downing, Raquel (2009). «Actividades formativas para la auto-evaluación de un programa de aprendizaje plurilingüe». Araújo e Sá et al. 2009, 275-86.
- Hidalgo Downing, Raquel (2012). «The Development of Plurilingual Competence Through Assessment and Self-Assessment: Case Study». *VIAL: Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 9, 63-85.
- Hidalgo Downing, Raquel; Vela, Cristina (2015). «Advertising as a Space of Plurilingual Interaction and Intercultural Learning». *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 212, 29-34.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. URL [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf) (2019-09-18).
- Jamet, Marie-Christine (2009). «L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?». *Autour de la définition*, 11, s.p. URL [http://publiforum.farum.it/ezone\\_articles.php?art\\_id=144](http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144) (2019-09-18).
- Jamet, Marie-Christine (2010). «Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione». *Synergie Europe*, 5, 75-92. URL [https://gerflint.fr/Base/Europe5/marie\\_christine\\_jamet.pdf](https://gerflint.fr/Base/Europe5/marie_christine_jamet.pdf) (2019-09-18).
- Kohonen, Viljo (1992). «Evaluation in Relation to Learning and Teaching of Languages for Communication». Trim, J. (ed.), *Language Learning and Teaching Methodology for Citizenship in a Multicultural Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Landone, Elena (2004). «Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas». *Mots Palabras Words*, 5, 1-23. URL [http://eelp.gap.it/doc/pe\\_l\\_y\\_contr.pdf](http://eelp.gap.it/doc/pe_l_y_contr.pdf) (2019-09-18).
- Laugier, Régine (2002). «Portfolio Linguistico e processo di autonomizzazione in contesto universitario». Evangelisti, Paola; Argondizzo, Carmen (a cura di), *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere*. Catanzaro: Rubettino, 215-27.
- Mariani, Luciano (2000). *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli.
- Pishva, Yasmine (2010). «L'approche réflexive dans une formation de formateurs à l'intercompréhension». *Synergies Europe*, 5, 151-62. URL <https://gerflint.fr/Base/Europe5/yasmin.pdf> (2019-09-18).
- Puig, Fuensanta (2008). «El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula». *MarcoELE*, 7, 78-91. URL <https://marcoeLe.com/descargas/evaluacion/08.puig.pdf> (2019-09-18).
- Schneider, Günther; Lenz, Peter (2001). *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe. URL <https://rm.coe.int/1680459fa3> (2019-09-18).

