

## 5. Las competencias del usuario o alumno

Con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los acontecimientos especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo.

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas.

### 5.1. Las competencias generales

#### 5.1.1. *Conocimiento declarativo (savoir)*

##### 5.1.1.1. El conocimiento del mundo

Los seres humanos maduros tienen un modelo muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento que guarda íntima correlación con el vocabulario y la gramática de su lengua materna. En realidad, ambas partes se desarrollan relacionadas entre sí. La pregunta «¿qué es eso?» puede referirse al nombre de un fenómeno observado por primera vez o al significado (referente) de una palabra nueva. Las características fundamentales de este modelo se desarrollan totalmente durante la primera infancia, pero el modelo continúa desarrollándose por medio de la educación y de la experiencia durante la adolescencia y también durante la vida adulta. La comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella. Un objetivo de la investigación científica es descubrir la estructura y el funcionamiento del universo y proporcionar una terminología normalizada para describirlos y referirse a ellos. El lenguaje corriente se ha desarrollado de una forma más orgánica y la relación existente entre las categorías de forma y de significado varía un tanto de una lengua a otra, aunque dentro de unos límites bastante estrechos impuestos por la fuerza de la realidad. La divergencia es más amplia en la esfera social que en el entorno físico, aunque ahí también las lenguas diferencian en gran medida los fenómenos naturales en relación con su importancia para la vida de la comunidad. La enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras a menudo es capaz de asumir que los alumnos ya han adquirido un conocimiento del mundo suficiente para esta finalidad. No obstante, no siempre ocurre así (véase la sección 2.1.1).

El conocimiento del mundo (ya derive de la experiencia, de la educación o de las fuentes de información, etc.) comprende:

- Lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, como se ejemplifica en el cuadro 5 (sección 4.1.2). De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo

al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas.

- Clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.) y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.), como se establece, por ejemplo, en el capítulo 6 de *Threshold Level 1990*.

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué conocimiento del mundo se supone que tiene el alumno o cuál se le exigirá.*
- *Qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en que se habla la lengua, tendrá que adquirir el alumno y cuál se le exigirá que adquiera en el curso del aprendizaje.*

### 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural

Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

Las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura se pueden relacionar, por ejemplo, con:

#### 1. *La vida diaria*; por ejemplo:

- Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
- Días festivos.
- Horas y prácticas de trabajo.
- Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).

#### 2. *Las condiciones de vida*; por ejemplo:

- Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
- Condiciones de la vivienda.
- Medidas y acuerdos de asistencia social.

#### 3. *Las relaciones personales*, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:

- Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
- Relaciones entre sexos.
- Estructuras y relaciones familiares.
- Relaciones entre generaciones.
- Relaciones en situaciones de trabajo.
- Relaciones con la autoridad, con la Administración...
- Relaciones de raza y comunidad.
- Relaciones entre grupos políticos y religiosos.

4. *Los valores, las creencias y las actitudes* respecto a factores como los siguientes:

- Clase social.
- Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
- Riqueza (ingresos y herencia).
- Culturas regionales.
- Seguridad.
- Instituciones.
- Tradición y cambio social.
- Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
- Minorías (étnicas y religiosas).
- Identidad nacional.
- Países, estados y pueblos extranjeros.
- Política.
- Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
- Religión.
- Humor.

5. *El lenguaje corporal* (véase la sección 4.4.5). El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.

6. *Las convenciones sociales* (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:

- Puntualidad.
- Regalos.
- Vestidos.
- Aperitivos, bebidas, comidas.
- Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
- Duración de la estancia.
- Despedida.

7. *El comportamiento ritual* en áreas como las siguientes:

- Ceremonias y prácticas religiosas.
- Nacimiento, matrimonio y muerte.
- Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
- Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

### 5.1.1.3. La consciencia intercultural

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales.

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.*
- *Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.*
- *Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.*

## 5.1.2. Las destrezas y las habilidades (savoir-faire)

### 5.1.2.1. Las destrezas y las habilidades prácticas

- *Destrezas sociales:* la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones presentados en 5.1.1.2. y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado.
- *Destrezas de la vida:* la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria (bañarse, vestirse, pasear, cocinar, comer, etc.), el mantenimiento y la reparación de los aparatos de la casa; etc.
- *Destrezas profesionales:* la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto)empleo.
- *Destrezas de ocio:* la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio; por ejemplo:
  - Artes (pintura, escultura, tocar instrumentos musicales, etc.).
  - Trabajos manuales (hacer punto, bordado, tejer, cestería, carpintería, etc.).
  - Deportes (juegos de equipo, atletismo, carrera, escalada, natación, etc.).
  - Aficiones (fotografía, jardinería, etc.).

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué destrezas y habilidades prácticas necesitará el alumno o cuáles se le exigirá que tenga con el fin de comunicarse con eficacia en un área de interés.*

### 5.1.2.2. Las destrezas y las habilidades interculturales

Este apartado incluye:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.
- Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural.

### 5.1.3. La competencia «existencial» (savoir-être)

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal y que comprenden:

1. *Las actitudes*; el grado que los usuarios o alumnos tienen de lo siguiente, por ejemplo,:
  - Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.
  - Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
  - Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
2. *Las motivaciones*:
  - Intrínsecas y extrínsecas.
  - Instrumentales e integradoras.
  - Impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse.
3. *Los valores*; por ejemplo, éticos y morales.
4. *Las creencias*; por ejemplo, religiosas, ideológicas, filosóficas.
5. *Los estilos cognitivos*:
  - Convergente y divergente.
  - Holístico, analítico y sintético.
6. *Los factores de personalidad*; por ejemplo:
  - Locuacidad y parquedad.
  - Espíritu emprendedor e indecisión.
  - Optimismo y pesimismo.
  - Introversión y extraversión.
  - Actividad y pasividad.
  - Personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora.
  - El miedo y la vergüenza o la personalidad liberada de ellos.
  - Rigidez y flexibilidad.
  - Mentalidad abierta y mentalidad cerrada.

- Espontaneidad y autocontrol.
- Grado de inteligencia.
- Meticulosidad y descuido.
- Capacidad memorística.
- Diligencia y pereza.
- Ambición y conformismo.
- Autoconciencia y falta de autoconciencia.
- Independencia y falta de independencia.
- Seguridad en sí mismo y falta de seguridad.
- Autoestima y falta de autoestima.

Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma. A este respecto, surgen importantes cuestiones éticas y pedagógicas como, por ejemplo:

- Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito.
- Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral.
- Qué factores de personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua.
- Cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias.
- Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos.

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Si se da el caso, qué rasgos de la personalidad tendrá que aprender a desarrollar o a exhibir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Si se da el caso, de qué formas se tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua.*

#### *5.1.4. La capacidad de aprender (savoir-apprendre)*

En su sentido más general, *savoir-apprendre* es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

#### 5.1.4.1. La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación

La sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado y que se acepte como un enriquecimiento. De ese modo, la nueva lengua se puede aprender y utilizar con mayor facilidad y no se la considera una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido del alumno, lo cual a menudo se considera normal y «natural».

#### 5.1.4.2. La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes

Muchos alumnos, sobre todo los de edad madura, verán facilitada su capacidad de pronunciación de las nuevas lenguas por medio de:

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- La capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua.

Estas destrezas fonéticas generales se distinguen de la capacidad de pronunciar una lengua concreta.

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué pasos, si se da alguno, se toman para desarrollar en el alumno la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.*
- *Qué destrezas de discriminación auditiva y articulatorias necesitará el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

#### 5.1.4.3. Las destrezas de estudio

Estas destrezas comprenden:

- La capacidad de hacer un uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje creadas por las situaciones de enseñanza; por ejemplo:
- Mantener la atención sobre la información presentada.
- Comprender la intención de la tarea establecida.
- Colaborar con eficacia en parejas y en grupos de trabajo.
- Hacer un uso rápido, activo y frecuente de la lengua aprendida.
- La capacidad de utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente.
- La capacidad de organizar y utilizar materiales para el aprendizaje autodirigido.
- La capacidad de aprender con eficacia (tanto desde el punto de vista lingüístico como sociocultural) partiendo de la observación directa de los acontecimientos de comunicación y de la participación en ellos mediante el desarrollo de destrezas perceptivas, analíticas y heurísticas (de descubrimiento y análisis).
- El reconocimiento de las cualidades y las carencias propias como alumno.
- La capacidad de identificar las necesidades y las metas propias.

- La capacidad de organizar las estrategias y los procedimientos propios para conseguir estos fines de acuerdo con las características y los recursos que cada uno tiene.

#### 5.1.4.4. Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

- La capacidad que tiene el alumno de adaptarse a la nueva experiencia (lengua nueva, personas nuevas, nuevas formas de comportamiento, etc.) y de ejercer otras competencias (por ejemplo, observando, captando la importancia de lo que se observa, analizando, infiriendo, memorizando, etc.) en la situación específica de aprendizaje.
- La capacidad que tiene el alumno (sobre todo a la hora de usar recursos de referencia de la lengua meta) de encontrar, comprender y, si es necesario, transmitir nueva información.
- La capacidad de utilizar nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información en bases de datos, hipertextos, etc.).

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué destrezas de estudio se fomenta en los alumnos o cómo se les enseña a desarrollarlas.*
- *Qué capacidades heurísticas (de descubrimiento y análisis) se fomenta en los alumnos o se les enseña a desarrollar.*
- *Qué se ofrece a los alumnos para que se independicen cada vez más en su aprendizaje y en su uso de la lengua.*

## 5.2. Las competencias comunicativas

Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, como se ha detallado anteriormente, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas.
- Las competencias sociolingüísticas.
- Las competencias pragmáticas.

### 5.2.1. Las competencias lingüísticas

Nunca se ha elaborado una descripción completa y exhaustiva de ninguna lengua como un sistema formal para la expresión de significados. Los sistemas lingüísticos son enormemente complejos y la lengua de una sociedad amplia, diversificada y avanzada nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios; ni puede ser así, pues cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación. La mayoría de los estados nacionales ha intentado establecer una forma normalizada de la lengua, aunque nunca exhaustivamente pormenorizada. Para su presentación, el modelo de descripción lingüística utilizado para la enseñanza del corpus lingüístico en cuestión sigue siendo el mismo modelo que se empleó para las lenguas clásicas ya muertas. Sin embargo, este modelo «tradicional» fue rechazado hace más de cien años por la mayoría de los lingüistas profesionales, que afirmaron que las lenguas había que describirlas tal y como existen en el uso y no como alguna autoridad



creo que deberían ser descritas, y que el modelo tradicional, al haber sido desarrollado para un tipo concreto de lenguas, resultaba inadecuado para la descripción de sistemas lingüísticos que tienen una organización muy diferente.

No obstante, ninguna de las muchas propuestas de modelos alternativos ha conseguido la aceptación general. De hecho, se ha negado la posibilidad de que exista un modelo universal de descripción para todas las lenguas. Los trabajos recientes sobre los universales lingüísticos no han producido todavía resultados que puedan ser utilizados directamente para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. La mayoría de los lingüistas descriptivos se contentan ahora con codificar la práctica, relacionando la forma y el significado y utilizando una terminología que difiere de la práctica tradicional sólo cuando resulta necesario abordar fenómenos que están fuera de la serie de modelos tradicionales de descripción. Éste es el enfoque adoptado en la sección 4.2, que procura determinar y clasificar los componentes principales de la competencia lingüística, definidos como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. A partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos. El esquema siguiente sólo pretende ofrecer, como instrumentos de clasificación, algunos parámetros y categorías que pueden resultar útiles para la descripción del contenido lingüístico y como base para la reflexión. Los profesionales que prefieran utilizar un marco de referencia distinto son libres, en este asunto como en cualquier otro, de hacerlo. En tal caso, deberían establecer la teoría, la tradición o la práctica que van a seguir. Aquí, nosotros distinguimos lo siguiente:

- 5.2.1.1. La competencia léxica.
- 5.2.1.2. La competencia gramatical.
- 5.2.1.3. La competencia semántica.
- 5.2.1.4. La competencia fonológica.
- 5.2.1.5. La competencia ortográfica.
- 5.2.1.6. La competencia ortoépica.

El progreso en el desarrollo de la capacidad que tiene un alumno de utilizar los recursos lingüísticos se puede clasificar por escalas. De esa forma se presenta a continuación:

<b>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL</b>	
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.
	Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc.
	Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuentes.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

### 5.2.1.1. La competencia léxica

La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

Los *elementos léxicos* comprenden:

- Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:
  - *Fórmulas fijas*, que comprenden:
    - Exponentes directos de funciones comunicativas (véase la sección 5.2.3.2) como, por ejemplo, saludos: *Encantado de conocerle, Buenos días*, etc.
    - Refranes, proverbios, etc. (véase la sección 5.2.2.3)
    - Arcaísmos residuales; por ejemplo: *Desfacen entuertos, Válgame Dios*.
  - *Modismos*; a menudo:
    - Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: *Estiró la pata* (murió). *Se quedó de piedra* (se quedó asombrado). *Estaba en las nubes* (no prestaba atención).
    - Intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: *blanco como la nieve* (= «puro»), como opuesto a *blanco como la pared* (= «pálido»)

- *Estructuras fijas*, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: «*Por favor, sería tan amable de + infinitivo...?*».
  - *Otras frases hechas* como:
    - Verbos con régimen preposicional; por ejemplo: *convencerse de, alinearse con, atreverse a*.
    - Locuciones prepositivas; por ejemplo: *delante de, por medio de*.
  - *Régimen semántico*: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: Cometer un crimen/error, ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno).
- Polisemia: Una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: *tanque*, un recipiente de líquido o un vehículo armado y blindado; o *banco*, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos (véase a continuación).

Los *elementos gramaticales* pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo:

artículos	(el, la, los, las...)
cuantificadores	(algo, poco, mucho...)
demostrativos	(este, esta, estos, estas...)
pronombres personales	(yo, tú, él, ella, nosotros...)
pronombre relativos y adverbios interrogativos	(qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo)
posesivos	(mi, tu, su...)
preposiciones	(a, ante, bajo, cabe, con, contra...)
verbos auxiliares	(ser, estar, haber...)
conjunciones	(y, o, pero, aunque...)

Las escalas ilustrativas están disponibles para la gradación del conocimiento de vocabulario y para la capacidad de controlar ese conocimiento.

	<b>RIQUEZA DE VOCABULARIO</b>
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas.
	Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

<b>DOMINIO DEL VOCABULARIO</b>	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué elementos léxicos (expresiones hechas y palabras polisémicas) tendrá que aprender a reconocer y utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Cómo se eligen y se ordenan tales elementos.*

### 5.2.1.2. La competencia gramatical

La competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.

Formalmente, la gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rige el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo. Hay varias teorías y modelos en conflicto sobre la organización de palabras en oraciones. No es competencia del *Marco de referencia* valorarlas ni preconizar el uso de ninguna, sino más bien procurar que los usuarios manifiesten cuál han decidido adoptar y qué consecuencias tiene esa elección para su práctica. Aquí nos limitamos a señalar algunos parámetros y categorías que se han utilizado ampliamente en la descripción gramatical.

La descripción de la organización gramatical supone la especificación de:

- *elementos*; por ejemplo: morfemas y alomorfos  
raíces y afijos  
palabras
- *categorías*; por ejemplo: número, caso, género  
concreto/abstracto, contable/incontable  
transitivo/intransitivo, voz activa/pasiva  
tiempo pasado/presente/futuro  
aspecto perfectivo/imperfectivo
- *clases*; por ejemplo: conjugaciones  
declinaciones  
clases abiertas de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos,

- *estructuras*; por ejemplo:
  - adverbios, clases cerradas de palabras (elementos gramaticales: véase la sección 5.2.1.1)
  - palabras compuestas y complejas
  - sintagmas: (nominal, verbal, etc.)
  - cláusulas: (principal, subordinada, coordinada)
  - oraciones: (simple, compuesta)
- *procesos* (descriptivos); por ejemplo:
  - sustantivación
  - afijación
  - flexión
  - gradación
  - transposición
  - transformación
  - régimen (sintáctico o semántico)
- *relaciones*; por ejemplo:
  - concordancia (gramatical o *ad sensum*)
  - valencias

Hay disponible una escala ilustrativa para la corrección gramatical. Esta escala hay que verla en relación con la escala de la competencia lingüística general mostrada al principio de esta sección. No se considera posible elaborar una escala de la progresión relativa a la estructura gramatical que sea aplicable a todas las lenguas.

<b>CORRECCIÓN GRAMATICAL</b>	
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente.
	Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas: generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué teoría gramatical han basado su trabajo.*
- *Qué elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones gramaticales tendrá que dominar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

Tradicionalmente se establece una distinción entre **la morfología** y **la sintaxis**:

- **La morfología** se ocupa de la organización interna de las palabras. Las palabras se pueden analizar como morfemas, clasificadas de la siguiente forma:

- Raíces.
- Afijos (prefijos, sufijos, infijos), que comprenden:
  - Afijos de derivación (por ejemplo: *re -*, *-mente*, *-dad*).
  - Afijos de flexión (por ejemplo: *-aba*, *-ase*).

*Formación de palabras:*

Las palabras se pueden clasificar en:

- Palabras simples (sólo la raíz; por ejemplo: *seis*, *árbol*, *romper*).
- Palabras complejas (raíz + afijos; por ejemplo: *irrompible*, *seises*).
- Palabras compuestas y lexías complejas (que contienen más de una palabra; por ejemplo: *rompehielos*, *cascanueces*, *vestido de noche*, *cuello de botella*).

La morfología también se ocupa de otras maneras de modificar formas de palabras; por ejemplo:

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| • Alternancia de vocales          | (dormir/duermo, demostrar/demuestro)       |
| • Modificación de las consonantes | ( <i>escoger/escojo</i> )                  |
| • Formas irregulares              | (andar/anduve, voy/iba/fui)                |
| • Flexión                         | (tengo/tienes/tiene/tenemos/tenéis/tienen) |
| • Formas invariables              | (crisis/crisis, amamos/amamos)             |

La *morfofonología*, por su parte, se ocuparía de la variación condicionada fonéticamente de morfemas. Se ocuparía, por lo tanto, de estudiar los casos en los que un mismo morfema se pronuncia de dos maneras diferentes por vulgarismo (como, por ejemplo, el morfema de participio en *-ado* > *-ao*: *Se ha acabao ya*), o por ultracorrección (el morfema *tras*-> *trans*:- *Estaba transtornado*).

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- *Qué elementos morfológicos y procesos tendrá que dominar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*

- **La sintaxis**, por su parte, se ocupa de la organización de palabras en forma de oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que conlleva, y a menudo se presenta en forma de conjunto de reglas. La sintaxis de la lengua de un hablante nativo y maduro es enormemente compleja y en gran parte inconsciente. La capacidad de organizar oraciones que transmitan sentido es un aspecto fundamental de la competencia comunicativa.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones tendrá que dominar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

### 5.2.1.3. La competencia semántica

Comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno:

La *semántica léxica* trata asuntos relacionados con el significado de las palabras:

- Relación de las palabras con el contexto general:  
Referencia.  
Connotación.  
Exponencia de nociones específicas generales.
- Relaciones semánticas como, por ejemplo:  
Sinonimia/antonimia.  
Hiponimia/hiperonimia.  
Régimen semántico.  
Relaciones de la parte por el todo (metonimia).  
Análisis componencial.  
Equivalencia de traducción.

La *semántica gramatical* trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales (véase la sección 5.2.1.2).

La *semántica pragmática* se ocupa de relaciones lógicas como, por ejemplo, la vinculación, la presuposición, la implicación, etc.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué tipos de relación semántica tendrá que desarrollar o demostrar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.

Las cuestiones de significado son, naturalmente, fundamentales para la comunicación, y este *Marco de referencia* se ocupa de ellas en diversas ocasiones (véase en concreto la sección 5.1.1.1).

La competencia lingüística se trata aquí en un sentido formal. Desde el punto de vista de la lingüística teórica o descriptiva, una lengua es un sistema simbólico enormemente complejo. Cuando, como aquí ocurre, se intenta separar los numerosos y distintos componentes de la competencia comunicativa, resulta legítimo señalar que el conocimiento (en gran parte inconsciente) de las estructuras formales y la capacidad de manejarlas constituye uno de esos componentes. Un asunto distinto es determinar qué cantidad, si acaso, de análisis formal debería introducirse en el aprendizaje o en la enseñanza de idiomas. El enfoque nocional/funcional adoptado en las publicaciones *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* y *Vantage Level* del Consejo de Europa ofrece una alternativa al tratamiento que de la competencia lingüística se

hace en las secciones 5.2.1, 5.2.2. y 5.2.3. En vez de comenzar partiendo de las formas lingüísticas y sus significados, comienza partiendo de una clasificación sistemática de funciones y de nociones comunicativas, divididas en generales y específicas, y de forma secundaria trata las formas, léxicas y gramaticales, como sus exponentes. Los enfoques son formas complementarias de tratar la «doble articulación» de la lengua. Las lenguas se basan en una organización de la forma y en una organización del significado. Los dos tipos de organización se cruzan entre sí de una forma en gran parte arbitraria. La descripción basada en la organización de las formas de expresión atomiza el significado, y la basada en la organización del significado atomiza la forma. Cuál sea la que el usuario prefiera depende de la finalidad para la que se ha producido la descripción. El éxito del enfoque de *Un nivel umbral* indica que a muchos profesionales les resulta más ventajoso ir del significado a la forma y no seguir la práctica más tradicional de organizar la progresión en términos puramente formales. Por el contrario, algunos pueden preferir la utilización de una «gramática comunicativa» como, por ejemplo, en *Un niveau-seuil*. Lo que está claro es que el estudiante de lenguas tiene que adquirir tanto las formas como los significados.

#### 5.2.1.4. La competencia fonológica

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
  - Acento y ritmo de las oraciones
  - Entonación

<b>DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN</b>	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.



Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno.
- Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia.
- Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo.

### 5.2.1.5. La competencia ortográfica

La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras lenguas siguen el principio ideográfico (por ejemplo: el chino) o el principio consonántico (por ejemplo: el árabe). Para los sistemas alfabéticos, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letras, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo: @, &, \$, etc.).

### 5.2.1.6. La competencia ortoépica

A la inversa, los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita, necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación.
- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

	<b>DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA</b>
C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Los usuarios del Marco de referencia de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:  
- Las necesidades ortográficas y ortoépicas de los alumnos en relación con su uso de las variedades habladas y escritas de la lengua, y su necesidad de convertir textos de su forma hablada a su forma escrita y viceversa.

## 5.2.2. La competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el *Marco de referencia*, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

### 5.2.2.1. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales

Naturalmente, estos marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como a) el estatus relativo, b) la cercanía de la relación, c) el registro del discurso, etc.

- Uso y elección del saludo:
  - Al llegar a un sitio, por ejemplo: *Hola, buenos días...*
  - Presentaciones, por ejemplo: *Encantado, ¿cómo estás?...*
  - Despedidas, por ejemplo: *Adiós, hasta luego, hasta mañana...*
- Uso y elección de formas de tratamiento:
  - *Solemne*, por ejemplo: *Usía, Su ilustrísima...*
  - *Formal*, por ejemplo: *Señor, señora, señorita + apellido, doctor, profesor + apellido.*
  - *Informal*, por ejemplo: *Juan, Susana*, sólo el nombre de pila, sin forma de tratamiento.
  - *Familiar*, por ejemplo: *cariño, amor, mi vida.*
  - *Perentorio*, por ejemplo: sólo el apellido como: *¡Sánchez, tú, aquí!*
  - *Insulto ritual*, por ejemplo: *idiota, tonto* (a menudo de forma cariñosa).
- Convenciones para el turno de palabras.
- Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas (por ejemplo: *¡Dios mío!, ¡Venga ya!, ¡Hay que ver!...*).

### 5.2.2.2. Las normas de cortesía

Las normas de cortesía proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del «principio de cooperación» (véase la sección 5.2.3.1). Varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente.

- Cortesía «positiva»; por ejemplo:
  - Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.
  - Compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc.
  - Expresar admiración, afecto, gratitud, etc.
  - Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.
- Cortesía «negativa»; por ejemplo:
  - Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.)
  - Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.).
  - Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: «Creo que...», preguntas cortas de confirmación, etc.).
- Uso apropiado de «por favor», «gracias», etc.
- Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía); por ejemplo:
  - Brusquedad, franqueza
  - Expresión de desprecio, antipatía
  - Queja fuerte y reprimenda
  - Descarga de ira, impaciencia
  - Afirmación de la superioridad

### 5.2.2.3. Las expresiones de sabiduría popular

Estas fórmulas fijas -que incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes- contribuyen de forma significativa a la cultura popular. Se utilizan a menudo, por ejemplo, en los titulares de los periódicos. El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural.

- *Refranes*, por ejemplo: No por mucho madrugar amanece más temprano.
- *Modismos*, por ejemplo: A troche y moche. A la pata la llana.
- *Comillas coloquiales*, por ejemplo: To' pa' na'. Me voy pa' casa.
- *Expresiones de:*
  - Creencias como, por ejemplo, refranes sobre el tiempo atmosférico: En abril, aguas mil.
  - Actitudes como, por ejemplo, frases estereotipadas del tipo: De todo hay en la viña del señor.
  - Valores como, por ejemplo: Eso no es juego limpio.

Los *graffiti*, los lemas de las camisetas, las frases con gancho de la televisión, las tarjetas y los carteles de los lugares de trabajo a menudo tienen ahora esa función.

### 5.2.2.4. Diferencias de registro

El término «registro» se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos. Éste es un concepto amplio, que podría abarcar lo que aquí denominamos «tareas» (sección 4.3), «tipos de texto» (sección 4.6.3) y «macrofunciones» (sección 5.2.3.2). En esta sección tratamos las diferencias en el nivel de formalidad:

- Solemne, por ejemplo: Hace entrega del premio Su Alteza Real el Príncipe de Asturias.
- Formal, por ejemplo: ¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra el fiscal.
- Neutral, por ejemplo: ¿Podemos comenzar?
- Informal, por ejemplo: ¡Venga! ¿Empezamos ya o qué?
- Familiar, por ejemplo: ¡Vale! Al tema.
- Íntimo, por ejemplo: ¿Ya, cariño?

En el aprendizaje temprano (digamos que hasta el nivel B1), lo apropiado es un registro relativamente neutral, a menos que existan poderosos motivos en contra. Es este registro el que los hablantes nativos probablemente utilicen con extranjeros y desconocidos, y el que esperan de ellos. Es probable que se adquiriera un conocimiento de registros más formales o más corrientes con el paso del tiempo, quizá mediante la lectura de distintos tipos de texto, sobre todo novelas, al principio como una competencia de comprensión. Se debe tener cierta precaución al utilizar registros más formales o más corrientes, ya que su uso inapropiado puede provocar una interpretación errónea y, en su caso, el ridículo.

#### 5.2.2.5. Dialecto y acento

La competencia sociolingüística también comprende la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de, por ejemplo:

- La clase social
- La procedencia regional
- El origen nacional
- El grupo étnico
- El grupo profesional

Dichos marcadores comprenden:

- *Léxico*; por ejemplo: la palabra «miaja» (de «migaja») se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo.
- *Gramática*; por ejemplo: la expresión jergal «currarse algo» para significar que se ha puesto mucho empeño en la ejecución o resolución de algo.
- *Fonología*; por ejemplo: la voz andaluza «quillo» por «chiquillo».
- *Características vocales (ritmo, volumen, etc.)*.
- *Paralingüística*.
- *Lenguaje corporal*.

Ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Estas peculiaridades suelen estar más marcadas en las personas que viven una vida puramente local y guardan relación, por tanto, con la clase social, la ocupación y el nivel educativo. El reconocimiento de dichos rasgos dialectales ofrece, pues, claves significativas respecto a las características del interlocutor. Los estereotipos juegan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales (véase la sección 5.1.2.2). Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y de constancia.

La gradación de ítems relacionados con aspectos de la competencia sociolingüística ha demostrado ser problemática (véase el Anejo B). Los ítems que se clasificaron satisfactoriamente se muestran en la escala ilustrativa siguiente. Como se puede ver, la parte inferior de la escala comprende sólo marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía. Desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos.

<b>ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA</b>	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarles involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.
A2	Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla. Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: "por favor", "gracias", "lo siento", etc.

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué normas de descortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, y en qué situaciones, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué registros tendrá que reconocer y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso que hacen de la lengua, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*

### 5.2.3. Las competencias pragmáticas

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»).
- se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»).
- se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).

#### 5.2.3.1. La competencia discursiva

La **competencia discursiva** es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de:

- Los temas y las perspectivas.
- Que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas.
- La secuencia «natural»: por ejemplo, temporal:
  - Él se cayó y yo lo golpeé, como opuesta a
  - Yo lo golpeé y él se cayó.
- Relaciones de causa y efecto (o viceversa): los precios están subiendo, las personas quieren salarios más altos.
- La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de:
  - La organización temática.
  - La coherencia y la cohesión.
  - La ordenación lógica.
  - El estilo y el registro.
  - La eficacia retórica.
  - El «*principio de cooperación*» (Grice): «realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que usted participa, observando las máximas siguientes:
    - La calidad (intente que su intervención sea verdadera).
    - La cantidad (procure que su intervención sea tan informativa como haga falta, pero no más).
    - La relación (no diga lo que no sea relevante).
    - El modo (sea breve y ordenado; evite la oscuridad y la ambigüedad)».

Si se desea desviarse de estos criterios como base para conseguir una comunicación sencilla y eficaz, debería ser por una finalidad específica y no debido a la incapacidad de cumplirlos.

- **La organización del texto:** conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a, por ejemplo:
  - Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.).
  - Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
  - Cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.).
  - Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.).

Una gran parte de la educación en la lengua materna se dedica a desarrollar las destrezas del discurso de un joven. Al aprender una lengua extranjera, es probable que el alumno comience con turnos de palabra breves en los que suele decir una sola oración. En niveles más altos de dominio de la lengua, adquiere cada vez mayor importancia el desarrollo de la competencia del discurso, cuyos componentes se indican en esta sección.

Las escalas ilustrativas están disponibles para los siguientes aspectos de la competencia del discurso:

- Flexibilidad ante las circunstancias.
- Turno de palabra (también presentado en la sección de estrategias de interacción).
- Desarrollo de descripciones y narraciones.
- Coherencia y cohesión.

<b>FLEXIBILIDAD</b>	
C2	Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc, y eliminar la ambigüedad.
C1	Como B2+.
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.
	Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

<b>TURNOS DE PALABRA</b>	
C2	Como C1.
C1	Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.
B2	Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente haciendo un uso eficaz de su turno de palabra. Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir.
B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Sabe cómo demandar atención.
A1	No hay descriptor disponible.

<b>DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES</b>	
C2	Como en C1.
C1	Realiza descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales con detalles y ejemplos adecuados.
B1	Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.
A2	Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.
A1	No hay descriptor disponible.
<b>COHERENCIA Y COHESIÓN</b>	
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos. Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».
A1	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos como «y» o «entonces».

### 5.2.3.2. La competencia funcional

Este componente supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos (véase la sección 4.2). La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través



de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas. Una macrofunción se caracteriza por su estructura interaccional. Puede que las situaciones más complejas tengan una estructura interna que comprenda secuencias de macrofunciones que en muchos casos están ordenadas según modelos formales o informales de interacción social (esquemas).

1. Las *microfunciones* son categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción. Las microfunciones se clasifican por categorías con cierto detalle (pero no exhaustivamente) en el capítulo 5 de *Threshold Level 1990* de la siguiente forma:

- 1.1. Ofrecer y buscar información factual:

- Identificar
- Presentar un informe
- Corregir
- Preguntar
- Responder
- 

- 1.2. Expresar y descubrir actitudes:

- Factual (acuerdo/desacuerdo).
- Conocimiento (conocimiento/ignorancia, recuerdo/olvido, duda/certeza).
- Modalidad (obligaciones, necesidad, capacidad, permiso).
- Volición (carencias, deseos, intenciones, preferencias).
- Emociones (placer/desagrado, lo que gusta/no gusta, satisfacción, interés, sorpresa, esperanza, desilusión, miedo, preocupación, gratitud).
- Moral (disculpas, aprobación, arrepentimiento, lástima).

- 1.3. Persuasión:

- Sugerencias, demandas, avisos, consejos, ánimos, petición de ayuda, invitaciones, ofrecimientos.

- 1.4. Vida social:

- Atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas.

- 1.5. Estructuración del discurso:

- (28 microfunciones, comienzo, turno de habla, conclusión, etc.).

- 1.6. Corrección de la comunicación

- (16 microfunciones)

2. Las *macrofunciones* son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones; por ejemplo:

- Descripción
- Narración
- Comentario

- Exposición
- Exégesis
- Explicación
- Demostración
- Instrucción
- Argumentación
- Persuasión
- etc.

### 3. Esquemas de interacción

La competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal, y la capacidad de utilizarlos. Las actividades comunicativas interactivas presentadas en la sección 4.4.3. suponen secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes en turnos de palabra. Básicamente, forman pares como, por ejemplo, los siguientes:

pregunta	respuesta
afirmación	acuerdo/desacuerdo
petición/ofrecimiento/disculpa	aceptación/no aceptación
saludo/brindis	respuesta

Son comunes los tríos en los que el primer hablante admite la respuesta del interlocutor o responde a ella. Los pares y los tríos suelen ir adheridos a transacciones e interacciones más extensas. Por ejemplo, en transacciones de colaboración que son más complejas y que están orientadas a la meta, la lengua se hace necesaria para:

- Formar el grupo de trabajo y establecer relaciones entre los participantes.
- Establecer el conocimiento común de las características relevantes de la situación actual y llegar a una lectura común.
- Identificar lo que podría y debería ser cambiado.
- Establecer un acuerdo común sobre los objetivos y la acción requerida para cumplirlos.
- Acordar roles para realizar la acción.
- Controlar las acciones prácticas que hay que realizar a la hora de, por ejemplo:
  - Identificar y abordar los problemas que surjan.
  - Coordinar y secuenciar las intervenciones.
  - Alentarse mutuamente.
  - Reconocer el logro de metas intermedias.
- Reconocer la consecución de la tarea.
- Evaluar la transacción.
- Completar y terminar la transacción.

El proceso total se puede representar esquemáticamente. Un ejemplo es el esquema general que se ofrece para la compra de bienes y servicios en el capítulo 8 de *Threshold Level 1990*:

*Esquema general para la compra de bienes y servicios*

1. Desplazarse al lugar de la transacción.
  - 1.1. Encontrar el camino a la tienda, almacén, supermercado, restaurante, estación, hotel, etc.
  - 1.2. Encontrar el camino al mostrador, al departamento, a la mesa, a la taquilla, a la recepción, etc.
2. Establecer el contacto.
  - 2.1. Intercambio de saludos con el tendero o el dependiente o el camarero o el recepcionista, etc.
    - 2.1.1. El dependiente saluda.
    - 2.1.2. El cliente saluda.
3. Elegir bienes o servicios.
  - 3.1. Determinar la categoría de los bienes o servicios requeridos.
    - 3.1.1. Buscar información.
    - 3.1.2. Dar información.
  - 3.2. Identificar opciones.
  - 3.3. Discutir las ventajas y los inconvenientes de las opciones (por ejemplo: calidad, precio, color, tamaño de los bienes).
    - 3.3.1. Buscar información.
    - 3.3.2. Dar información.
    - 3.3.3. Pedir consejo.
    - 3.3.4. Dar consejo.
    - 3.3.5. Preguntar por preferencias.
    - 3.3.6. Expresar preferencias, etc.
  - 3.4. Identificar los bienes concretos requeridos.
  - 3.5. Examinar bienes.
  - 3.6. Acordar la compra.
4. Intercambio de bienes por dinero.
  - 4.1. Acordar los precios de los objetos.
  - 4.2. Acordar la suma del total.
  - 4.3. Recibir o entregar el pago.
  - 4.4. Recibir o entregar los bienes (y el recibo).
  - 4.5. Intercambio de agradecimientos.
    - 4.5.1. El dependiente da las gracias.
    - 4.5.2. El cliente da las gracias
5. Despedida.
  - 5.1. Expresión de satisfacción (mutua).
    - 5.1.1. El dependiente expresa satisfacción.
    - 5.1.2. El cliente expresa satisfacción.
  - 5.2. Intercambio de comentarios interpersonales (por ejemplo: sobre el tiempo, cotilleos de la zona).
  - 5.3. Intercambio de saludos de despedida.
    - 5.3.1. El dependiente se despide.
    - 5.3.2. El cliente se despide.

**Nota aclaratoria:** Hay que decir que, al igual que otros esquemas parecidos, la disponibilidad de este esquema para clientes y dependientes en el marco de la compraventa de bienes no significa que esta forma se utilice en todas las ocasiones. Especialmente en condiciones modernas, la lengua se utiliza a menudo de forma más moderada, sobre todo para abordar problemas que surgen en una transacción despersonalizada y semiautomatizada, o para humanizarla (véase la sección 4.1.1).

No resulta factible desarrollar escalas ilustrativas para todas las posibles áreas de competencia relativas a la capacidad funcional. De hecho, ciertas actividades microfuncionales forman parte de escalas ilustrativas de actividades comunicativas interactivas y productivas.

Dos factores genéricos y cualitativos que determinan el éxito funcional del alumno o usuario son los siguientes:

- La **fluidez**, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida.
- La **precisión**, que es la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir.

Hay disponibles dos escalas ilustrativas para estos dos aspectos cualitativos:

<b>FLUIDEZ ORAL</b>	
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en periodos más largos y complejos. Produce discursos con un ritmo bastante regular; aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas con al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda. Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico y corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

<b>PRECISIÓN</b>	
C2	Transmite con precisión matices sutiles de significado utilizando, con razonable corrección, una gran diversidad de elementos calificativos (por ejemplo: adverbios que expresan grado, cláusulas que expresan limitaciones). Sabe cómo poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
C1	Puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etc.
B2	Ofrece información detallada y fiable.
B1	Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión. Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar.
A2	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.
A1	No hay descriptor disponible.

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué características del discurso tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué macrofunciones tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué microfunciones tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué esquemas de interacción necesita el alumno o cuáles se le exigen.*
- *Cuáles se supone que controla y cuáles se le van a enseñar.*
- *Según qué principios se eligen y se ordenan las macrofunciones y las microfunciones.*
- *Cómo se puede caracterizar el progreso cualitativo del componente pragmático.*