

EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA A PARTIR DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN. UNA VINCULACIÓN QUE DEBE CONOCER EL PROFESORADO

Miguel Sánchez García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de aceptación: 21 de octubre de 2011

RESUMEN

En 1990 el Consejo de Europa plantea a los países el estudio de un nuevo enfoque metodológico para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en el siglo XXI. Surge así el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las lenguas extranjeras. En el año 2001 se presentó oficialmente el documento base que al año siguiente empieza a incorporarse paulatinamente a la práctica educativa en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro país: Primaria, Secundaria, Bachillerato y Escuelas Oficiales de Idiomas. Aunque este documento fundamenta buena parte de los principios pedagógicos, objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los currículos de Primaria y Secundaria de Lengua Castellana y Literatura pocos profesores de esta área o materia conocen su vinculación. Este artículo defiende la necesidad de su conocimiento.

Palabras claves: Marco Común Europeo, currículo, comunicación, competencias básicas, interacción.

ABSTRACT

In 1990 the European Commission encouraged the study of a new methodological approach for the teaching and learning of languages in the 21st century. That is how

the Common European Framework of Reference for Languages arises. In 2001 the base document was presented and it immediately starts being a part of our education system for the teaching and learning of languages the following year regarding Primary Education, compulsory secondary education (ESO), general post-compulsory Secondary education (Bachillerato), and the Official School of Languages. Even though this base document is the basis for almost all the pedagogical principles, objectives, contents and criteria of evaluation for Primary and Secondary language and literature curricula, very few teachers know its link. This paper speaks in favour of this base document's need for knowledge.

Key words: The common European framework of reference for language, curriculum, communication, basic competences, interaction.

INTRODUCCIÓN

Una gran parte del profesorado de Lengua Castellana y Literatura desconoce que detrás del enfoque metodológico que desarrolla, dentro de las competencias básicas, la competencia en comunicación lingüística, está el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCERL). Es más, muchos no saben qué es y cuáles son sus fines. Y a ello ha contribuido desgraciadamente tanto los correspondientes Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, como, en el caso de Canarias, los Decretos 126/2007 y 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establecen respectivamente la ordenación y el currículo de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. El Real Decreto 1513/2006 cita el MCERL al establecer el currículo del área de Lengua Extranjera y expone:

Por su parte, el Consejo de Europa en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, establece directrices tanto para el aprendizaje de lenguas como para la valoración de la competencia en las diferentes lenguas de un hablante. Estas pautas han sido un referente clave en el currículo del área [...]

El Marco común europeo, define los diferentes estadios del desarrollo de la competencia comunicativa en una determinada lengua, en función de la capacidad del alumado para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen acciones para el cumplimiento de una finalidad comunicativa concreta en un contexto específico. Una actividad comunicativa concreta requiere la utilización del lenguaje oral y escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación, lingüísticas y no lingüísticas, pertinentes al contexto en el que tiene lugar. El objeto del área será pues el apren-

dizaje de las destrezas discursivas que pueden tener lugar en ámbitos diversos. El alumnado de Educación primaria puede actuar en la mayoría de estos ámbitos en actos de comunicación propios de su edad. De entre estos cabría destacar el ámbito de las relaciones sociales, que incluye las relaciones familiares, las prácticas sociales habituales y las situaciones y acciones cotidianas en el centro escolar; el académico, el relacionado con contenidos del área y de otras áreas del currículo; el de los medios de comunicación y, con las necesarias adaptaciones, el literario. Asimismo, el aprendizaje de una lengua extranjera ha de contribuir al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas, y, al mismo tiempo ayudar a comprender y valorar la lengua o lenguas propias.

El Real Decreto 1631/2006 cita también el MCERL al establecer el currículo de la materia de Lengua Extranjera y expone:

El Consejo de Europa en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación establece directrices tanto para el aprendizaje de lenguas como para la valoración de la competencia en las diferentes lenguas de un hablante. Estas pautas han sido un referente clave en este currículo. Dicho documento define los diferentes estadios del desarrollo de la competencia comunicativa en una determinada lengua, en función de la capacidad del alumnado para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen la realización de acciones con una finalidad de comunicación concreta dentro de un ámbito específico. Una actividad comunicativa requiere la utilización del lenguaje oral y escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación, lingüísticas y no lingüísticas, pertinentes al contexto en el que tiene lugar.

El Marco de referencia común europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras establece que, para desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en una determinada lengua, el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación. Este Marco, que sirve de referente para los contenidos y criterios de evaluación de la primera lengua extranjera, lo será también para la segunda lengua extranjera y, en consecuencia, se enfocará su aprendizaje hacia su uso con el fin de desarrollar la competencia comunicativa en distintos contextos y bajo distintas condiciones. Dicha competencia se pone en funcionamiento cuando se realizan distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión y la interacción en relación con textos en forma oral o escrita o en ambas y utilizando estrategias apropiadas.

Si nos fijamos en los Decretos de la Comunidad Autónoma de Canarias, los que afectan a Primaria y Secundaria, lo mencionan en la concreción de los currículos que hacen referencia a esta disciplina. En el de Primaria se afirma:

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación establece directrices con respecto al aprendizaje de lenguas y al establecimiento de los niveles del desarrollo de la competencia comunicativa en las diferentes lenguas de un hablante. Estas directrices han sido el eje fundamental del currículo de esta área [...]

El Marco común de referencia establece como objetivo principal que el alumnado adquiera una competencia comunicativa en uno o más idiomas. Logran, por ello, gran relevancia en esta competencia los bloques de contenidos I, «Escuchar, hablar y conversar», y II, «Leer y escribir». El bloque I favorece que los niños y las niñas, a través de tareas relacionadas con la escucha y comprensión de mensajes orales, producción de textos, interacción oral en situaciones cercanas y sencillas..., adquieran esta competencia. El bloque II permite al alumnado participar en actividades de lectura y comprensión de textos, ejercitar la escritura a través de la composición y utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación en situaciones variadas, sencillas y diversas. El bloque III, «Conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje», logra que el alumnado, a través de la pronunciación cuidada, ritmo, entonación y acentuación adecuados, así como la asociación de grafía, pronunciación y significado de modelos escritos, el uso de expresiones orales conocidas, la utilización de estrategias básicas de la producción de textos..., adquiera los conocimientos lingüísticos adecuados a la etapa.

En el de Secundaria:

Con la intención de adaptar en lo posible la materia de Lengua Extranjera a los cambios generados, se ha tomado como base para la confección del currículo el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, que ha sido elaborado y consensuado por los países miembros de la Unión Europea. Este documento define los diferentes niveles de adquisición de una lengua extranjera, atendiendo a la capacidad del alumnado para desenvolverse en diferentes situaciones de comunicación, tanto orales como escritas, haciendo uso de diversos recursos y estrategias comunicativas, lingüísticas y no lingüísticas, adecuadas al contexto.

Asimismo, el Marco común europeo propone unos criterios e instrumentos comunes de evaluación que favorecen la transparencia de contenidos, cursos, programaciones, titulaciones, permitiendo el consenso terminológico y de contenidos en la elaboración de materiales de aprendizaje y de evaluación y en el diseño de currículos y programaciones de lenguas [...]

Siguiendo las directrices del Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, la comunicación es el objetivo primordial de su enseñanza, y de ahí que las habilidades comunicativas recogidas en el bloque I, «Escuchar, hablar y conversar», y en el bloque II, «Leer y escribir» cobran en esta materia una relevancia fundamental al incluir los procedimientos necesarios para relacionar los conceptos adquiridos con su aplicación en actividades de comunicación.

Reiteradamente se expone el objetivo del Marco de referencia común europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras: desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en un determinado idioma. ¿Y la lengua materna? ¿No ha desarrollarse progresivamente la competencia comunicativa en ella? ¿No es el castellano lengua extranjera en otros países? ¿Qué nivel de dominio tienen los estudiantes españoles con respecto a su propia lengua?

El currículo de Primaria de Lengua Castellana y Literatura no menciona este documento (tampoco el Real Decreto 1513/2006 en los contenidos mínimos de esta área). En Secundaria, en cambio, constatamos que aunque el Real Decreto 1631/2006 no nombra el Marco de referencia común europeo cuando establece los contenidos mínimos de esta materia, sí lo hace, aunque de pasada, el currículo de Secundaria en Canarias que emana del Decreto 127/2007. Expone:

En consonancia con estas finalidades, los contenidos del presente currículo se articulan en cuatro bloques que deben ser abordados de manera global e integradora, estableciendo las oportunas correspondencias entre ellos. A esta integración de los contenidos contribuye la adopción de un enfoque comunicativo-funcional, orientado al conocimiento de la lengua en uso, tal y como aconseja el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas.

Queremos resaltar la “adopción de ese enfoque comunicativo-funcional”, pues creemos que supone uno de los mayores aciertos en lo que a planteamiento metodológico se refiere. Y este aspecto, que hilvana tanto el currículo de Primaria como el de Secundaria (bloques I y II de los contenidos especialmente) hubiera a nuestro juicio necesitado, desde el punto de vista del profesorado, un mayor conocimiento del pilar sobre el que se asienta esta propuesta de actuación: el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas. Expone Díaz-Corrалеjo (2003: 33) que estamos ante un nuevo paradigma educativo que implica cambios en la situación actual de enseñanza-aprendizaje:

Este nuevo paradigma se concreta en el Marco en la elección de un nuevo enfoque: la perspectiva dinámica [actionnelle]. Desde esta perspectiva se consideran al alumno y a los hablantes de una lengua como actores sociales que interactúan mediante realizaciones, que no son únicamente de lenguaje, en unas circunstancias y en un contexto dados, dentro de una acción particular y compleja, que la comprensión del otro es la base de la comunicación.

1. MARCO DE REFERENCIA EUROPEO PARA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LAS LENGUAS: OBJETIVO COMPARTIDO

¿Qué es? ¿Qué propone desde el punto de vista pedagógico? Algo hemos comentado ya a través de lo que deja traslucir el contenido de los currículos tanto en lengua castellana como en lengua extranjera. No olvidemos, además, que ambas fundamentan la competencia básica lingüística. Ésta es definida de la siguiente forma en el Decreto 126/2007:

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. También incluye la habilidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, así como la de comunicarse de forma apropiada en una amplia variedad de situaciones al menos en una lengua extranjera al finalizar la educación básica.

Destaca su carácter instrumental, funcional. Una lengua que ha de servir para comunicar y para crear. Un concepto de lengua práctico, útil, versátil. Una definición que bebe también en la fuente del Marco de referencia europeo. El Centro Virtual Cervantes¹ describe en su portada e inicio del capítulo primero:

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa. [...]

Se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional. [...]

El Marco de referencia europeo proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Este documento es, pues, una guía que pretende no sólo servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una determinada lengua (incluyendo la propia) sino que traza un camino a seguir.

¿Cuáles son sus orígenes? En 1990 el Consejo de Europa plantea a los países el estudio de un nuevo enfoque metodológico para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en el siglo XXI. Surge así el Marco Común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras. La nueva realidad europea (flujos migratorios) y los avances pedagógicos hacían necesaria esta propuesta. Un equipo de expertos concretó un documento base que fue experimentado durante diez años en los diversos niveles educativos pú-

blicos y privados. Ello permitió definir el documento base que fue presentado oficialmente en el año 2001, El año de las lenguas. España (que en un principio no participó), organizó en los años 1999 y 2000, a través de la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia, las primeras y segundas Jornadas de Información y Debate sobre *El año europeo de las lenguas*, en las que expertos de todo el país debatieron los documentos preparatorios para la versión final del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprender, enseñar, evaluar*. Posteriormente, en el año 2002, se comienza con las primeras etapas de información y de aplicación del Marco a la práctica educativa en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro país. Se inicia de este modo un lento proceso de adaptación en las diferentes etapas educativas (Primaria, Secundaria, Bachillerato) y en las Escuelas Oficiales de Idiomas. A este desarrollo ha contribuido la traducción al castellano del documento que realizó el Instituto Cervantes (2002).

Queremos destacar su enfoque orientado a la acción, es decir, al saber hacer. El mismo marco explica (2002: 9):

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Ello es tremendamente interesante. Más de una vez hemos cuestionado el aprendizaje de la lengua extranjera, un modelo que tras años de estudio no permitía a las personas ser hablantes competentes que pudieran interactuar en una determinada situación o contexto. ¿Y en la lengua materna? ¿Estamos realizando el enfoque metodológico adecuado que permita a nuestro alumnado un nivel óptimo de competencia en su propio idioma?

Un rápido recorrido por los métodos de enseñanza de la lengua y la literatura a partir del siglo XX nos revela que la gramática tradicional ha marcado el guión de muchos modelos didácticos, aquellos que se centraban en transmitir, o mejor, prescribir a los discentes una forma de hablar y escribir que respondía a lo que se consideraba un modelo de lenguaje culto. En la práctica se limitaba a definiciones y reglas que se centraban principalmente en la lengua escrita, dejando de lado el lenguaje oral. Las clases de lengua quedaban reducidas a clases magistrales de normativa gramatical (análisis sintáctico y morfológico) e histo-

ria de la literatura. Afirman, en este sentido, Lomas, Osoro y Tusón (2003), que el error más grave, por sus consecuencias prácticas, que se ha cometido en nombre de la gramática resulta de la confusión entre descripción y prescripción. Las clases “el buen uso”, considerado además, “el único uso”.

La aparición de la lingüística estructural (Ferdinand de Saussure y su “Curso de lingüística general” —1915—) intenta superar estas deficiencias centrándose en el estudio de la lengua en sí misma, describiendo las características del sistema lingüístico que se considera formado por distintas unidades que se van combinando en cada plano de la lengua. Ésta es así objeto de estudio de una ciencia, la lingüística. El estructuralismo entiende que el lenguaje es una estructura compleja que puede ser analizada desde el punto de vista de las relaciones establecidas entre sus componentes. Para ello se utilizan tanto criterios formales, descripción teórica del sistema (relaciones paradigmáticas), como funcionales, análisis de su aplicación en la lengua de uso (relaciones sintagmáticas). “Aprender lengua” ya no era repetir reglas y excepciones, o memorizar conjugaciones verbales, sino analizar frases en sintagmas o conjuntos usando algún elemento gráfico visible (flechas, líneas, etc.). El estructuralismo permitió un mejor conocimiento del funcionamiento de la lengua, pero priorizó el análisis gramatical en detrimento de las habilidades comunicativas de los alumnos. Una de las corrientes gramaticales surgidas del estructuralismo fue el funcionalismo de Emilio Alarcos Llorach (1980).

Después del estructuralismo, llegó la gramática generativa (finales de los cincuenta) que ofrece una visión diferente de las lenguas. El lenguaje se considera una capacidad innata de la especie humana; todo el afán de los lingüistas generativos, encabezados por Noam Chomsky (1980), es descubrir los rasgos que diferencian el lenguaje humano de los otros modos de comunicación. Expone que más que una gramática particular para cada lengua, hay un único sistema general que se ha adaptado a cada una de ellas. Acuña diferentes propuestas:

- a) Generativismo: a partir de un conjunto finito de unidades y de reglas, un hablante puede generar infinitos mensajes interpretables para los oyentes, (independientemente de que las hayan escuchado antes o no).
- b) Gramaticalidad: Chomsky diferencia los problemas de gramaticalidad de los problemas de significado que pueden surgir por factores extra gramaticales, que no afectan la estructura.
- c) Competencia y actuación: Chomsky distingue la conducta lingüística real y observable (actuación) en contraste con el sistema interno de conocimiento que subyace a ella (competencia).

Este último punto es una de las aportaciones más interesantes de estos estudios: la creación del concepto de competencia lingüística, es decir, el conocimiento que nos permite construir y entender los mensajes y que se manifiesta en múltiples actuaciones a lo largo de nuestra vida.

Lomas, Osoro y Tusón (2003) que los límites tanto de la teoría generativa, como de la estructural, está en sus propios presupuestos teóricos, pues los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio y los generativistas excluyen la actuación.

Y el habla y la actuación es algo que un docente no puede permitirse dejar de lado. Poco a poco los diferentes estudios del lenguaje han ido dando lugar a nuevas disciplinas que se han centrado en la interacción de éste con el ser humano: la lingüística textual, el análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística, la semiótica, etc. Todas ellas centran sus estudios en los mecanismos de producción y comprensión. No contemplan sólo el análisis textual (cómo están configurados los textos, sean orales o escritos), sino el contextual (qué variables influyen en el acto de comunicación, etc.). La lengua y el individuo que la ejerce como vehículo de comunicación forman un conjunto que permite un acercamiento más certero a la producción de textos orales o escritos, al acto comunicativo.

Además de las ciencias puramente lingüísticas, debemos tener en cuenta también las disciplinas pedagógicas y psicológicas cuyas investigaciones y avances han decidido métodos y enfoques didácticos que han indagado en cómo se produce la adquisición y desarrollo del lenguaje:

1. La teoría cognitiva: (Vygotsky, 1980) establece que la adquisición del lenguaje se logra gracias a la interacción del hombre con el entorno, de forma que van desarrollándose procesos en los que se va más allá de lo particular para lograr aprehender la función semiótica del lenguaje.
2. El innatismo: (Noam Chomsky, 1984) defiende que el ambiente desencadena estructuras ya establecidas e internas del organismo.
3. El constructivismo: sostiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, es una construcción propia que se va desarrollando constantemente como resultado de la interacción con el ambiente. Esta construcción se va realizando a partir de los conocimientos previos que la persona ya posee. El modelo constructivista sostiene que la construcción se produce cuando:
 - a) El sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget, 1971, 1981).
 - b) Lo realiza en interacción con otros (Vygotsky, 1980).
 - c) Es significativo para el sujeto (Ausubel, 1983).

- d) Este modelo implica un cambio de rol por parte del profesorado. Éste debe ayudar a que el alumnado se vincule positivamente con el proceso de adquisición del conocimiento. Para ello debe conocer:
- Los intereses y diferencias individuales de sus alumnos y alumnas (Inteligencias Múltiples).
 - Las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
 - Los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.
 - Contextualizar las actividades en situaciones cercanas al alumnado.

Este último planteamiento está presente en el Marco de referencia europeo y en los currículos de Primaria y Secundaria. No olvidemos el fin último establecido en la competencia básica: “utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita”. El documento establece además la definición de la competencia comunicativa, la cual comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Expone (2002: 13-14):

Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones [...]

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales [...])

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Dicho de otro modo, la competencia comunicativa vendría dada por el conjunto de conocimientos que un hablante tiene de su lengua, de todos sus planos (fonético, morfosintáctico y semántico) y por la capacidad para adaptar el discurso a los diferentes contextos, es decir, al interlocutor, a la situación, al tema. Un hablante competente conoce las reglas y es capaz de usarlas. ¿Y no ha de ser esta nuestra meta principal?

Paulatinamente hemos ido pasando en España, al calor de las reformas (LOGSE, LOE) de un enfoque centrado en el texto como producto lingüístico,

oracional, gramatical... a un enfoque funcional y comunicativo, que nosotros defendemos, y donde el lenguaje toma significado en un contexto comunicativo real. Lo que diferentes autores plantean en relación al aprendizaje de la lengua extranjera es igualmente válido para la materna. Así Morrow (1977) expone que la comunicación se fundamenta en la interacción interpersonal y sociocultural y se desarrolla en un contexto discursivo y sociocultural. Es un acto orientado a un propósito. En este sentido, manifiesta Savignon (1972) que es crucial que las tareas escolares reflejen las actividades de comunicación que el estudiante posiblemente encontrará en la vida cotidiana. Ello implica, como razona Morrow (1977: 10), que el profesor deberá adoptar “un papel de promotor e instigador de situaciones que permitan a los alumnos desarrollar sus destrezas comunicativas”. El Marco de referencia europeo es una buena guía que avanza sobre estos presupuestos. Exponemos Díaz-Corrales (2003, 35), refiriéndose a sus objetivos, destaca que el elemento principal en el aprendizaje de las lenguas extranjeras es la realidad cotidiana, un aprendizaje que debe seguir toda la vida.

2. MARCO DE REFERENCIA EUROPEO PARA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LAS LENGUAS: NIVELES Y DESCRIPTORES

Los diferentes currículos educativos de Primaria y Secundaria establecen que los criterios de evaluación son el medio adecuado para valorar el grado de consecución de las competencias básicas. Así lo explicita, por ejemplo, el currículo de Lengua Castellana y Literatura para Secundaria en Canarias:

Los criterios de evaluación reflejan el grado de consecución deseable, para cada nivel, de las competencias básicas, los objetivos y los contenidos de la materia. Por otra parte, confirman el enfoque comunicativo-funcional propuesto, dado que se plantea la evaluación de la lengua en uso, de manera que puedan observarse los procedimientos y actitudes aprendidos, así como la aplicación práctica de los conceptos adquiridos. En el proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario definir con claridad qué se pretende evaluar. Por ello, cada uno de los criterios se acompaña de una explicación que orienta su aplicación en la práctica docente.

El problema se plantea cuando hay que concretar estos criterios. El profesorado no sabía qué evaluar en relación a la competencia, o mejor dicho, qué priorizar, aunque ya la introducción del currículo es bastante esclarecedora en algunos aspectos. Siguiendo con el mismo currículo extraemos pequeños fragmentos:

La materia de Lengua Castellana y Literatura tiene como finalidad principal la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes que garanticen la competencia comunicativa en los más diversos contextos. [...]

La lengua se aprende a partir del uso, en situaciones comunicativas que a diario se presentan en la interacción social. [...] Por ello, en la clase de lengua se deben adelantar hipotéticos escenarios de comunicación, de manera que el alumnado adquiera la preparación para enfrentarse a futuras situaciones que puedan producirse en su vida adulta, siendo consciente de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y de la intención comunicativa. [...]

Los bloques I y II, «Escuchar, hablar, conversar» y «Leer y escribir», se refieren, como sus títulos indican, al desarrollo de las destrezas lingüísticas necesarias para la comunicación y habrían de tener especial relevancia en la práctica docente. [...]

El bloque IV, «Conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje», en tanto que implica el estudio de las subcompetencias fonológica, gramatical y léxico-semántica, también contribuye a adquirir la competencia comunicativa. Pero es necesario abordar el desarrollo de estas subcompetencias subordinándolo al de la competencia funcional o pragmática. No se debe tender al estudio de la morfología y la sintaxis oracional como hacía la gramática tradicional sino, en todo caso, a la gramática del texto, que considera la unidad oracional en su uso contextual y comunicativo.

Para ayudar en la concreción de los criterios de evaluación diferentes equipos formados por asesores, inspectores, etc. empezaron a seleccionar marcadores concretos que permitieran determinar el nivel competencial de un alumno en relación a las diferentes competencias básicas. Obviamente, si hablamos de competencia lingüística, estamos hablando de nivel de dominio de una lengua. La Consejería de Educación del Principado de Asturias fue una de las regiones pioneras en el estudio e incorporación de las competencias básicas a la práctica de aula. En 2003 y siguiendo los estudios de la OCDE (Proyecto DESECO²) se referían a ellas con el nombre de competencias claves. Fruto de ese trabajo de análisis y profundización surgieron modelos evaluativos relacionados con las pruebas de diagnóstico que los gobiernos de las diferentes comunidades empezaban a implantar en los cursos de 4º de Primaria y 2º ESO, pruebas que se ofrecían siguiendo los patrones y modelos PISA³ y que tanta polémica y desconcierto supusieron en su momento para los docentes. Así surgen las primeras tablas de descriptores, denominadas por Álvarez Morán, Pérez Collera y Suárez Álvarez (2008: 125) tablas de especificaciones para evaluación de las competencias. De su finalidad exponen (2008: 121):

A los efectos de la evaluación de diagnóstico, y con una finalidad analítica que contribuya a articular de una manera operativa las matrices de relaciones entre las competencias básicas y los elementos de las áreas del currículo con que se relacionan, se distinguen seis tipos de procesos. Se corresponden con acciones cognitivas y comportamientos que, sin conformar compartimentos absolutamente estancos, contribuyen a perfilar en cierto modo una secuencia general de dominio de cada competencia.

Tenían, por lo tanto, el objetivo de mostrar qué se evaluaba en las pruebas de diagnóstico, o dicho de otro modo, qué debía dominar el alumno en relación al nivel competencial de cada curso; qué era, pues, lo básico, lo importante, lo fundamental. Trataba de poner orden en un procedimiento educativo que muchas veces dejaba el enfoque comunicativo de lado y perpetuaba un modelo tradicional, analítico, taxonómico. Exponemos aquí una parte de los utilizados para la evaluación de diagnóstico por Consejería de Educación del Principado de Asturias en el año 2008 (2008: 81):

Tabla de especificaciones para 2º ESO
Competencia en Comunicación Lingüística (Castellano) - Comprensión lectora (Fragmento)

REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
Acceso	Comprensión	Aplicación	Análisis y valoración	Síntesis y creación	Juicio y regulación
Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; [...]	Extraer informaciones concretas y explícitas localizadas en una o varias oraciones del texto.	Identificar las expresiones en las que se explicita el acto de habla (protesta, advertencia, invitación...) Identificar el propósito comunicativo en expresiones explícitas en el texto. [...]	Seguir instrucciones en procesos de una cierta extensión aunque poco complejos. Identificar los elementos de Descripciones técnicas y de las fases de procesos poco complejos.	Identificar el propósito comunicativo cuando no haya expresiones en que se haga explícito. Identificar el tema general y los temas secundarios implícitos en el texto. [...]	Aplicar técnicas de Organización de ideas como esquemas jerárquicos o mapas conceptuales. [...]

Entendemos que los procesos relacionados con la acción cognitiva y de comportamiento *reproducción* son *acción y comprensión*; que *aplicación, análisis y valoración* están asociados a la acción cognitiva y de comportamiento *conexión*; que *síntesis y creación, juicio y regulación* están asociados a la acción cognitiva y de comportamiento *reflexión*.

Tomando como base estos modelos, como ya comentamos, docentes y equipos de investigación de diversa índole (editoriales, asesores de centros del profesorado, institutos de evaluación...) han ido perfilando sus propios indicadores, que debían guiar la evaluación y permitir al profesorado formular objetivos que se tradujeran en logros verificables. Mostramos a continuación un fragmento de las realizadas para 2º ESO (recordemos las pruebas de diagnóstico) por el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) (2008) en relación con la competencia comunicativa. El ICEC las llama *tabla de relaciones* y su obje-

tivo, como exponen en su página WEB, es mostrar la base sobre las que se diseñan las pruebas de diagnóstico y exponer una guía que represente una forma de organizar el currículo de todas aquellas áreas que contribuyen al desarrollo de una determinada competencia. Escogemos, a título de ejemplo, las correspondientes a la comprensión lectora:

REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
Acceso e identificación	Comprensión	Aplicación	Análisis y valoración	Síntesis y creación	Juicio y regulación
<p>Representa las acciones de recordar y reconocer los términos, los hechos, los conceptos elementales de un ámbito de conocimiento y de reproducir fórmulas establecidas</p>	<p>Supone acciones como captar el sentido y la intencionalidad de textos, de lenguajes específicos y códigos relacionales, de maneras para resolver problemas.</p>	<p>Comporta la aptitud para seleccionar, transferir y aplicar información para resolver problemas de comprensión de abstracción y la de intervenir con acierto en situaciones nuevas.</p>	<p>Significa la posibilidad de fragmentar la información en partes, encontrar causas y motivos, realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones. Se enfrenta con el compromiso.</p>	<p>Se corresponde con la capacidad de compilar información y relacionarla de manera diferente, establecer nuevos patrones, descubrir soluciones alternativas. Puede implicar la resolución de conflictos.</p>	<p>Representa capacidades que implican formular un criterio propio, cuestionar tópicos y exponer y sustentar opiniones fundamentadas. En otro orden se asociaría a acciones de planificación compleja y de regulación y de negociación.</p>
<p>11. Reconocer algunas peculiaridades del español de Canarias. 12. Obtener información relevante procedente de la prensa y del entorno social (familia, radio, TV, ...). 13. Localizar y recuperar información explícita a partir de la lectura de textos (cartas en el ámbito escolar, normas de clase, reglas de juego, noticias, al director, textos escolares). 14. Leer en voz alta, previa lectura silenciosa, con cierta seguridad, sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras. 15. Participar en la tradición oral y de la literatura infantil. 16. Participar en las actividades de lectura en las bibliotecas.</p>	<p>7. Comprender textos orales de uso habitual (didácticos, de uso cotidiano, de la televisión, de la radio o de Internet) reconociendo las ideas principales y secundarias. 8. Comprender la información relevante en los diferentes tipos de textos. 9. Usar elementos gráficos y paratextuales para facilitar la comprensión: tipografía en titulares o entradas y en portadas; subrayados, negritas en epígrafes y otros lugares, etc. 10. Reconocer el conflicto de un cuento 11. Comprender las relaciones entre los personajes de las historias (cómo aparecen de manera explícita). 12. Identificar las ideas principales de algunos poemas (cuando están indicadas expresamente). 13. Utilizar estrategias de comprensión (ser conscientes del propósito de la lectura...). 14. Comprender la terminología gramatical y lingüística básica (denominaciones de los textos, indicadores de determinados artículos, cuantificadores, prefijos, sufijos, palabras derivadas, sinónimos y antónimos, etc.). 15. Captar el sentido global de textos sencillos en lengua extranjera. 16. Captar algunas informaciones específicas de textos sencillos en lengua extranjera. 18. Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados.</p>	<p>18. Utilizar estrategias para resolver las dudas que se presenten retrocediendo a un diccionario o buscar información complementaria). 19. Localizar en el diccionario palabras para resolver dudas sobre el significado, sobre la ortografía y sobre el uso para enunciar el vocabulario. 20. Seguir instrucciones.</p>	<p>7. Extraer inferencias directas basadas en el texto: acontecimientos predecibles, deducir el propósito de los textos o generalizaciones. 8. Mostrar iniciativa e interés por la lectura de textos diversos. 9. Mostrar una actitud positiva hacia la lectura como actividad propia de la vida cotidiana. 10. Observar y reconocer los efectos que implican, supresión, cambio de orden, segmentación, recomposición, producen en los enunciados y en los textos. 11. Tomar la iniciativa en el uso del diccionario para resolver dudas sobre el significado, sobre la ortografía y como medio para ampliar el vocabulario.</p>	<p>12. Utilizar las experiencias y conocimientos propios para establecer relaciones entre las ideas del texto.</p>	<p>6. Reflexionar sobre los mecanismos de comprensión de textos. 7. Desarrollar hábitos lectores.</p>

LEER

Hay muchas más. Mostramos a continuación un fragmento de *las tablas de descriptores* (así la definen) facilitadas para el curso 2011 2012 por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias para la competencia en comunicación lingüística (2011: 31):

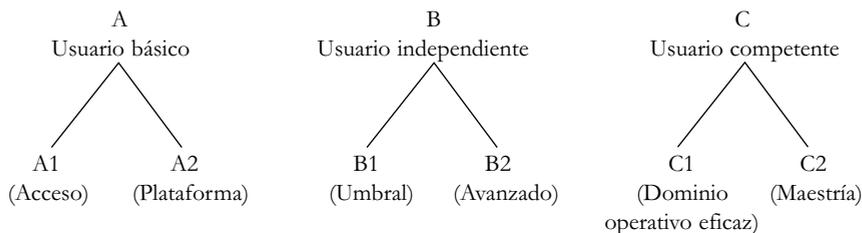
A	B	C	D
Comprende mensajes orales muy específicos con ayuda gestual e identifica en situaciones rutinarias y con refuerzo visual palabras escritas vistas muchas veces. En un diálogo muy dirigido responde de manera suelta a preguntas específicas y mantiene interacciones básicas con un grupo reducido de compañeros y compañeras del aula.	Comprende breves mensajes orales en su contexto inmediato y reconoce palabras que le son familiares. Descubre la variedad del mundo gráfico reproduciendo miméticamente palabras y frases. Se expresa oralmente para satisfacer sus necesidades comunicativas básicas y, en las asambleas, responde con frases sencillas a las preguntas dirigidas para narrar y describir hechos de su mundo personal.	Entiende instrucciones concisas para realizar rutinas cotidianas en el espacio escolar y comprende rótulos, carteles y textos breves. Escribe textos sencillos para narrar sucesos conocidos, describir objetos de uso frecuente y opinar sobre los detalles de las lecturas. [...]	Responde a instrucciones poco previsibles durante el desarrollo de actividades escolares y escribe mensajes de felicitación e invitaciones dirigidas a su grupo. Pregunta y aporta oralmente información sobre sus necesidades personales y describe sucesos cotidianos. [...]

El fin de estas tablas no está directamente relacionada con las pruebas de diagnóstico (que también) sino que busca establecer un camino a seguir para el docente que le facilite el trabajo y evaluación diaria de las competencias básicas en el aula. El problema está en que una parte del profesorado, tanto a nivel general, como en particular los que imparten Lengua Castellana y Literatura, han asociado estos descriptores con las pruebas PISA (cuyos resultados muchas veces no comparten) o con las pruebas de diagnóstico impuestas por la LOE. Muchos desconocen el vínculo existente entre estos descriptores y los establecidos por el Marco común europeo de referencia con el fin de graduar el nivel de dominio que tiene un hablante en relación con una determinada lengua. Establece así seis niveles (2002, 25):

- Acceso (Breakthrough), que sería un nivel introductorio o inicial., que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «Dominio formulario», y Trim, en la misma publicación¹, «Introductorio».
- Plataforma (Waystage), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.

- Umbral (Threshold), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- Avanzado (Vantage), que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «Dominio operativo limitado» y Trim como «la respuesta adecuada a las situaciones normales».
- Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency), que Trim denominó «Dominio efectivo» y Wilkins «Dominio operativo adecuado», y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- Maestría (Mastery), (Trim: «dominio extenso»; Wilkins: «Dominio extenso operativo») que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (Association of Language Testers in Europe). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

Cuando observamos estos seis niveles, sin embargo, vemos que son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de básico, intermedio y avanzado. Además, alguna de las denominaciones que se han dado a las especificaciones de niveles del Consejo de Europa resulta muy difícil de traducir (por ejemplo, Waystage, Vantage). Por tanto, el esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios: A, B y C:



El nivel A1 correspondería al nivel principiante, el A2 al nivel elemental, el B1 al nivel intermedio, el B2 al nivel intermedio alto, el C1 al nivel avanzado y el C2 al nivel muy avanzado.

Con la finalidad de facilitar el sistema de gradación tanto a “usuarios no especializados” como a profesores y ofrecerles elementos de orientación se propone la siguiente escala global (2002: 26):

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Este esquema es desarrollado para ofrecer más elementos de valoración a la hora de evaluar los logros verificables obtenidos. Servirá igualmente a profesores, alumnos y usuarios en general. Queremos recordar que el nivel B1 (en algunas el B2) es el exigido en las universidades españolas para los alumnos en relación con el nivel de dominio del inglés. Extraemos a título de ejemplo los correspondientes a los niveles A1, A2 y B1 (2002, 30):

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Podemos apreciar la relación de dependencia, o línea evolutiva, si queremos llamarlo así, entre los descriptores planteados por el Marco común europeo en el año 2002 y los establecidos posteriormente en el año 2008 por la Consejería de Educación del Principado de Asturias primero y después por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias en relación con la competencias básica lingüística. También, aunque no lo planteamos aquí, se le debe a este documento la utilización del término “tarea”, que tanto se ha generalizado con este nuevo enfoque educativo.

En definitiva, creemos necesario que el profesorado de Lengua Castellana y Literatura conozca el punto de partida que ha establecido el camino a seguir en buena parte del currículo, tanto en Primaria, como en Secundaria, que está asociado al desarrollado de la competencia básica lingüística (que comparte con la lengua extranjera) y que plantea un enfoque funcional comunicativo que ha de facilitar al alumnado las capacidades necesarias para desenvolverse en los diferentes ámbitos (educativo, personal, público profesional) así como seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Ello ha de llevar también a una reflexión que creemos ilustrativa: ¿qué dominio de la lengua materna tienen los estudiantes que terminan la ESO y el Bachillerato?

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. (1980). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- ÁLVAREZ MORÁN, S., PÉREZ COLLERA, A. y SUÁREZ ÁLVAREZ M^a LUISA (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica - Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ORDENACIÓN ACADÉMICA (2008). *Evaluación de diagnóstico. Asturias 2008*. Asturias: autor.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES, CULTURA Y DEPORTES. DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN, INNOVACIÓN Y PROMOCIÓN EDUCATIVA (2011). *Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las Competencias Básicas – CCBB*. Canarias: autor. Disponible en: <<http://www.gobcan.es/educacion/webdgoie/scripts/default.asp?IdSitio=12&Cont=44&Mod=10&P=634>>.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. INSTITUTO CANARIO DE EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA (2008). *Tablas de relaciones*. Gran Canaria: autor. Disponible en: <<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebICEC/scripts/default.asp?W=1&P=1&S=82>>.

- DÍAZ-CORRALEJO, J. (2003). Marco Común Europeo de Referencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 13-14, 2002-2003. Disponible en: <<http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=342>>.
- CHOMSKY, N. (1980). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Akal.
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (2003). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Autor. Disponible en: <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>>.
- MORROW, K. E. (1977). *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. London: Royal Society of Arts.
- PIAGET, J. (1971). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix-Barral.
- PIAGET, J. (1981). «La teoría de Piaget». *Infancia y aprendizaje*. Monografía n. 2. Madrid. 13-54.
- SAVIGNON, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development.

NOTAS

- 1 <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm>.
- 2 Proyecto para la definición y selección de competencias clave.
- 3 Programa lanzado por la OCDE en 1997. Por sus siglas en inglés, Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes.