



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Programa de Doctorado de Formación del Profesorado
Departamento de Didácticas Especiales

**EL ENFOQUE POR TAREAS EN LA MATERIA DE LENGUA
CASTELLANA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN**

Tesis doctoral presentada por

María Ascensión Calcines Piñero

Directora

Dra. Josefa Rodríguez Pulido

Director

Dr. Jesús Ariel Alemán Falcón

Las Palmas de Gran Canaria

Noviembre 2015

AGRADECIMIENTOS

Ahora que llegamos al final de este proceso es necesario mirar atrás y reconocer que este trabajo es una realidad gracias a la participación imprescindible de muchas personas.

De entrada, quiero expresar mi agradecimiento a los departamentos de Psicología y Sociología y Didácticas Especiales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, su programa de doctorado Formación del Profesorado fue la puerta que me descubrió el campo de la investigación educativa. En especial, doy las gracias al doctor don José Juan Castro Sánchez cuya ayuda y orientaciones fueron clave tanto para mi trabajo de suficiencia investigadora como para la reflexión inicial sobre la temática de esta tesis.

Igualmente he de agradecer al Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la ayuda brindada durante la realización de esta investigación. Especialmente a la doctora doña Josefa Rodríguez Pulido, directora de esta tesis, cuya propuesta de ideas, ánimo y apoyo constantes han sido una irremplazable motivación extrínseca. Del mismo modo, debo expresar mi agradecimiento al doctor don Jesús Alemán Falcón, codirector de esta tesis, cuya ayuda y dedicación continua contribuyeron a la terminación de este trabajo. Así mismo, quisiera reconocer el apoyo del doctor don Juan Carlos Martín Quintana, por sus comentarios y aportaciones que han sido de gran valor para esta investigación.

Doy las gracias también a todas las profesoras y profesores con los que he tenido el honor y la suerte de trabajar, el saber educativo que me han transmitido ha sido la mejor fuente de ayuda e inspiración en la reflexión sobre mi práctica profesional.

También hago extensivo este agradecimiento a todo el alumnado con el que he tenido el privilegio de desarrollar los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje en los que he participado. Sin ellos, esta tesis perdería su razón de existir.

Finalmente quiero agradecer el apoyo incondicional que he recibido en todo momento de Jesús, Natalia, Elena y de mi madre, Mary Carmen. Sus aportaciones de paciencia, ironía, colaboración y comprensión han sido estratégicas en los momentos más difíciles.

A mi padre, cuya fortaleza ante la adversidad ha sido lección de vida.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. ACERCAMIENTO AL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	7
Introducción.....	9
1. Justificación de la investigación	9
1.1. Ámbito social	10
1.2. Ámbito educativo	11
2. Planteamiento del problema.....	24
3. Objetivos de la investigación.....	25
4. Diseño de la investigación	27
CAPÍTULO II. CONCEPTO Y CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES DE SU INCLUSIÓN COMO ELEMENTO CURRICULAR.....	31
Introducción.....	33
1. Europa y el enfoque competencial en educación	33
1.1. Cumbre Extraordinaria del Consejo de Europa (Lisboa, 2000).....	33
1.2. Las competencias y su relevancia en la Educación Secundaria	34
1.3. Cumbre del Consejo de Europa.....	35
1.4. CHEERS Project: Higher Education and Graduate Employment in Europe	35
1.5. TUNING: Educational Structures in Europe	36
1.6. Programa de trabajo “Educación y Formación 2010”.....	37
1.7. “Las competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo”	37
1.8. “Educación y Formación 2020”: conclusiones sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)	38

1.9.	Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador	38
1.10.	KeyCoNet o red europea para el desarrollo de competencias clave.....	39
1.11.	Educación y Formación 2020: documento de la Comisión Europea de medidas sobre “Evaluación de las competencias clave”	39
1.12.	“Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos”: Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones (2012).....	40
1.13.	“El desarrollo de las competencias clave en los centros escolares de Europa: desafíos y oportunidades para la política educativas”	40
1.14.	Características del enfoque competencial educativo europeo	40
2.	Aproximación al concepto de competencias	43
3.	Las competencias en el sistema educativo español	45
3.1.	Antes de la LOE	46
3.2.	Las competencias en la LOE.....	48
3.3.	Las competencias básicas a partir de la LOE.....	52
4.	Las competencias básicas en el sistema educativo canario	55
4.1.	Las competencias básicas en los decretos de currículo de Canarias	55
5.	Consecuencias de la inclusión de las competencias básicas como elemento curricular	68
5.1.	Caracterización de las competencias básicas	70
6.	Implicaciones a nivel de centro	72
7.	Implicaciones a nivel de aula.....	74
CAPÍTULO III. ENFOQUE CURRICULAR DE LA MATERIA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA LOE.....		
77		
Introducción.....		
79		
1.	El enfoque de tareas a partir de la LOE	79

2.	La Lengua Castellana y Literatura en la LOE: principios y objetivos.....	80
3.	Desarrollo curricular de la materia de Lengua Castellana y Literatura a partir de la LOE.....	82
3.1.	La materia de Lengua Castellana y Literatura en el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias.....	83
CAPÍTULO IV. ¿QUÉ ES EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA?... 97		
	Introducción.....	99
1.	Historia.....	99
1.1.	Primeros pasos (1957- 1962).....	102
1.2.	Proyecto principal en lenguas modernas (1963-1972).....	102
1.3.	Sistema de crédito unitario (1971 – 1977)	103
1.4.	Proyecto 4 Lenguas modernas (1977 – 1981).....	104
1.5.	Project 12 Aprender y enseñar lenguas modernas para la comunicación (1981–1988)	105
1.6.	Aprendizaje de lenguas para la ciudadanía europea (1989-1997).....	105
1.7.	Un marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001)	106
1.8.	El Portafolio de las lenguas europeas.....	106
1.9.	El Centro Europeo de Lenguas Modernas (1994).....	107
1.10.	2001 Año europeo de las lenguas	108
2.	Definición del MCER	108
3.	Finalidades del MCER.....	109
4.	Objetivos del MCER.....	110
5.	Destinatarios del MCER	111
6.	Componentes del MCER	111
7.	Características y principios del MCER.....	112

CAPÍTULO V. EL ENFOQUE COMPETENCIAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA	115
Introducción.....	117
1. Definición de enfoque orientado a la acción.....	117
2. Dimensiones del enfoque del orientado a la acción.....	120
2.1. Competencias generales	121
2.2. Competencias comunicativas	129
2.3. Contexto	147
2.4. Actividades de lengua y estrategias	149
2.5. Procesos comunicativos de la lengua	179
2.6. Texto.....	180
2.7. Ámbito.....	183
2.8. Tareas	186
3. Niveles comunes de referencia	192
3.1. Descripción de los niveles comunes de referencia.....	193
3.2. Características de los niveles comunes de referencia.....	194
3.3. Usos de las escalas de los niveles comunes de referencia.....	194
4. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua.....	195
4.1. Propuestas metodológicas del MCER para la enseñanza y aprendizaje de la lengua	196
5. Evaluación	203
5.1. Tipos de evaluación.....	204
5.2. El MCER como recurso de evaluación	204
CAPÍTULO VI. EL ENFOQUE POR TAREAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN	205
Introducción.....	207

1. La aplicación del enfoque competencial en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua: el enfoque por tareas en el aula.....	207
2. Elementos del enfoque por tareas en Educación Secundaria.....	210
2.1. La Lengua Castellana y Literatura y las competencias básicas en la LOE y en currículo de Lengua Castellana y Literatura en Canarias.....	213
2.2. La concreción curricular.....	216
2.3. La programación de didáctica	219
2.4. La programación de aula	220
2.5. Aportaciones del MCER en cada nivel de toma de decisiones curriculares ..	222
3. Procedimiento para el diseño, implementación, y evaluación del enfoque por tareas en la materia de LCL de educación secundaria	228
3.1. Diseño del enfoque por tareas en la materia de LCL en Educación Secundaria	229
3.2. Implementación.....	231
3.3. Evaluación.....	233
CAPÍTULO VII. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	235
Introducción.....	237
1. Enfoque Metodológico	237
2. Diseño de la investigación.....	239
3. Objetivos de la investigación	239
4. Método.....	240
4.1. Participantes	240
4.2. Instrumentos de recogida de datos	242
4.3. Procedimiento.....	250
4.4. Análisis de los datos.....	253
CAPÍTULO VIII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	257
Introducción.....	259

1. Resultados obtenidos en el estudio cuantitativo.....	259
1.1. Diferencias entre el alumnado en los factores de la competencia lingüística estudiados según las variables sociodemográficas.....	259
1.2. Cambios producidos en el grupo experimental del alumnado tras la implementación del enfoque por tareas.....	264
1.3. Diferencias posttest entre el grupo de intervención y el grupo control.....	267
2. Resultados obtenidos en el estudio cualitativo.....	268
2.1. Opinión del alumnado sobre las actividades.....	268
2.2. Dificultades que supuso.....	271
2.3. Vivencias del alumnado en el aula.....	272
2.4. Tratamiento de la información.....	275
2.5. Comprensión lectora.....	276
2.6. Léxico.....	277
2.7. Expresión escrita.....	278
2.8. Dificultades de la expresión escrita.....	279
2.9. Creatividad.....	280
CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	283
Introducción.....	285
1. Discusión.....	285
1.1. Contexto escolar previo a la intervención.....	286
1.2. Contexto escolar tras la intervención.....	287
2. Conclusiones.....	290
3. Limitaciones.....	294
4. Futuras líneas de investigación.....	295
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	297
ANEXOS.....	317

Anexo I. Concreción Curricular

Anexo II. Programación Didáctica	
Anexo III. Modelo de Unidad Didáctica	
Anexo IV. Ejemplo de Unidad Didáctica	
Anexo V. Ejemplo de Instrumento de Evaluación	
Anexo VI. Batería de Ítems a partir de los Estímulos	
Anexo VII. Escala de Evaluación de la Competencia Lingüística	
Anexo VIII. Cuestionario de Valoración Personal	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de los diseños Multimétodos en función de los Objetivos del Uso Conjunto.....	29
Tabla 2. Resumen de los componentes y características que fueron desarrollando el enfoque competencial.	41
Tabla 3. Rasgos y Finalidades de cada Término	44
Tabla 4. Calendario de aplicación de la LOE (principales medidas)	52
Tabla 5. Decretos canarios de Currículo 126/2007 de Educación Primaria y 127/2007 de Educación Secundaria Obligatoria sobre las Competencias Básicas.....	58
Tabla 6. Relación entre las Competencias Básicas y las Áreas de Educación Primaria	61
Tabla 7. Relación entre las Competencias Básicas y las Materias I.....	65
Tabla 8. Relación entre las Competencias Básicas y las Materias II.....	66
Tabla 9. Relación entre las Competencias Básicas y las Materias III	67
Tabla 10. Desarrollo de la Capacidad para utilizar los Recursos Lingüísticos	130
Tabla 11. Escalas Ilustrativas para la gradación del Conocimiento de Vocabulario....	132
Tabla 12. Escalas Ilustrativas para la Capacidad de Controlar el Vocabulario	132
Tabla 13. Escala ilustrativa para la Corrección Gramatical	134
Tabla 14. Escala de evaluación de los Objetivos.....	136

Tabla 15. Escala de evaluación de la Competencia Ortoépica	138
Tabla 16. Escala para evaluar la Adecuación Sociolingüística	141
Tabla 17. Escala ilustrativa para la Flexibilidad ante las Circunstancias	143
Tabla 18. Escala ilustrativa para el Turno de Palabra	144
Tabla 19. Escala ilustrativa para el Desarrollo de Descripciones y Narraciones	144
Tabla 20. Escala ilustrativa para la Coherencia y Cohesión.....	144
Tabla 21. Escala para evaluar la Fluidez	147
Tabla 22. Escala para evaluar la Precisión	147
Tabla 23. Escala de evaluación de la Expresión Oral en General	150
Tabla 24. Escala de evaluación del Monólogo Sostenido	150
Tabla 25. Escala de evaluación de las Declaraciones Públicas	151
Tabla 26. Escala de evaluación del Habla en Público	151
Tabla 27. Escala de evaluación del Habla en Público II.....	151
Tabla 28. Escala de evaluación de la Expresión Escrita en General	152
Tabla 29. Escala de evaluación de la Escritura Creativa	153
Tabla 30. Escala de evaluación de Informes y Redacciones	153
Tabla 31. Escala para evaluar la Panificación	155
Tabla 32. Escala para evaluar la Compensación	155
Tabla 33. Escala para evaluar el Control y la Corrección	155
Tabla 34. Escala para la evaluación de la Comprensión Auditiva en General	157
Tabla 35. Escala para la evaluación de la Capacidad de Comprender Conversaciones entre Hablantes Nativos	157
Tabla 36. Escala para la evaluación de la Capacidad para Escuchar Conferencias y Presentaciones	158
Tabla 37. Escala para la evaluación de la Capacidad de Escuchar Avisos e Instrucciones	158

Tabla 38. Escala de evaluación para la Capacidad de Escuchar Retransmisiones y Material Grabado.....	158
Tabla 39. Escala para evaluar la Comprensión Lectora en General	160
Tabla 40. Escala de evaluación para la capacidad de Leer Correspondencia.....	160
Tabla 41. Escala de evaluación de la Capacidad de Leer para Orientarse	160
Tabla 42. Escala de evaluación para la Capacidad de Leer en Busca de Información y Argumentos	161
Tabla 43. Escala de evaluación de la Capacidad para Leer Instrucciones.....	161
Tabla 44. Escala para evaluar la Comprensión Audiovisual de la Televisión y el Cine.....	162
Tabla 45. Escala para la identificación de las Claves e Inferencia	164
Tabla 46. Escala para la evaluación de la Interacción Oral en General	166
Tabla 47. Escala de evaluación de la Interacción Oral en General II.....	166
Tabla 48. Escala de evaluación de la Capacidad para Comprender a un Interlocutor Nativo	167
Tabla 49. Escala para la evaluación de la Capacidad de Conversación	167
Tabla 50. Escala para la evaluación de la Capacidad de Conversación II.....	167
Tabla 51. Escala para la evaluación de la Capacidad de Conversación Informal	168
Tabla 52. Escala para la evaluación de la Capacidad de Conversación Formal y Reuniones de Trabajo	169
Tabla 53. Escala para la evaluación de la Capacidad de Colaborar para alcanzar un Objetivo	169
Tabla 54. Escala para la evaluación de la Capacidad de Colaborar para Alcanzar un Objetivo	170
Tabla 55. Escala para la evaluación de la Capacidad de Interactuar para Obtener Bienes y Servicios	170
Tabla 56. Escala para la evaluación de la Capacidad de Interactuar para Obtener Bienes y Servicios II.....	171

Tabla 57. Escala para la evaluación de la Capacidad de Intercambiar Información	171
Tabla 58. Escala para la evaluación de la Capacidad de Entrevistar y ser Entrevistado	172
Tabla 59. Escala para la evaluación de la Capacidad de la Interacción Escrita en General.....	173
Tabla 60. Escala para la evaluación de la Capacidad para Escribir Cartas	173
Tabla 61. Escala para la evaluación de la Capacidad para Escribir Notas, Mensajes y Formularios.....	174
Tabla 62. Escala para la evaluación de los Turnos de Palabra	175
Tabla 63. Escala para la evaluación de la Capacidad de Cooperar	176
Tabla 64. Escala para la evaluación de la Capacidad Tomar Notas	182
Tabla 65. Escala para la evaluación de la Capacidad de Procesar Textos.....	183
Tabla 66. Finalidades de las Escalas Presentadas.....	204
Tabla 67. Características Socio-demográficas del Alumnado.....	241
Tabla 68. Matriz de especificaciones de la Escala	245
Tabla 69. Ejemplo del ítem Buscar, Recopilar y Procesar	246
Tabla 70. Código de evaluación del ítem Buscar, Recopilar y Procesar.....	247
Tabla 71. Ejemplo del ítem Usar el Vocabulario Adecuado e Interpretar de forma Escrita Pensamientos, Emociones, Vivencias, Opiniones, Creaciones	247
Tabla 72. Código de evaluación del ítem Usar el Vocabulario Adecuado e Interpretar de forma Escrita Pensamientos, Emociones, Vivencias, Opiniones, Creaciones.....	247
Tabla 73. Matriz de porcentajes de la Escala	249
Tabla 74. Medias de los Factores estudiados de la Competencia Lingüística en función a la variable Sexo	260
Tabla 75. Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función de la variable si ha Repetido o no Curso	261
Tabla 76. Medias de los Factores que componen que componen la Competencia Lingüística en función a la variable Rendimiento Académico.....	262

Tabla 77. Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función a la variable Nivel de Estudios de las Madres.....	262
Tabla 78. Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función a la variable Nivel de Estudios de los Padres.....	263
Tabla 79. Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función a la variable Tipología Familiar	264
Tabla 80. Contraste de Medidas Repetidas Pre-post Test en el Grupo Experimental.	266
Tabla 81. Contribución de cada factor de la Competencia Lingüística al Contraste de Medidas entre el Grupo de Experimental y el Grupo Control (ANOVA).....	267

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mafalda	3
Figura 2. Evolución de la definición del currículo en el Sistema Educativo Español...	17
Figura 3. Contexto de la investigación	24
Figura 4. Elementos esenciales del enfoque competencial europeo.....	42
Figura 5. Relación entre los Términos	43
Figura 6. Principios de las Competencias Básicas contenidos en la LOE.....	49
Figura 7. El Sistema Educativo Español a partir de la aprobación de la LOE.....	51
Figura 8. Integración de las Competencias Básicas en la Legislación Educativa Española	69
Figura 9. Orientaciones sobre las Características que han de Diferenciar los Procesos de Aprendizaje.....	80
Figura 10. Actuaciones con las que se desarrollará el Trabajo Básico en Lectura, Escritura y Educación Literaria en Educación Primaria.....	84
Figura 11. Rasgos que deben caracterizar a la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria.....	85
Figura 12. LCL y Competencias Básicas	90

Figura 13. Participación de cada Bloque en el Trabajo de la Competencia en Comunicación Lingüística.....	91
Figura 14. Elementos que Contribuyen al Desarrollo y Adquisición de la Competencia de Aprender a Aprender	92
Figura 15. Procesos que Intervienen en el Desarrollo y Adquisición de esta Competencia de Autonomía e Iniciativa Personal.....	93
Figura 16. Capacidades que favorecen el Desarrollo y Adquisición de la Competencia Social y Ciudadana	94
Figura 17. Recomendaciones establecidas para cada Bloque en el Tratamiento de la Información y Competencia Digital	95
Figura 18. Procesos que intervienen en la Competencia Cultural y Artística	96
Figura 19. Actuaciones del Consejo de Europa en materia Lingüística.....	101
Figura 20. El Marco de Referencia Europeo en su Contexto Político y Educativo	111
Figura 21. Enfoque Orientado a la Acción	118
Figura 22. Forma de Trabajar según los Principios del MCER	119
Figura 23. Instrumentos que proporciona el MCER al Enfoque Orientado a la Acción.....	120
Figura 24. Dimensiones Integrantes del Enfoque Orientado a la Acción que propone el MCER.....	121
Figura 25. Componentes de las Competencias Generales.....	122
Figura 26. Elementos que abarca el Contexto Externo	123
Figura 27. Formulación de las Entidades	124
Figura 28. Aspectos que abarcan las Características que distinguen Social y Culturalmente a un Grupo	125
Figura 29. Elementos que componen las Destrezas y Habilidades	126
Figura 30. Variables que pertenecen a la Competencia Existencial.....	127
Figura 31. Elementos que incluye la Capacidad de Aprender.....	128
Figura 32. Categorías que componen la Competencia Lingüística	130

Figura 33. Elementos que incluye la Competencia Léxica	131
Figura 34. Categorías que una Descripción Gramatical debe Incluir.....	133
Figura 35. Categorización dentro de la Competencia Semántica.....	135
Figura 36. Aspectos que incluye la Competencia Fonológica	135
Figura 37. Elementos que el alumnado debe conocer, percibir y producir para conseguir un dominio ortográfico.....	137
Figura 38. Habilidades y Capacidades que incluye la Competencia Ortoéptica.....	137
Figura 39. Los Marcadores Lingüísticos de Relaciones Sociales	139
Figura 40. Normas de Cortesía.....	139
Figura 41. Expresiones de Sabiduría Popular	140
Figura 42. Diferencias de Registro	140
Figura 43. Dialecto y Acento.....	140
Figura 44. La Ordenación de las Oraciones	142
Figura 45. Aspectos relacionados con la Organización del Texto	143
Figura 46. Aspectos que incluyen las Microfunciones.....	145
Figura 47. Aspectos que incluyen las Macrofunciones	145
Figura 48. Esquemas de Interacción.....	146
Figura 49. Actividades que suponen la Expresión Oral	149
Figura 50. Actividades que suponen la Expresión Escrita	152
Figura 51. Estrategias de Expresión	154
Figura 52. Actividades de Comprensión Oral	156
Figura 53. Finalidades de la Comprensión Oral.....	156
Figura 54. Actividades de Comprensión Lectora.....	159
Figura 55. Finalidades de la Comprensión Lectora.....	159
Figura 56. Actividades de Comprensión Audiovisual.....	162
Figura 57. Estrategias de Comprensión.....	163

Figura 58. Actividades de Interacción Oral.....	165
Figura 59. Finalidades de la Interacción.....	165
Figura 60. Actividades dentro de la Interacción Escrita	172
Figura 61. Ámbitos y Medios de Interacción Escrita.....	173
Figura 62. Fase de la Interacción.....	175
Figura 63. Actividades de Mediación Oral y Escrita	177
Figura 64. Etapas del proceso de Mediación.....	178
Figura 65. Elementos de la Comunicación No Verbal	179
Figura 66. Acciones de las cuatro Destrezas Comunicativas	179
Figura 67. Fases comunes entre los Procesos Comunicativos	180
Figura 68. Canales	181
Figura 69. Tipos de Texto	182
Figura 70. Ámbito o Áreas de Interés en las que se Inscribe cada Contexto de la Lengua	184
Figura 71. Situaciones que influyen en el en el Acto de Comunicación.....	185
Figura 72. Condiciones y Restricciones que se dan en la Comunicación	185
Figura 73. Variables dentro los Factores Cognitivos	189
Figura 74. Tareas de Interacción y Expresión	190
Figura 75. Variables que pueden influir en el Grado de Dificultad de las Tareas de Comprensión.....	191
Figura 76. Batería de Actividades Lúdicas	191
Figura 77. Usos Estéticos de la Lengua.....	192
Figura 78. Representación de los Niveles y Subniveles dentro de la Escala del MCER.....	194
Figura 79. Posibles Usuarios del MCER implicados en el Enseñanza y la Aprendizaje de la Lengua.....	196
Figura 80. Planteamientos Generales que han que realizarse a partir del Enfoque.....	197

Figura 81. Distribución del Tiempo	198
Figura 82. Actitudes, Capacidades y Actividades necesarias que favorecen un mejor desarrollo del Enfoque	198
Figura 83. Puntos imprescindibles a Contemplar en el Establecimiento del Rol del Alumno	199
Figura 84. Propuesta para la utilización de los Recursos Audiovisuales	199
Figura 85. Sugerencias sobre las Competencias Generales, las Existenciales y la Capacidad de Aprender	201
Figura 86. Tratamiento de los Errores y las Faltas en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de una Lengua	202
Figura 87. Aspectos que se incluyen en la Evaluación	203
Figura 88. Tipología de Evaluación Propuesta.....	204
Figura 89. Cambios en las Leyes Educativas Españolas	208
Figura 90. Funciones determinadas en los decretos 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias y 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias	213
Figura 91. Estructura que adoptó la materia de Lengua Castellana y Literatura a partir de la LOE.....	214
Figura 92. Contribución de la Lengua Castellana y Literatura a la adquisición de las Competencias Básicas	214
Figura 93. El Enfoque Competencia en la materia de Lengua Castellana y Literatura	215
Figura 94. Elementos y Características del Proyecto Educativo de Centro	216
Figura 95. Elementos del Proyecto Educativo de Centro específicos de la Comunidad Autónoma Canaria	217
Figura 96. Concreción Curricular de la Comunidad Autónoma	218
Figura 97. Rasgos que Distinguen a la Programación Didáctica	219

Figura 98. Aspectos a incluir en la Programación Didáctica	220
Figura 99. Elementos que debe incluir la Unidad Didáctica	221
Figura 100. Secuencia de procesamiento del Alumno de las Variables contextuales Externas	225
Figura 101. Factores de los que depende el Procesamiento	225
Figura 102. Dimensiones del Enfoque que incluyen Valores	226
Figura 103. Fases de aplicación del Enfoque por Tareas	228
Figura 104. Fases del proceso del Enfoque por Tareas	229
Figura 105. Secuencia de desarrollo del Diseño Cuasi-experimental	239
Figura 106. Proceso de construcción de la Escala.....	243
Figura 107. Procedimiento	251
Figura 108. Pasos para el Análisis Cualitativo.....	256
Figura 109. Medias en los factores de la competencia lingüística estudiados en función a la variable Sexo	260
Figura 110. Medias en los factores de la competencia lingüística estudiados en función a la variable si ha Repetido o no Curso.....	261
Figura 111. Medias en los factores estudiados de la Competencia Lingüística del Alumnado del Grupo de Experimental.....	265
Figura 112. Contraste de Medidas Repetidas Pre-post Test en el Grupo Experimental.....	266
Figura 113. Actividades Motivadoras para el Alumnado.....	268
Figura 114. Propuestas del Alumnado con respecto a las Actividades	270
Figura 115. Dificultades que ha supuesto el trabajo de la Competencia Lingüística para el Alumnado.....	272
Figura 116. Posibilidad de expresar Vivencias en el Aula.....	273
Figura 117. Actividades que promueven la expresión de Opiniones	274
Figura 118. Aprendizaje de técnicas para la Búsqueda de Información	275
Figura 119. Mejorías en la Comprensión Lectora	276

Figura 120. Mejoría en el Léxico	277
Figura 121. Dificultades en la Expresión Escrita	279
Figura 122. Actividades que contribuyen al desarrollo de la Creatividad	280

INTRODUCCIÓN

La inclusión de las competencias básicas como elemento curricular que experimentó el sistema educativo español a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) no fue una actuación aislada sino que vino enmarcada dentro del conjunto de acciones que tanto a nivel mundial como europeo se realizaron en muchos países con el objetivo de acercar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades reales del alumnado en su entorno social. De esta manera, la incorporación de las competencias a los diseños curriculares supuso la consecución de una recurrente demanda recibida por los sistemas educativos a lo largo del siglo pasado que manifestaba la necesidad de que la escuela se adaptara a las necesidades reales del alumnado. Ya en la primera mitad del siglo XX, María Montessori educadora, científica, médica y humanista italiana, manifestaba basándose en su experiencia profesional que "tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente es el fundamento de la nueva educación" (Montessori, 2014, p.35). Más tarde, Pablo Freire, pedagogo brasileño, afirmaba que su práctica profesional le había mostrado la importancia de "la praxis verdadera que demanda la acción constante sobre la realidad y la reflexión sobre esta acción. Que implica un pensar y un actuar correcto" (Freire, 1973, p.71). Esta tira del humorista gráfico e historietista hispano-argentino, Joaquín Salvador Lavado Tejón, conocido como Quino, ilustra cómo la institución educativa ha vivido a espaldas de las necesidades del entorno y de que este demandaba cambios en este sentido:



Figura 1. Mafalda

Fuente: Quino (1995). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Editorial de la Flor

La presente investigación se enmarca en el área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar y se centra en el estudio del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura. El enfoque por tareas es la aplicación del enfoque competencial en una

materia lingüística. El conocimiento desarrollado a través de la experimentación del mismo en diferentes países fue recogido por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) con el objetivo de guiar el establecimiento de elementos comunes en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en los diferentes países de la Unión Europea. La investigación se ubica en el contexto español e históricamente coincide con la implantación de la LOE (2006) en este sistema educativo que siguió las directrices internacionales y europeas en el diseño curricular que estableció. La investigación tiene como objetivo comprobar si la adopción del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria mejora los resultados de aprendizaje del alumnado. Concretamente hemos estudiado la influencia del enfoque por tareas en el grado de desarrollo y adquisición de la competencia lingüística.

Las principales razones que justifican y enmarcan este trabajo son tres. Primeramente, la necesidad de comprobar el impacto de los cambios implementados en el aula en los resultados de aprendizaje del alumnado. En segundo lugar, el interés profesional de utilizar la reflexión sobre la práctica docente en un proceso investigador. Por último, la intención de contribuir al saber educativo a través de la aportación de conocimiento generado en el aula.

La tesis se ha dividido en nueve capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento general de la investigación. El marco teórico se expone desde el capítulo segundo al sexto y el estudio empírico se recoge en los tres últimos capítulos.

En el primer capítulo, se hace una presentación general del proceso de investigación llevado a cabo. Esta presentación incluye la contextualización y justificación de la investigación, el planteamiento del problema, los objetivos establecidos a partir del mismo y el diseño general de la investigación.

El concepto y la caracterización de las competencias con los que se ha trabajado se expone en el segundo capítulo. Esta exposición se inicia con un recorrido por el desarrollo del enfoque competencial en el contexto europeo. Continúa con una aproximación al concepto de competencia a través de un recorrido internacional. Concluye, por un lado, con la explicación del sentido de las competencias básicas en el sistema educativo español en general y el canario en particular y, por otro, con las consecuencias de la integración de las competencias básicas en estos sistemas educativos y sus implicaciones tanto a nivel de centro como de aula.

El capítulo tercero presenta el enfoque curricular de la materia de Lengua Castellana y Literatura en la LOE. Primeramente se revisa el enfoque competencial que adopta la LOE. A continuación, se analizan los principios y objetivos relacionados con la materia en la citada ley. Finalmente, se incluye la descripción de cada elemento curricular y se abordan tanto las

competencias básicas en las que se centra la materia como el modo de proceder propuesto para cada una de ellas.

En el capítulo cuatro se presenta el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En primer lugar, se hace un breve recorrido histórico para conocer las acciones llevadas a cabo en materia lingüística y cultural a partir de la creación del Consejo de Europa en el año 1949. Seguidamente conoceremos el contenido del MCER, esto es, en qué consiste cuál es su finalidad y los objetivos con los que se plantea su uso. Para concluir, nos centraremos en sus componentes, sus características y sus principios.

El enfoque orientado a la acción adoptado por el MCER se aborda en el capítulo quinto. Para empezar, se presenta el enfoque competencial adoptado por el MCER. A continuación, se analizan cada una de las dimensiones del MCER. Después, se describen los niveles comunes de referencia que establece el MCER, las características de las escalas que lo componen y sus posibles usos. Al final, nos centraremos en las propuestas metodológicas más destacadas que presenta el MCER y en el papel del propio MCER en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

En el capítulo sexto se expone el enfoque por tareas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua. De entrada, se identifica el enfoque por tareas como la aplicación en una materia lingüística del enfoque competencial educativo. Después, se describen los elementos necesarios para aplicar el enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y cuáles son las contribuciones del MCER en la aplicación del mismo. Se concluye con la descripción del procedimiento para el diseño, implementación y evaluación del enfoque por tareas en la materia de LCL en Educación Secundaria.

La exposición del trabajo de investigación experimental comienza en el capítulo séptimo. Primeramente se presenta el paradigma o enfoque metodológico adoptado. A continuación, se explica el diseño de investigación por el que se optó. Seguidamente se describen los objetivos que se establecieron y los elementos del método de la investigación desarrollada. Finalmente se detalla tanto el procedimiento que se siguió para llevar a cabo la investigación como el análisis de los datos realizados.

El capítulo octavo está dedicado a la presentación de los resultados obtenidos tanto en el estudio cuantitativo como en el cualitativo. Primeramente, se detallarán los resultados extraídos de la *Escala de evaluación de la competencia lingüística*. A continuación la exposición se centrará en el tratamiento cualitativo.

Por último, en el capítulo noveno se exponen la discusión, las conclusiones, las limitaciones detectadas y las líneas de investigación que el presente trabajo deja abiertas.

CAPÍTULO I. ACERCAMIENTO AL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

1. Justificación de la investigación
2. Planteamiento del problema
3. Objetivos de la investigación
4. Diseño de la investigación

Introducción

Este primer capítulo tiene por objeto hacer una presentación general del proceso de investigación llevado a cabo. Está organizado en cuatro partes. La primera hace referencia a la contextualización y justificación de la investigación y describe las características sociales y educativas del ámbito en el que hemos trabajado. A continuación se describen el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación. En último término, se detalla el diseño general de la investigación.

Partiendo de los cambios sociales que se están experimentando continuamente y que influyen en el contexto educativo, primeramente hemos hecho un recorrido por los efectos de los mismos a nivel internacional, estatal, autonómico, de centro y de aula. De dichos efectos se infieren las motivaciones que nos han llevado a la realización de este trabajo. En segundo lugar, el planteamiento del problema, es decir, comprobar cómo influyen los cambios implementados en los resultados de aprendizaje, nos llevó a establecer las premisas desde las que partimos en esta investigación: la implementación de cambios en el sistema educativo a través de la práctica reflexiva, la inclusión de las competencias básicas como nuevo elemento curricular y el estudio de la calidad de los resultados obtenidos en la experimentación de dichos cambios. En tercer lugar, expusimos los objetivos que nos propusimos conseguir con nuestro trabajo. Finalmente, hemos presentado los diferentes pasos que organizaron todo el proceso investigador que hemos llevado a cabo.

1. Justificación de la investigación

La investigación que presentamos y que hemos desarrollado a través de la práctica reflexiva surge como contribución al estudio de los procesos de innovación educativa promovidos a partir de los sucesivos cambios legislativos que se han registrado en el sistema educativo español. De ahí que nos proponemos estudiar el impacto que un cambio educativo puede tener tanto en el trabajo de aula de un docente como en los resultados de aprendizaje de su alumnado. A continuación, para situarnos en el contexto del que partimos, presentaremos los diferentes ámbitos (social y educativo) en los que las demandas de variación del sistema educativo han ido apareciendo y que han motivado los cambios cuyos efectos nos proponemos investigar.

1.1. Ámbito social

La sociedad evoluciona y aparecen nuevas necesidades educativas que se convierten en continuas y variadas demandas sociales. Estas, a su vez, exigen respuesta a la educación y a la escuela mediante la aplicación de modelos educativos y organizativos concretos. De este modo, los roles establecidos para el profesorado van experimentando a su vez variaciones. Entre las características de nuestra sociedad contemporánea hay dos rasgos determinantes: el continuo cambio que experimenta y el protagonismo que tienen las tecnologías de la información y la comunicación en esa transformación constante y sucesiva en la que nos hallamos inmersos. De manera que una sociedad en cambio permanente exige de procesos y organizaciones adaptables, que revisen sus formas de actuar de acuerdo con las cambiantes necesidades del entorno (Gairín, 2009).

Así pues, la educación y la escuela, como motor de la misma, no pueden estar ajenas a esta realidad de la que forman parte. El sistema educativo evoluciona a través de las diferentes respuestas que van generando las variadas demandas que la sociedad continuamente plantea. Si esto no sucediera así, la escuela perdería su razón social por el anquilosamiento estructural de sus instituciones y prácticas. El docente ha de ser consciente de esto: la calidad de su práctica de aula marcará los avances en calidad del sistema educativo. Por esto, el profesorado ha de ser capaz de adaptar su trabajo a las demandas que van surgiendo en el quehacer diario y que serán determinantes en el grado de consecución de los objetivos propuestos. De manera que la mejora educativa es uno de los instrumentos clave para realizar el cambio. Mediante el mismo, el docente, como sujeto que toma las decisiones que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje, ha de ser parte activa.

La reflexión sobre la práctica docente es el primer paso para convertir el aula en un lugar donde se genere saber pedagógico a través de la combinación de experiencia y conocimiento previo. Ese saber pedagógico producido en el aula servirá, por una parte, para comprobar los aprendizajes conseguidos y, por otra, para revisar si los resultados de dichos aprendizajes contribuyen a mejorar la educación y los resultados escolares, fin principal del sistema educativo. En definitiva, la práctica reflexiva se convierte así en un instrumento de ayuda para la mejora del trabajo docente (Del Valle, 2009).

1.2. Ámbito educativo

1.2.1. Nivel internacional

La inclusión de las competencias básicas que se produce en el sistema educativo español a partir de la LOE (2006), no fue una actuación aislada sino que vino enmarcada dentro del conjunto de acciones que tanto a nivel mundial como a nivel europeo se habían estado realizando en muchos países con el objetivo de dar a los procesos de enseñanza y aprendizaje el mayor grado de sentido práctico para que el alumnado aprenda a desenvolverse con eficacia en el mundo que nos ha tocado vivir. La vigencia de la organización de los currículos por competencias en los sistemas educativos a nivel mundial es relativamente corta pero a la vez muy intensa. En poco tiempo asistimos a la utilización de una variedad muy amplia de términos: Competencias Básicas, Aprendizajes Básicos, Capacidades Básicas, Necesidades Básicas de Aprendizaje, Competencias clave...con la característica común de hacer referencia al objetivo de que el alumno desarrolle una máxima autonomía en la vida y que le garantice el ejercicio eficaz de sus derechos y deberes ciudadanos. A continuación haremos un breve recorrido por las actuaciones internacionales que han contribuido a desarrollar la presencia de las competencias en la educación. El cambio en las orientaciones metodológicas a partir de la esta nueva organización curricular son el elemento común en todas ellas.

1.2.1.1. Conferencia Mundial de Jomtien (1990)

Celebrada en una zona costera de Tailandia, participaron 155 países, que se comprometieron a proveer educación básica para todos y reducir el analfabetismo.

En la Conferencia de Jomtien (1990), se trataron los siguientes temas:

- Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia.
- Acceso universal a la educación primaria y terminación de la misma.
- Mejora en los resultados del aprendizaje.
- Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos.
- Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación para los jóvenes y los adultos.

- Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para llevar una vida más plena.

Resultado de los acuerdos que se tomaron es el documento de conclusiones titulado Declaración Mundial sobre “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990) que contiene la voluntad y el compromiso de los países para "establecer --desde el campo de la educación de los niños, de los adultos y de las familias-- nuevas bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza". Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

Estas necesidades abarcan:

- herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas),
- los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan:
 - sobrevivir,
 - desarrollar plenamente sus capacidades,
 - vivir y trabajar con dignidad,
 - participar plenamente en el desarrollo,
 - mejorar la calidad de su vida,
 - tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

1.2.1.2. “La educación encierra un tesoro”: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI

El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, titulado “La educación encierra un tesoro”, fue entregado al Director General y publicado en francés e inglés, el 11 de abril de 1996. Posteriormente se editaron distintas versiones del texto íntegro. Fue el resultado del trabajo de reflexión encargado por la UNESCO a

un grupo de expertos coordinado por el político francés Jacques Delors. Según dicho informe, la educación permanente es una necesidad es cada día más necesaria y será clave para responder a las exigencias del siglo XXI. Los cuatro principios sobre los que la educación y los sistemas educativos han de desarrollar sus competencias y sus currículos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

1.2.1.3. Conferencia Internacional de Amman (1996)

Con el objetivo principal de repasar las medidas tomadas por los distintos países que participaron en la Conferencia Mundial de Jomtien (1990), se celebra esta conferencia internacional en Jordania en la que se informa sobre los progresos alcanzados en la puesta en práctica de los objetivos de la educación para todos de Jomtien (1990), y se habla de algunos avances. También se sugiere premura en algunas acciones ya que el progreso en las mismas había sido mucho más lento de lo esperado.

1.2.1.4. Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000)

El Foro Mundial sobre la Educación (2000), brindó la oportunidad de evaluar los logros, las enseñanzas y los fracasos del último decenio. La evaluación de la *Educación para Todos* en el año 2000 constituye un esfuerzo sin precedentes para hacer el balance de la situación de la educación básica en el mundo. Comprende las evaluaciones nacionales de los logros alcanzados en 183 países desde la conferencia de Jomtien (1990), los problemas encontrados y las recomendaciones para las actividades futuras. Los principales resultados de esas evaluaciones se presentan en informes sintéticos por región. Asimismo, se realizaron catorce estudios temáticos especiales, se efectuaron encuestas sobre la calidad del aprendizaje en más de 30 países y se preparó una colección general y una síntesis de estudios monográficos sobre la participación de las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) en la educación.

Se reafirma que toda persona —niño, adolescente o adulto— tiene los derechos humanos de beneficiarse de una formación concebida para responder a sus necesidades educativas fundamentales, en el sentido más amplio y más completo del término, una formación que incluya aprender para saber, para hacer, para vivir juntos y para ser (UNESCO, 2000).

Una educación que pretende explotar los talentos y el potencial de cada persona y desarrollar la personalidad de los que aprenden, con el fin de permitirles llevar una vida mejor y de transformar la sociedad en la cual viven.

1.2.1.5. Proyecto DeSeCo (OCDE, 2001)

Su objetivo es conducir una investigación que ayude a fomentar el marco conceptual necesario para definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Según DeSeCo (OCDE, 2001), tres criterios para seleccionar una competencia como clave o esencial:

- Que contribuya a obtener resultados de alto valor personal y social.
- Que sean aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.
- Que sean importantes para todas las personas para superar con éxito las exigencias complejas. Es decir, que sean beneficiosas para la totalidad de la población independientemente del sexo, condición social, cultural y entorno familiar.

1.2.1.6. PISA (OCDE, 2000)

Por la necesidad de contar con datos regulares comparables para indicadores de evaluación, se diseña el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Program for International Student Assessment). Su principal interés: lectura, matemáticas y científico aunque incluir por lo menos una competencia intracurricular en cada evaluación e incorpora las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Adopta una postura más amplia que el currículo escolar ya que su objetivo es evaluar hasta qué punto los jóvenes han adquirido en estas áreas los conocimientos y actividades que les servirán en su vida adulta (OCDE, 1999).

Los datos fueron reunidos por primera vez en 2000 y los resultados publicados en 2001. Las evaluaciones se realizan cada tres años.

Las competencias intracurriculares seleccionadas para las dos primeras evaluaciones fueron aprendizaje y solución de problemas autorregulados (Lundgren, 2013).

1.2.1.7. *EEUU: informe SCANS (2000)*

En mayo de 1990, un comité fue designado para dirigir un estudio exhaustivo sobre el grado de preparación con el que los jóvenes salen de la escuela. Fue organizado por el Ministerio de Trabajo de Estados Unidos y trascendental en lo que respecta a ser la primera vez en que la empresa estadounidense es llamada a comunicar lo que los estudiantes tienen que saber para tener éxito en el mundo laboral.

Sus resultados: dieron idea general de las demandas laborales de la nación y concluyeron que "...más de la mitad de los jóvenes norteamericanos dejan la escuela sin los conocimientos fundamentales exigidos para encontrar y tener un buen trabajo". Y añaden, "La manera en que las escuelas de la nación educan a nuestros niños debe cambiar también" (Scans, 2000).

Las estrategias y habilidades necesarias para trabajar ese cambio se agruparon en cinco competencias que han de ser desarrolladas y adquiridas en los centros escolares:

1. Recursos: identificación, organización, planificación y localización de los mismos.
2. Interpersonal: trabajar con los demás.
3. Información: adquisición y uso de la misma.
4. Sistemas: comprender las interrelaciones complejas.
5. Tecnologías: trabajar con una variedad de las mismas.

1.2.1.8. *Quebec Educational Program (2000-2004)*

El "Quebec Educational Program" (en adelante QEP) es una de las recientes reformas en el ámbito internacional que nace de la necesidad de implantar los cambios educativos requeridos por la sociedad del siglo XXI en contenidos curriculares, evaluación de aprendizajes, enfoques metodológicos, organización escolar y reparto de responsabilidades en educación. El propósito del QEP es ayudar a los estudiantes a lidiar con el cambio social y participan activamente en su aprendizaje (Gouvernement de Québec, 2013). El QEP fue diseñado para proporcionar una educación básica de núcleo común y gira en torno al desarrollo de nueve competencias transversales:

1. Uso de la información.
2. Resolución de problemas.

3. Ejercicio de un juicio crítico.
4. Uso de la creatividad.
5. Adopción de métodos de trabajo efectivo.
6. Uso de las tecnologías de la información y comunicación
7. Desarrollo máximo del potencial de cada uno.
8. Cooperar con los demás.
9. Comunicarse adecuadamente.

1.2.1.9. New Zealand Curriculum (2007)

El actual “New Zealand Curriculum” de 2007 es resultado de una revisión del plan de estudios tomando como referente la importancia el aprendizaje permanente y la participación efectiva en la sociedad. Tener altas expectativas y visión prospectiva, el Tratado de Waitangi (firmado en 1840, es considerado el documento fundacional de Nueva Zelanda), la diversidad cultural, la educación inclusiva, la importancia de aprender a aprender y la participación de la comunidad son los principios del proceso que guió esta revisión curricular. Define cinco competencias clave centradas en lo necesario para una vida próspera en sociedad: aprender a pensar; uso de la lengua, signos y textos; autonomía personal; relación con los demás; participación y contribución social (Ministry of Education of New Zealand, 1993; Ministry of Education of New Zealand, 2002; McGee et al., 2003).

1.2.2. Nivel estatal

Hablar actualmente del sistema educativo español nos obliga a referirnos a las leyes que lo sustentan y articulan:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (L.O.M.C.E.).

Así pues, un sistema educativo y tres leyes orgánicas que no son las únicas que han regido la educación en la España más reciente. Haciendo un breve recorrido por las

ya derogadas comprobaremos que cambio y leyes educativas han sido y son una constante española:

- La LGE o Ley General de Educación de 1970 organizó todo el sistema educativo hasta la década de los ochenta.
- La LOGSE o Ley de Organización General del Sistema Educativo de 1990 que amplió la escolaridad obligatoria a los 16.
- La LOCE o Ley Orgánica de Calidad Educativa de 2003 Con la llegada del Partido Popular al poder, se aprobó cuyo calendario de aplicación quedó paralizado por un Real Decreto tras el cambio de gobierno resultante de las elecciones de 2004.

Hay que hacer notar que estamos hablando de seis leyes orgánicas educativas en un período de treinta años por lo que, si contabilizamos todas, el promedio de cambios legislativos en el sistema educativo ha sido de cinco años. No obstante, la definición de currículo no ha variado en función de cada ley. La evolucionando de esta definición se puede observar en la siguiente figura:

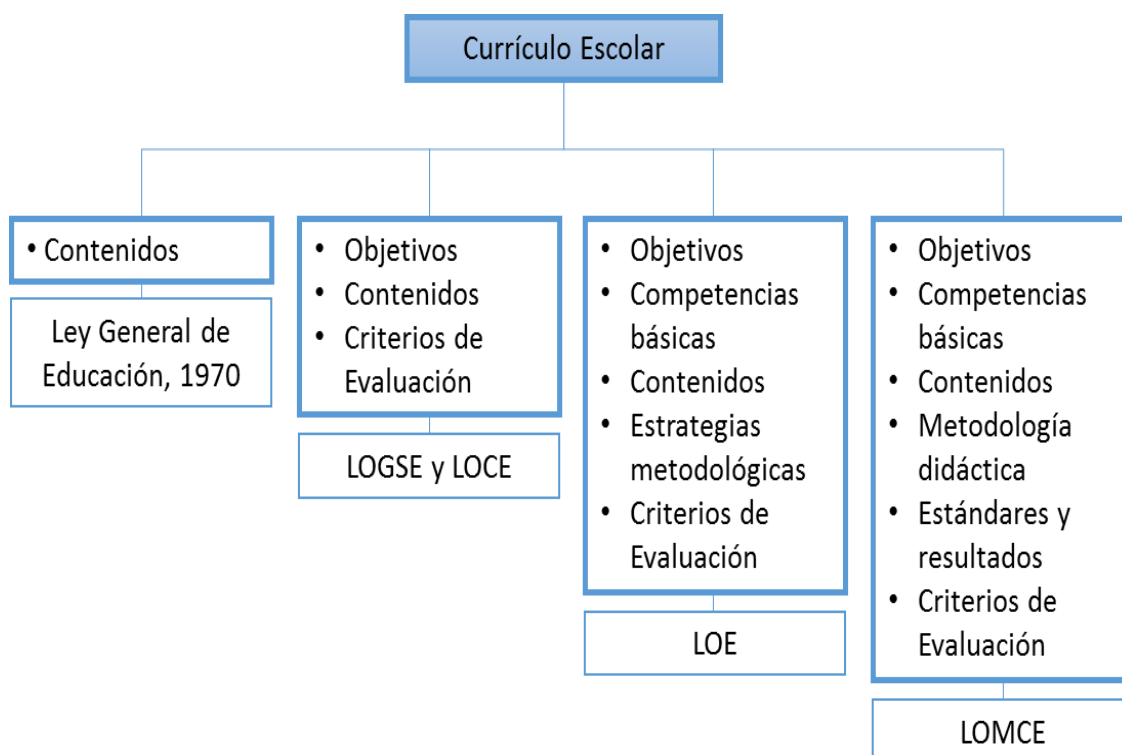


Figura 2. Evolución de la definición del currículo en el Sistema Educativo Español

El conjunto de contenidos en la Ley General de Educación de 1970, dispuesto en planes de estudios que se organizaban para cada curso académico fue sustituido en la LOGSE (1990) por “el conjunto de los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”. (Art. 4)

La LOGSE (1990) introdujo en el sistema educativo español, un currículo abierto y flexible que se iría concretando en diferentes niveles: Estado (enseñanzas mínimas), Comunidad Autónoma (currículo), Centro escolar (Proyecto Curricular) y Aula (programaciones de aula). La LOCE (2003), de duración efímera, mantuvo la misma definición curricular que su antecesora. La LOE (2006) será la encargada de incluir un nuevo elemento curricular: competencias básicas. La LOMCE (2013) lo mantiene pero eliminando el término “básica” y define currículo como la regulación del conjunto de los siguientes elementos: objetivos, competencias, contenidos, metodología didáctica, estándares y resultados y criterios de evaluación.

Actualmente ya se ha implantado en el curso 2014-15 la LOMCE en Educación Primaria y se implementará en Educación Secundaria a partir del curso 2015-16. Durante esta investigación, el desarrollo curricular LOE era el vigente en la Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, la realidad cambiante nos obliga a tener en cuenta la futura legislación LOMCE, por la necesidad de trabajar con una visión prospectiva, esto es, “una idea a medio y largo plazo de los futuros programas y posibles, tanto para la sociedad en su conjunto como para los contenidos y los procesos de aprendizaje y enseñanza” (Michel, 2002, p.13).

Los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre y 1631/2006, de 29 de diciembre establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria respectivamente. Es competencia del MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) un 55% en las comunidades autónomas con lengua vernácula y un 65% en el resto. Corresponde a las autoridades educativas autonómicas el 45% y 35% del currículo restante y fueron regulados en los decretos de currículo correspondientes que fueron publicados posteriormente. El anexo I de los mencionados Reales Decretos explica todo lo relacionado con la inclusión de las competencias básicas en el currículo. A partir de la definición de competencias básicas que ofrece, establece una clasificación de las mismas y finaliza con la explicación del contenido de cada una de ellas.

El Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto modificó los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre y 1631/2006, de 29 de diciembre en lo concerniente al área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos de Educación Primaria y la materia de Educación para la ciudadanía en Educación Secundaria Obligatoria.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica. También corresponde al Gobierno:

- Determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales.
- Determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas.
- Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, así como las características generales de las pruebas, en relación con las evaluaciones finales de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En cuanto a los currículos LOMCE, han sido establecidos mediante los Reales Decretos *126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* y *1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Además, la Orden *ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, adopta el término competencias clave e introduce cambios en la clasificación de las mismas.

1.2.3. Nivel autonómico

Al mismo tiempo que se fueron sucediendo todos los cambios legislativos que acabamos de mencionar y a partir de la aprobación de la Constitución Española de 1978, el sistema educativo español fue experimentado un proceso de descentralización por el que la Administración del Estado transfirió funciones, servicios y recursos a las diferentes Comunidades Autónomas. Este modelo descentralizado de administración del sistema educativo español repartió las competencias entre el Estado, las Comunidades Autónomas, las Administraciones Locales y los centros docentes. Canarias, concretamente, tiene competencias en materia de educación a partir de la publicación del Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación (B.O.E. 06-08-1983 y Corrección de errores B.O.E. 04-11-1985).

A partir de la publicación de la LOE, en el Boletín Oficial de Canarias de seis y siete de junio de 2007, se publicaron los decretos de currículo 126/2007 de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación Primaria y 127/2007 también de 24 de mayo por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación Secundaria Obligatoria. En estos decretos se desarrollan todos los aspectos normativos y organizativos de las etapas educativas que conforman la educación obligatoria: Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los anexos I contienen el currículo de las distintas áreas de la Educación Primaria y de las distintas materias de la Educación Secundaria Obligatoria. Cada anexo establece para el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias la contribución de las diferentes áreas o materias a la adquisición de las competencias básicas, así como los objetivos para la etapa, los contenidos y criterios de evaluación de cada área en los diferentes ciclos, de acuerdo con los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas cada etapa educativa. El anexo I contiene el currículo de las distintas materias de la Educación Secundaria Obligatoria. La finalidad de la inclusión de las competencias básicas es la de facilitar la identificación de aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para integrarse en la sociedad de modo crítico, contribuyendo a una formación que permita ejercitar los derechos y obligaciones ciudadanos, y a la adquisición de los elementos básicos de la cultura para así conocer e interpretar el medio que rodea a los alumnos y alumnas y, sobre todo, seguir aprendiendo de manera autónoma a lo largo de la vida. Sin embargo, debe entenderse que no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas

materias y el desarrollo de ciertas competencias básicas. Cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias.

En cuanto al desarrollo normativo del currículo LOMCE el Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias el de Educación Primaria se aplica en los cursos 1º, 3º y 5º durante el curso 2014-15 (Real Decreto 126/2014).

1.2.4. Nivel de centro

Hemos realizado este trabajo de investigación en un instituto de Educación Secundaria. Dentro de esta etapa, nos centraremos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La ESO constituye, junto con la Educación Primaria, la enseñanza básica y obligatoria. Es un período educativo con identidad propia para los alumnos y alumnas de edades comprendidas, con carácter general, entre los doce y los dieciséis años.

Posee una organización común en los tres primeros cursos de la etapa, mientras que el cuarto curso se configura con un carácter orientador para dar respuesta al doble carácter terminal y preparatorio de la etapa, que exige garantizar una formación básica, y favorecer un conjunto de aprendizajes que permitan tanto la continuación de otros estudios como la incorporación al mundo laboral y social. Por otro lado, en el tercer curso se introduce la opcionalidad de materias, que tendrá su continuidad en el último curso de la etapa a través de la oferta de distintas opciones que facilitan la consolidación de aprendizajes fundamentales y la orientación educativa posterior. Al mismo tiempo, se determina que en los dos primeros cursos el alumnado cursará un máximo de dos materias más que en el último ciclo de Educación Primaria.

La materia en la que hemos efectuado este trabajo de investigación es Lengua Castellana y Literatura. El Real Decreto de enseñanzas mínimas reconoce que las competencias básicas son prioritarias por lo que la elección de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y la formulación de los criterios de evaluación deben estar orientados, en lo posible, al desarrollo de estas mismas. Por otra parte, reconoce la importancia de la comprensión lectora y la expresión oral y escrita para el desarrollo de las competencias básicas en todas las materias. En el caso del currículo de la materia de Lengua Castellana y Literatura, su enfoque comunicativo-funcional refleja la necesidad

y conveniencia de generalizar esta metodología en el aula. Además, presenta las siguientes características:

- Integración de la lengua y la literatura.
- El texto como punto de partida.
- Contribución a las competencias básicas.
- Importancia de la lengua para aprender a aprender.
- Uso responsable de las TIC.
- Manejo de la información.
- Vocación de creación artística.
- Orientaciones sobre estrategias y actividades para el desarrollo de cada una de las competencias.

1.2.5. Nivel de aula

Cada concepción de currículo representa esfuerzo en todos los niveles para implementar los cambios necesarios con la finalidad de conseguir los objetivos planteados. Es en el trabajo de aula donde se verifica si se alcanzan dichas metas y en qué grado de consecución a través de los diferentes procesos de evaluación interna y externa que se articulen. La introducción de las competencias como elemento curricular viene acompañado de un enfoque que incorpora cambios metodológicos en el proceso de enseñanza – aprendizaje: los diferentes aspectos o capacidades a desarrollar de cada una de las competencias deben estar presentes y ligados en cada momento tanto a objetivos, contenidos y actividades, y evaluación, mediante una metodología más interdisciplinar y globalizada. Por lo tanto, no estamos ante simples cambios en el diseño de programaciones didácticas sino que la idea de un aprendizaje basado en competencias supone que estas han de constituir el hilo conductor en torno al cual se configura el resto de los elementos del Currículo. (Sierra, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2013)

Cada cambio legislativo que implique innovación en el aula viene acompañado de un ingente caudal de innovación cuyo conocimiento para la implementación en el aula acarrea un trabajo extra de estudio y preparación docente a través de la formación permanente en todas sus modalidades: en centros o actividades formativas de participación individual. Todo ese esfuerzo irá encaminado a conseguir la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje que han guiado el desarrollo de la ley educativa en

vigor. Lo aprendido, combinado con el conocimiento previo y la práctica, producirá conocimiento educativo generado en el aula. La reflexión sobre la práctica es una herramienta de autoevaluación que integrada en un proceso de evaluación permanente, orientará el trabajo del profesorado (Gómez, 2008). El siguiente estado será compartir las experiencias con otras personas, explicando qué ha funcionado y qué no, y porqué (López, 2009).

Todo lo expuesto hasta ahora son las razones motoras de esta investigación:

1. Nuestro sistema educativo no es ajeno al proceso de cambio permanente en el que nos desenvolvemos actualmente.
2. Los últimos cambios legislativos en nuestro sistema educativo vienen acompañados de nuevos enfoques de trabajo en el aula como consecuencia de la introducción de las competencias como elemento curricular.
3. La innovación educativa implementada en el aula genera un conocimiento educativo que es resultado de las mejoras conseguidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. La reflexión sobre la práctica servirá para comprobar la calidad de los resultados obtenidos.
5. Compartir esos resultados contribuirá a la creación de conocimiento educativo generado en el aula.

En la siguiente tabla recogemos las leyes educativas, los organismos e informes internacionales y los autores que han orientado nuestro trabajo investigador y que hemos expuesto en cada nivel y ámbito dentro de la descripción del contexto en el que hemos desarrollado nuestro trabajo investigador:

LEYES EDUCATIVAS	ORGANISMOS E INFORMES INTERNACIONALES	AUTORES DE REFERENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • LOGSE (1990) • LOE (2006) • LOMCE (2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia Mundial de Jomtien (1990) • "La educación encierra un tesoro" Informa a la UNESCO sobre la educación del siglo XXI (1996) • Conferencia Internacional de Amman (1996) • Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000) • Proyecto DeSeCo (OCDE, 2001) • PISA (OCDE, 2000) • EEUU: informe SCANS (2000) • Quebec Educational Program (2000-2004) • New Zealand Curriculum (2007) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonoma (1985) • Kaplan y Duchon (1988) • Richards y Lokhart (1998) • Bericat (1998) • Morin (2000 y 2001) • Tashakori y Teddlie (2003) • Fernández (2003) • Esteve, (2004) • Perrenoud (2004) • Esteve, (2004) • Mertens (2007) • Gómez Nocetti (2008) • Ruiz Bolívar (2008) • Servin (2008) • Gairin (2009) • López (2009) • Pine (2009) • Serrano (2009) • Estaire (2009) • Nunan (2011) • Sierra y Arizmendiarieta, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez (2013) • Álvarez y SSan Fabián (2013) • González y Barba (2014)

Figura 3. Contexto de la investigación

2. Planteamiento del problema

Cada cambio en legislación dentro de un sistema educativo viene acompañado de un sinnúmero de novedades que suponen elevar el nivel de intensidad al ya complejo trabajo del docente (Morin, 1994). Una nueva ley general que conlleva cambios estructurales en el sistema educativo incluye un amplio desarrollo de decretos y abarca muchas variaciones:

- En organización escolar: diferentes etapas, ciclos o niveles.
- En los procesos de enseñanza y aprendizaje: programaciones didácticas y de desarrolladas a partir de los nuevos currículos, innovaciones metodológicas, recursos novedosos...
- En formación: los cambios generan nuevas necesidades formativas a las que hay que dar respuesta.

Mientras los cambios se suceden, el ritmo de trabajo no se detiene; de ahí que la reflexión sobre la práctica encuentra en muchas ocasiones poco o nulo espacio entre tanta actividad. Más aún, no hay cabida para comprobar en qué medida todos los cambios implementados consiguen mejorar el grado de consecución de los objetivos propuestos. En el caso de la reforma del sistema educativo español a partir de la LOE, la inclusión de las competencias básicas no fue una actuación aislada sino enmarcada dentro del conjunto de acciones que tanto a nivel mundial como a nivel europeo se habían estado realizando

en muchos países con el objetivo de acercar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del mundo laboral. Como consecuencia de todo lo anterior, el profesorado implementa una serie de medidas novedosas, exigidas por la legislación educativa vigente y que vienen acompañadas del marco teórico correspondiente. Esas medidas se integrarán en la cultura del centro y se evaluarán en los momentos pertinentes. Para comprobar resultados se realizan evaluaciones externas autonómicas e internacionales. En definitiva, son minoría las ocasiones en las que se recogen datos sobre la práctica que contribuyan a dar “una visión interna, es decir, de los profesores mismos y de los procesos reales del aula” (Esteve, 2004).

“La experiencia es el punto de partida para el desarrollo profesional pero para conseguir que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente” (Richards y Lokhart, 1998, p. 14). Herramienta clave en cualquier retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la reflexión sobre los mismos. Pero hemos de distinguir entre un momento de revisión puntual de la tarea docente y una práctica reflexiva que “se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierta en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones” (Perrenoud, 2004, p.13). Así la práctica reflexiva se convertirá en un hábito que incluirá un conjunto de acciones con el objetivo común de conocer la calidad de las experiencias educativas a través de la evaluación de las mismas; es decir, consiste en analizar objetivamente la eficacia y validez de la labor docente y reflexionar, además, activamente sobre lo que se descubre (Richards y Lockhart, 1998).

Este trabajo pretende evaluar la implementación de un enfoque metodológico a través de la experimentación del mismo en el contexto del aula y la reflexión sobre sus efectos. Concretamente nos centraremos en el diseño de tareas dentro del enfoque del aprendizaje basado en competencias y el punto de partida de este trabajo de investigación es el siguiente: el enfoque por tareas influye en la mejora de los resultados de aprendizaje.

3. Objetivos de la investigación

A partir de lo expuesto en el apartado anterior, se establecen cuatro puntos de partida en esta investigación:

- Cualquier cambio legislativo en el sistema educativo implica un aumento en la complejidad del trabajo que limita al docente en las oportunidades de reflexión sobre las actuaciones realizadas.
- La práctica reflexiva permite al educador realizar un análisis objetivo de su propia experiencia de aula.
- La inclusión de las competencias básicas en la definición de currículo a partir de la LOE exigió un cambio metodológico que se ha integrado en la cultura de los centros.
- El estudio de la calidad de los resultados de la experimentación de un cambio metodológico en el aula permitirá comprobar su eficacia y contribuirá al enriquecimiento de su marco teórico con aportaciones del propio contexto educativo.

En conjunto, lo que se persigue es proporcionar conocimiento educativo generado en aula a partir de la reflexión sobre la práctica de aula diseñada a partir de la implementación de los cambios exigidos a partir de las competencias básicas como nuevo elemento curricular con la LOE o Ley Orgánica de Educación.

Por todo esto, el objetivo principal de la tesis es diseñar, desarrollar y evaluar un modelo de enfoque por tareas para Educación Secundaria en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

Hemos concretado el propósito general a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar el enfoque de tareas en el contexto de la Educación Secundaria española.
2. Analizar la concreción del enfoque de tareas para la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria española.
3. Identificar los elementos característicos que permitan diseñar modelos de implementación del enfoque de tareas a través de la materia de Lengua Castellana y Literatura en las aulas.
4. Diseñar un modelo que facilite la aplicación del enfoque por tareas en el aula de Educación Secundaria para la materia de Lengua Castellana.

5. Validar el modelo del enfoque por tareas en Educación Secundaria para la materia de Lengua Castellana.

4. Diseño de la investigación

La complejidad es precisamente la característica principal del contexto educativo y, de igual modo, de nuestro propósito de estudio; asimismo la temática que nos ocupa es relativamente reciente en el ámbito educativo español. “Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo” (Morin, 2001). Por todo esto, hemos optado por enfocar la investigación desde un paradigma ecléctico o multimétodo. Esta modalidad de investigación utiliza metodologías cuantitativas y cualitativas para la indagación sobre un objeto de estudio. Los diseños de investigación multimétodo tienen ya una trayectoria que se remonta en el tiempo a los años 50 en los que Campbel y Fiske utilizan el término “mixingmethods” para referirse a aquellas investigaciones en las que se utilizan varias metodologías (Serrano, 2009).

Este enfoque se caracteriza por:

1. Utilización de métodos mixtos o híbridos.
2. Explicaciones integrales de los fenómenos.
3. Las relaciones entre el investigador y el fenómeno a estudiar están determinadas por el contexto.
4. La metodología a utilizar dependerá del planteamiento específico del estudio.

Las ventajas de este enfoque son las siguientes:

- Mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas de comprensión y explicación de una realidad (Ruiz Bolívar, 2008).
- Contribuye a mejorar los procesos y productos de investigación (Tashakori y Teddlie, 2003).

- Su combinación produce información cuantificable y contextual (Kaplan y Duchon, 1988).
- Provee una información de mayor alcance al recolectar datos por diferentes métodos y fuentes (Bonoma, 1985).

Por lo tanto, en los estudios bajo este paradigma el investigador recoge y analiza los datos, integra resultados y traza inferencias usando acercamientos cualitativos y cuantitativos (Servin, 2008); es decir, métodos, estrategias y procedimientos de investigación de los paradigmas positivista y naturalista-interpretativo. También incluyen supuestos epistemológicos, ontológicos y axiológicos sobre la creación de conocimiento, la experiencia humana y los valores humanos (Pine, 2009). Los supuestos epistemológicos se basan en la premisa de que para conocer realidades es necesario un nexo entre el investigador y los participantes en el estudio; los ontológicos se fundamentan en que hay múltiples realidades sociales pero es necesario explicitar los valores que las definen; finalmente, los axiológicos se basan en los principios de respeto, altruismo y justicia (Mertens, 2007).

Serrano (2009), establece dos criterios para clasificar la tipología de diseños multimétodo: en función de los objetivos del uso conjunto (complementación, apoyo, triangulación y cruce de lógicas de análisis) y en función de las fases o tiempos del uso conjunto (en paralelo o encadenada). En la siguiente tabla podemos observar los rasgos característicos de cada tipo según el criterio de clasificación elegido:

Tabla 1. Clasificación de los diseños Multimétodos en función de los Objetivos del Uso Conjunto

CLASIFICACIÓN EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL USO CONJUNTO				
FASES O TIEMPOS	COMPLEMENTACIÓN (diferentes objetivos específicos se abordan desde distintas metodologías) (complementación por deficiencia –Orta–)	APOYO (implica una cierta subordinación de uno de los métodos al otro)	TRIANGULACIÓN (ver coincidencias/ divergencias de los resultados)	CRUCE DE LÓGICAS DE ANÁLISIS
EN PARALELO	SE RETROALIMENTAN (SE AFECTAN)	APOYO TESTIMONIAL (función retórica –Callejo–) (ej: citas o imágenes puntuales que vivifican una aproximación cuantitativa; Datos que puntualmente ilustran un análisis cualitativo)	VALIDACIÓN (comprobar la concurrencia de los resultados)	Análisis Cuantitativo: de textos/ imágenes obtenidos con me- tología cualitativa
	YUXTAPOSICIÓN (NO SE LLEGAN A AFECTAR, SIQUERA EN LAS CONCLUSIONES)			
ENCADENADA (EN FASES SUCESIVAS)	1º CUALITATIVO → 2º CUANTITATIVO Ejemplo: ver primero la estructura de unas actitudes y después ver su distribución 1º CUANTITATIVO → 2º CUALITATIVO Ejemplo: ver distribución y después profundizar en alguno de los subgrupos MÚLTIPLES ENCADENAMIENTOS (Diversas combinaciones) (Frecuente en estudio de casos; frecuente en la Investigación-Acción-Participativa)	CUALITATIVO SIRVE DE APOYO AL CUANTITATIVO -ej: para generar hipótesis -ej: para diseñar cuestionarios -ej: para pretestar cuestionarios -ej: para controlar aplicación de encuestas (supervisión) -ej: para diseñar muestras -ej: para interpretar resultados; sorprendentes CUANTITATIVO SIRVE DE APOYO AL CUALITATIVO -ej: para describir contexto (generalmente con datos secundarios) -ej: para seleccionar muestra (o caso)	ISOMORFIS MO: LOS ESPACIOS TOPOLOGICOS (triangulación en el análisis) (espacios de transición entre las técnicas de análisis topológicas; correspondencias; no método y los mapas discursivos y los campos semánticos) (Conde)	Análisis cualitativo de preguntas abiertas de un cuestionario

Nota: Fuente: Serrano (coord.), Blanco, Ligeró, Alvira, Escobar y Sáez (2009). La Investigación Multimétodo. En A. Serrano (coord.), F. Blanco, J.A. Ligeró, F. Alvira y M. Escobar (2011). *Materiales prácticos para el abordaje de la articulación metodológica en las ciencias sociales*. Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense.

Dentro de las posibilidades que nos brinda el diseño multimétodo, hemos optado por la complementación como estrategia de integración en nuestra investigación. Bericat (1998), establece que “existe complementación cuando, en el marco de un mismo estudio, se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa” (p. 37). Lo haremos combinando el uso de metodologías cuantitativa y cualitativa en paralelo y por yuxtaposición. De este modo, a través de nuestro estudio, obtendremos conocimiento de la realidad estudiada desde dos perspectivas diferentes lo que nos permitirá la mejor comprensión de la misma.

Ahora veamos cómo organizamos las fases del proceso de investigación para conseguir los objetivos planteados. Primeramente definimos qué queríamos estudiar, es decir, el objeto de estudio. A continuación, acotamos las necesidades que habían motivado nuestro propósito investigador. Seguidamente, delimitamos los objetivos. Después seleccionamos las estrategias metodológicas a partir del enfoque o paradigma en el que nos situamos. Finalmente, establecimos el diseño de campo. Para concluir, analizamos los resultados obtenidos.

En definitiva, el diseño general de investigación es el que presentamos a continuación:

1. Objeto de estudio: el enfoque de tareas en Educación Secundaria: diseño, implementación y evaluación en la materia de Lengua Castellana y Literatura (Nunan, 2011).
2. Necesidades *¿Por qué lo estudiamos?:*
 - a. Estudiar los efectos de los cambios que se producen en el sistema educativo.
 - b. Conocer los fundamentos del enfoque competencial por tareas en el contexto educativo.
 - c. Establecer modelos y orientaciones procedentes de la propia innovación educativa implementada en las aulas (Esteve, 2004).
3. Objetivos *¿Para qué lo estudiamos?:* diseñar y validar un modelo de implementación en el aula del enfoque por tareas en Educación Secundaria en la materia de Lengua Castellana y Literatura (Estaire, 2009; Fernández, 2004).
4. Metodología general *¿Cómo lo estudiamos?:*
 - investigación documental
 - planificación
 - acción

- observación
 - reflexión
5. Enfoque *¿Desde dónde nos situamos?:* paradigma ecléctico o multimétodo (Bericat, 1998; Morin, 2000; Pine, 2009)
 6. Diseño del estudio de campo *¿Cómo vamos a realizar la recogida y el tratamiento de datos?* (Blaxter, Hughes y Tight, 2008):
 - Estrategias de investigación: uso de la complementación como estrategia de integración dentro del diseño multimétodo (Bericat, 1998; Serrano, 2009).
 - Instrumentos:
 - Cuestionarios
 - Observación directa
 - Análisis de documentos
 - Entrevistas semiestructuradas
 7. Estrategia de tratamiento de datos: análisis cuantitativo y cualitativo de datos.
 8. Resultados esperados:
 - Características del enfoque por tareas en Educación Secundaria a través de la materia de Lengua Castellana y Literatura.
 - Elementos necesarios en la elaboración de un modelo del enfoque por tareas en Educación Secundaria a través de la materia de Lengua Castellana y Literatura.
 - Modelo validado de aplicación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana en Educación Secundaria.

**CAPÍTULO II. CONCEPTO Y CARACTERIZACIÓN DE LAS
COMPETENCIAS BÁSICAS. CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES DE SU
INCLUSIÓN COMO ELEMENTO CURRICULAR**

Introducción

1. Europa y el enfoque competencial en educación
2. Aproximación al concepto de competencias
3. Las competencias en el sistema educativo español
4. Las competencias básicas en el sistema educativo canario
5. Consecuencias de la inclusión de las competencias básicas como elemento curricular
6. Implicaciones a nivel de centro
7. Implicaciones a nivel de aula

Introducción

En el segundo capítulo se expone el *concepto y caracterización* de competencias con el que se ha trabajado. Está organizado en siete partes. El primer apartado hace un recorrido por el desarrollo del enfoque competencial en el contexto europeo. En el segundo realizamos una primera aproximación al concepto de competencias a través de lo contenido en el recorrido internacional, incluido el europeo, realizado. En los apartados tres y cuatro, nos hemos centrado en las competencias básicas en el sistema educativo español en general y en el canario en particular. Para finalizar, hemos expuesto las consecuencias de la integración de las competencias básicas en estos sistemas educativos y sus implicaciones tanto a nivel de centro como de aula.

Para completar el recorrido internacional iniciado en el capítulo 1, nos hemos centrado, en la primera parte del que nos ocupa, en el desarrollo del enfoque competencial en el contexto europeo. De esta manera presentamos los elementos necesarios para realizar una primera aproximación al concepto de competencias. En dicha aproximación encontramos los referentes que fueron utilizados en la integración de las competencias básicas en el sistema educativo español, que expusimos a continuación, y, por lo tanto, en el desarrollo normativo realizado por la Comunidad Autónoma Canaria que también hemos descrito. Finalmente, hemos concretado las consecuencias de la integración curricular de las competencias básicas en nuestro sistema educativo y las derivaciones de esas consecuencias tanto a nivel de centro como de aula.

1. Europa y el enfoque competencial en educación

La Unión Europea no es ajena a las demandas de cambio en el tratamiento del currículo escolar a nivel internacional que vimos en el capítulo I. La globalización, sus efectos en los diferentes ámbitos y las nuevas necesidades de formación que implican son el motor que lleva a las diferentes instituciones europeas a diseñar planes de acción que inicien el desarrollo del enfoque competencial en los sistemas educativos europeos. Veremos a continuación los momentos más importantes en este proceso.

1.1.Cumbre Extraordinaria del Consejo de Europa (Lisboa, 2000)

Celebrado en Lisboa los días 23 y 24 de marzo de 2000, el Consejo Europeo Extraordinario estudió la situación del crecimiento económico, la competitividad el

empleo, con el objetivo de hacer de la Unión Europea la zona más competitiva del mundo y lograr el pleno empleo en el año 2010. Para que las personas que llegan al mercado laboral puedan actuar en la sociedad del conocimiento, es necesario que su nivel de formación sea suficientemente elevado. Con esta finalidad, los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.

El Consejo Europeo (2000), pide al Consejo de Educación que emprenda una reflexión general en el Consejo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos, centrada en intereses y prioridades comunes y que respete al mismo tiempo la diversidad nacional.

1.2.Las competencias y su relevancia en la Educación Secundaria

Resultado de la reflexión general propuesta por el Consejo de Europa es el encargo, en verano de 2001, por parte de la UE a un grupo de trabajo, constituido por expertos nacionales, la tarea de definir las competencias clave y de proponer un número de ellas para que sean reconocidas por todos los países de la UE. Ese estudio fue publicado por Eurydice (2002), red europea de información en educación, con el título “Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria”. Además, en la segunda parte del mismo se presenta un estudio sobre las competencias clave llevado a cabo por la red Eurydice (2002), con el objetivo de establecer si existe en cada uno de los sistemas educativos europeos el concepto de competencias clave, cómo se define cómo están desarrolladas estas competencias dentro de los requisitos del currículo y cómo se evalúan.

1.3.Cumbre del Consejo de Europa

Reunido en Barcelona, en el año 2002, para tratar la situación económica, social y medioambiental de la Unión, el Consejo Europeo destaca la estrategia de Lisboa como un incentivo para que los países candidatos adopten y pongan en práctica objetivos económicos, sociales y medioambientales clave y como un proceso de aprendizaje mutuo (Consejo Europeo, 2002).

Entre los acuerdos que se establecieron en materia educativa, los que afectan al tema que nos ocupa fueron los siguientes:

- Establecimiento de un indicador de competencia lingüística en el año 2003.
- Promover la dimensión europea y su integración en las competencias básicas 2004.
- Hacer realidad un Espacio Europeo del Aprendizaje Europeo Permanente.

1.4.CHEERS Project: Higher Education and Graduate Employment in Europe

El proyecto europeo de investigación CHEERS (2003), o acceso al mundo del trabajo de graduados en educación superior tenía como objetivo estudiar la relación entre estudios superiores y acceso al empleo. Los países participantes fueron nueve de la Unión Europea (Alemania, Austria, España, Francia, Finlandia, Italia, Islandia, Reino Unido, Suecia), uno de la EFTA o Asociación europea de libre comercio (Noruega) y un país desarrollado no europeo (Japón). Desde otoño de 1998 a la primavera del año 2000, alrededor de tres mil graduados de los estados mencionados suministraron información sobre la relación entre los estudios superiores y su ocupación laboral hasta cuatro años después de su graduación a través de un cuestionario sobre la relación entre estudios superiores y empleo (Teichler y Schomburg, 2001). Los resultados de este estudio ayudaron a comprender, por un lado, la relación entre estudios superiores y ocupación y, por otro, los elementos comunes y las diferencias entre campo de estudio y áreas de trabajo. Asimismo las conclusiones proporcionaron información sobre las cuestiones más actuales de la educación superior, esto es: igualdad, diferentes roles educativos, la demanda de competencias generales o específicas, la importancia creciente de la

movilidad laboral internacional y el aprendizaje a lo largo de la vida y la diversidad regional en educación superior. Por último, el estudio examinó en qué medida los orígenes socio-biográficos, las experiencias educativas, los logros académicos y el proceso de transición entre los estudios y el mundo laboral determinan el inicio de la carrera profesional y los vínculos entre las competencias y los tipos de tareas asignadas en las ocupaciones laborales desempeñadas. En consecuencia, los datos obtenidos permitieron averiguar en qué medida los graduados universitarios estaban preparados para responder a las demandas del mundo laboral (Teichler, 2000).

1.5.TUNING: Educational Structures in Europe

El Proyecto Tuning (2006), sobre *Las Estructuras Educativas en Europa* para la Educación Superior se inició en el año 2000 como un proyecto para vincular los objetivos políticos del proceso de Bolonia y el establecimiento de objetivos para la educación superior a partir de la Estrategia de Lisboa. Tuning (2006), se convirtió en un proceso de diseño, desarrollo, implementación, evaluación y mejora de la calidad de los programas de grado, de máster y de doctorado universitarios. En el marco del mismo se diseñó una metodología para entender los planes de estudio y para hacerlos comparables y se organizaron cinco líneas de enfoque:

1. Competencias genéricas (académico general).
2. Competencias de materia específica.
3. El papel del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos o ECTS (European Credits Transfer and Accumulation System) para diseñar, describir y ofrecer programas de estudio y adjudicación de cualificaciones en Educación Superior. El uso del ECTS, en conjunto con los marcos de cualificaciones basado en los resultados, hace que los programas de estudio y las calificaciones sean más transparentes y facilitan el reconocimiento de las cualificaciones.
4. Enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
5. El papel de la mejora de la calidad en el proceso educativo.

En la primera fase del proyecto Tuning (2000-2002) se puso énfasis en las tres primeras líneas. La cuarta y quinta líneas tuvieron un lugar central en la segunda fase del proyecto (2003-2004). Durante la tercera fase (2005-2006), el objetivo fue fomentar el

uso de la metodología, las herramientas y los productos del Proyecto Tuning (2006), a través tanto de las redes europeas existentes como de redes y asociaciones internacionales.

1.6. Programa de trabajo “Educación y Formación 2010”

El Consejo Europeo de Barcelona solicita la elaboración de un informe de la aplicación del programa de trabajo sobre los objetivos, en marzo 2004. En dicho informe se ofrece un balance de los progresos alcanzados hasta el momento, se señalan los desafíos a los que debe hacerse frente y se proponen las medidas para alcanzar los objetivos fijados. Constituye el marco de referencia estratégico para el desarrollo de las políticas de educación y de formación a nivel comunitario a fin de conseguir que estos sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010 (Consejo Europeo, 2004).

1.7. “Las competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo”

Con la finalidad de que todos los Estados miembros fomenten el desarrollo y adquisición de estrategias para el aprendizaje permanente, el Parlamento Europeo y el Consejo elaboran un marco de referencia que guíe el diseño de medidas que se elaboren para tal fin. Las acciones a realizar están recogidas en las recomendaciones; en las dos primeras encontramos las referidas a la educación y la formación iniciales: “... pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta (...) y (...) se tomen medidas con respecto a aquellos jóvenes que, debido a su situación de desventaja en materia de educación como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales o económicas” (Comunidades Europeas, 2007, p.3). En el anexo encontramos, en primer lugar, los antecedentes y objetivos del marco de referencia que, en cuanto a las competencias clave, pretende “determinar y definir (...) las necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento” (Comunidades Europeas, 2007, p.3). A continuación, se presenta la definición de competencias clave adoptada por la UE a través del Parlamento Europeo y el Consejo: “combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto; (...) es decir, aquellas que todas las personas precisan para su

realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Comunidades Europeas, 2007, p.3). Finalmente, se establece la clasificación de competencias clave y la correspondiente definición de cada una de ellas. Con respecto al valor de las diferentes competencias incluidas, todas se consideran igualmente importantes ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Son esenciales “la competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación” (Comunidades Europeas, 2007, p.3).

1.8. “Educación y Formación 2020”: conclusiones sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)

Basado en el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (ET 2010), “Educación y Formación 2020” (ET 2020) presenta los objetivos estratégicos comunes hasta el año 2020 en educación y formación para los Estados miembros, establece tanto un conjunto de principios para lograrlos como métodos de trabajo adecuados para el contexto europeo. El abanico de los métodos de trabajo propuestos es amplio e incluye todos los elementos necesarios; esto es, ciclos de trabajo, áreas prioritarias, aprendizaje mutuo, difusión de los resultados, información sobre los progresos y seguimiento del proceso. El anexo I contiene los “Niveles de referencia del rendimiento medio europeo” que son los indicadores a utilizar en el seguimiento y la evaluación de los progresos. Las áreas prioritarias de la cooperación europea en educación y formación son expuestas en el anexo II (Consejo Europeo, 2009).

1.9. Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador

La Comisión propone en este documento la estrategia que debe permitir a la Unión Europea (UE) alcanzar un crecimiento inteligente (desarrollo de los conocimientos y de la innovación), sostenible (economía más verde, más eficaz en la gestión de los recursos y más competitiva) e integrador (para reforzar el empleo y la cohesión social y territorial). También la Comisión establece los objetivos que deben alcanzarse no más tarde de 2020. Entre otras encontramos: tasa de empleo del 75 % para la población de entre 20 y 64 años, inversión del 3 % del Producto Interior Bruto (PIB) en la investigación y el desarrollo, reducción la tasa de abandono escolar a menos del 10 % y aumento hasta el

40 % la tasa de titulados de la enseñanza superior (Comisión Europea, 2010; MECD, 2013).

1.10. KeyCoNet o red europea para el desarrollo de competencias clave

Dedicada al análisis de iniciativas para la puesta en funcionamiento de competencias clave en educación primaria y secundaria de centros de toda Europa y financiada por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea, KeyCoNet tuvo una duración de tres años, de 2012 a 2014. Durante dicho período, los centros integrados en la red revisaron publicaciones sobre el tema y actualizaron las mismas con la finalidad de crear una base sólida para la implementación de medidas políticas y la puesta en práctica gracias de las prácticas más innovadoras y eficientes encontradas (Harper, 2014).

Los países participantes fueron diecinueve: Albania, Austria, Bélgica, Croacia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, España, reino Unido y Suecia. Los productos finales fueron un catálogo de iniciativas, estudio de casos, visitas de estudio, vídeos de las buenas prácticas seleccionadas en cada país participante, informes de la revisión de publicaciones realizada, videoconferencias, guías para el profesorado y recomendaciones finales. Estas últimas fueron presentadas en la conferencia final, celebrada en noviembre de 2014, que supuso el cierre del ciclo de trabajo de la red. Las recomendaciones están destinadas tanto a responsables de política educativa como de centros escolares y giran en torno a cómo mejorar la integración del enfoque educativo competencial en los centros escolares europeos.

1.11. Educación y Formación 2020: documento de la Comisión Europea de medidas sobre “Evaluación de las competencias clave”

Tanto este documento de trabajo como la revisión de la literatura que presenta se basan en las conclusiones del grupo de trabajo temático sobre la evaluación de las competencias clave. Este grupo fue creado dentro del programa Educación y Formación 2020 para estudiar el rol de la evaluación en la aplicación de la Recomendación del Parlamento Europeo (2006) y del Consejo sobre las competencias clave para toda la vida aprendizaje. Los miembros del grupo, con un amplio conocimiento en el campo de la educación escolar y profesional, comenzaron una serie de actividades de aprendizaje entre

iguales y seleccionaron los ejemplos de buenas prácticas que se presentan (Comisión Europea, 2012a; Sargent, 2014).

1.12. “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos”: Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones (2012)

Para impulsar el empleo y la competitividad es imprescindible invertir en educación y formación. Las carencias de los sistemas europeos de educación y formación han de ser solventadas para acercar los procesos de aprendizaje a las necesidades del mundo laboral. Los retos que se deben abordar son generar actitudes para el siglo XXI, estimular un aprendizaje abierto y flexible, aprovechar el potencial de las TIC y los recursos educativos abiertos para el aprendizaje y fomentar el esfuerzo colaborativo. Para conseguir esos retos se establecen una serie de prioridades que serán alcanzadas a través de diversos instrumentos y mediante una actuación conjunta de educación y empleo (Comisión Europea, 2012b).

1.13. “El desarrollo de las competencias clave en los centros escolares de Europa: desafíos y oportunidades para la política educativas”

Reconociendo los progresos realizados hasta la fecha en la aplicación del enfoque de competencias clave, el informe analiza los diversos desafíos políticos que deben cumplirse para que la educación y la formación a las demandas de un mundo en cambio permanente. Uno de estos retos es la necesidad urgente de abordar el bajo rendimiento de los estudiantes en la lectura, las matemáticas y las ciencias. Sobre la base de los datos de investigación e información sobre las prácticas nacionales, el informe proporciona información útil sobre las actuaciones sobre las competencias claves que se están realizando en los diferentes sistemas educativos de los Estados Miembros (Eurydice, 2012).

1.14. Características del enfoque competencial educativo europeo

En la siguiente tabla, hemos extraído los componentes y características que fueron desarrollando el enfoque competencial a través de la secuencia de actuaciones que acabamos de examinar:

Tabla 2. Resumen de los componentes y características que fueron desarrollando el enfoque competencial.

ACCIÓN	CONTRIBUCIÓN AL ENFOQUE COMPETENCIAL
<i>Cumbre Extraordinaria del Consejo de Europa (2000)</i>	- Promoción de nuevas competencias básicas en especial las TIC
Eurydice (2002)	- Definición de competencias clave. - Clasificación de las mismas.
<i>Cumbre del Consejo de Europa (2002)</i>	- Establecimiento de un indicador de competencia lingüística. - Integración de la dimensión europea en las competencias básicas. - Espacio Europeo de Educación Permanente.
CHEERS Project: <i>Higher Education and Graduate Employment in Europe (2003)</i>	- Competencias con las que se llega al mercado laboral
TUNING Educational Structures in Europe (2006)	- Competencias genéricas y de materia específica. - Enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
<i>PROGRAMA DE TRABAJO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2010</i> (Consejo de Europa, 2004)	- Marco de referencia estratégico para los sistemas educativos.
EURYDICE (2006)	- Marco de referencia para el diseño de medidas
<i>Educación y Formación 2020 (ET, 2020)</i>	- Metodología adaptada al contexto europeo. - Áreas prioritarias en educación y formación. - Establecimiento de indicadores para evaluar los progresos.
<i>Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador</i>	- Reducir a menos de 10% la tasa de abandono escolar temprano. - Aumentar hasta el 40% la tasa de titulados de la enseñanza superior.
KeyCoNet o red europea para el desarrollo de competencias clave (2012 – 2014)	- Propuesta de estrategias para mejorar la integración del enfoque competencial en el contexto escolar europeo. - Detección, selección y presentación de buenas prácticas de trabajo de competencias en el contexto escolar europeo.
Educación y Formación 2020: documento de la Comisión Europea sobre <i>Evaluación de las competencias clave</i>	- Evaluación de las competencias clave en la educación escolar y profesional.

<p><i>Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos (2012)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular un aprendizaje abierto y flexible. - Aprovechamiento de las TIC y de los REA (Recursos Educativos Abiertos) para el aprendizaje. - Fomentar el esfuerzo colaborativo.
<p>EURYDICE, (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento bajo en lectura, matemáticas y ciencias. - Actuaciones sobre competencias clave que se realizan en los sistemas educativos de los países de la UE.

De la tabla anterior podemos extraer los elementos esenciales del enfoque competencial europeo. Su finalidad es servir de referente a los diferentes países de la Unión Europea (en adelante UE), para desarrollar dicho enfoque en los contextos de sus respectivos sistemas educativos:



Figura 4. Elementos esenciales del enfoque competencial europeo.

2. Aproximación al concepto de competencias

En los apartados anteriores, hemos visto las distintas iniciativas que a nivel internacional, incluida Europa, han sido llevadas a cabo y han servido como referente y acicate a los distintos países para introducir cambios en sus respectivos sistemas educativos. Aunque utilizan distintos términos, tienen en común que se plantean el objetivo de contextualizar todo trabajo escolar. De esta manera pretenden fomentar, en función de las características socioculturales concretas, la autonomía del alumnado con el fin de formar a futuros ciudadanos capaces por sí mismos de ejercer con eficacia sus derechos y deberes ciudadanos. Es así que pretenden que “los procesos educativos escolares cobren un sentido de utilidad vital, de manera que ayuden a romper el aislacionismo de la escuela respecto a su entorno social y a que los alumnos adviertan la necesidad de la formación para la vida cotidiana” (Sarramona, 2004, p. 16). En el gráfico que mostramos a continuación se puede comprobar la orientación común de los términos utilizados a través de los nexos semánticos establecidos pese a la variedad léxica empleada:

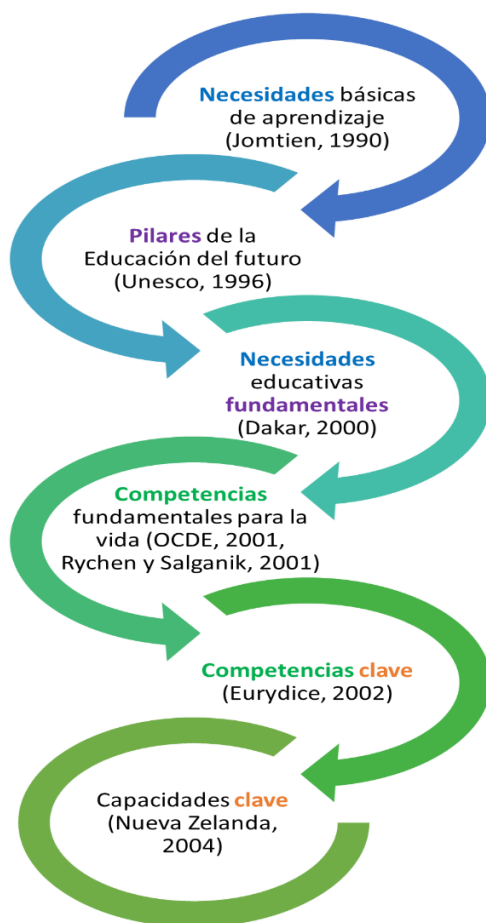


Figura 5. Relación entre los Términos

En la tabla 3, presentamos los diferentes términos con los elementos y finalidades de cada uno.

Tabla 3. Rasgos y Finalidades de cada Término

TÉRMINO	RASGOS CARACTERÍSTICOS	FINALIDADES
Necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas esenciales para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura ○ Escritura ○ Expresión oral ○ Cálculo ○ Solución de problemas • Contenidos básicos del aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ○ Conocimientos teóricos. ○ Conocimientos prácticos. ○ Valores. ○ Actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrevivir. • Desarrollar sus capacidades. • Vivir y trabajar con dignidad. • Participar en el desarrollo. • Mejorar la calidad de su vida. • Tomar decisiones fundamentales. • Continuar aprendiendo.
Pilares de la Educación del futuro (Unesco, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a conocer. • Aprender a hacer. • Aprender a vivir juntos. • Aprender a ser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir estrategias y competencias para el aprendizaje permanente.
Necesidades educativas fundamentales (Dakar, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Asimilar conocimientos. ○ Hacer. ○ Vivir con los demás. ○ Ser. • Explotar los talentos y capacidades de cada persona. • Desarrollo de la personalidad del educando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las condiciones de vida. • Transformar la sociedad.
Competencias fundamentales para la vida (OCDE, 2001, Rychen y Salganik, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Combinación de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades cognitivas estables. ○ Características personales. ○ Distintos resultados de aprendizaje. ○ Sistemas de creencias, actitudes y valores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar una vida exitosa y responsable. • Para enfrentar los retos sociales actuales y futuros.
Competencias clave (Eurydice, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Debe ser necesaria y beneficiosa para la sociedad en su conjunto. • Actualizar conocimientos y destrezas. • Integrarse en redes sociales al tiempo. • Ser independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones conocidas como nuevas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenerse al corriente de todos los conocimientos y avances.
Capacidades clave (Nueva Zelanda, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión general de las estrategias que se necesitan para la vida. • Específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes comprendan las necesidades de aprendizaje a las que han de dar respuesta.

De las relaciones establecidas entre los términos de la figura 5, inferimos que una competencia es clave cuando comprende una necesidad y/o capacidad fundamental que ha de desarrollar la persona para ser capaz de adaptarse a las demandas del entorno en el que se va a desenvolver a lo largo de su vida. De igual modo, a través de los rasgos anecdóticos en la tabla 3, podemos comprobar las sucesivas acciones realizadas para configurar el enfoque de competencias. Primeramente, se recordó la importancia de la escuela como institución social que se encarga de garantizar a la persona una vida plena, se delimitaron los puntos débiles de la misma en esa función y se perfilaron tanto las herramientas esenciales a adquirir y contenidos a trabajar como las finalidades que han de guiar el trabajo escolar (Jomtien, 1990). En segunda instancia, se organizaron los saberes necesarios en cuatro categorías (conocer, hacer, vivir juntos y ser) que aseguren que el aprendizaje continúe a lo largo del ciclo vital tanto dentro como fuera del sistema educativo (Unesco, 1996). A continuación se recordó la función de la escuela como motor de transformaciones sociales y se precisaron los objetivos que se han de trabajar en ese sentido (Dakar, 2000). Seguidamente, se delimitaron los rasgos esenciales para que una competencia sea considerada clave y que una persona adquiere una competencia cuando es capaz de utilizar de manera combinada habilidades, conocimientos y estrategias para realizar una tarea concreta (OCDE, 2001). Finalmente, comprobamos la adaptación del enfoque competencial a contextos concretos (Eurydice, 2002 y Nueva Zelanda, 2004).

En síntesis, una competencia es aquella que permite a una persona combinar el conjunto de habilidades, estrategias y capacidades que posee para realizar una tarea que resuelve una necesidad concreta de su entorno. A su vez, una competencia es clave cuando faculta para afrontar futuras y variadas exigencias similares y, además, es necesaria para desarrollar competencias más complejas. Por todo esto, los sistemas educativos han de determinar qué competencias clave son útiles para la sociedad en su conjunto y, más aún, han de proporcionar su adquisición para garantizar el aprendizaje tanto formal como no formal a lo largo de la vida.

3. Las competencias en el sistema educativo español

En España, país perteneciente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y también Estado Miembro de la Unión Europea, poco a poco se fueron sucediendo diferentes iniciativas para implementar el enfoque en competencias en el sistema educativo. Como ya vimos en el Capítulo I, el término

competencias básicas fue el elegido para designar el nuevo elemento que se incluyó en el currículo del sistema educativo español con la aprobación de la LOE o Ley Orgánica de Educación (2006). Seguidamente nos centraremos tanto en la definición, clasificación y características de las competencias básicas en la legislación educativa española a partir de la aprobación de la mencionada ley como en las consecuencias y los cambios que generó. Asimismo, expondremos también las variaciones que la LOMCE o Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (2013) va a suponer. No obstante, primeramente, haremos un brevísimo recorrido por las acciones previas a la LOE que se realizaron a nivel autonómico.

3.1. Antes de la LOE

Antes de la integración de las competencias básicas en el currículo escolar, con la LOE (2006), no había habido nada legislado al respecto en el sistema educativo español, aunque sí hubo diferentes iniciativas en algunas comunidades autónomas que sirvieron para sembrar el desarrollo del enfoque de competencias. El contenido de las iniciativas, aunque variado, siempre coincidió en la necesidad de la evaluación como punto de partida de cualquier acción relacionada con el trabajo por competencias. En muchas comunidades como Canarias, Asturias y Cataluña, se diseñaron pruebas de diagnóstico o de rendimiento para estudiar el estado del alumnado en las áreas instrumentales. La mayoría coincidió en hacerlas al alumnado de cuarto de Primaria aunque algunas evaluaron al alumnado de tercero como es el caso de Castilla-La Mancha. Nos detendremos en tres comunidades autónomas: Cataluña, Navarra y Canarias. El motivo de la selección de estas comunidades reside en que sus acciones, con diferentes grados de impacto, supusieron un punto de partida en el desarrollo del enfoque competencial en España. En el caso de Canarias, además, por ser la comunidad autónoma donde hemos realizado nuestra investigación.

3.1.1. Cataluña

En esta comunidad autónoma se realizó un trabajo de determinación de competencias básicas. Se inició con el estudio efectuado por el Dr. Sarramona (1998-1999) en coordinación con la FREREF (Federación de Regiones Europeas para la Investigación, la Educación y la Formación) y el Departamentd'Ensenyament de la Generalitat. A partir de un listado de competencias estructurado en relación a las áreas

del currículum, se efectuó una amplia consulta social y profesional. Como resultado de dicha consulta se elaboró un listado de competencias básicas que se dio a conocer a los centros escolares y que sirvió a la administración educativa para iniciar procesos de evaluación interna.

3.1.2. Navarra

La Orden Foral 279/2004 por la que se establece el proyecto Atlante para la mejora de las competencias básicas de Educación Infantil y Primaria tenía el objetivo de promover la mejora en los rendimientos educativos y académicos y desarrollar al máximo el potencial intelectual de cada uno de los alumnos de forma que todos alcancen, según sus condiciones, el máximo nivel en sus capacidades. Consideraba dos áreas fundamentales para el aprendizaje escolar: competencias básicas lingüísticas y matemáticas. Recogía una serie de medidas que perseguían mejorar las competencias básicas del alumnado en dichas áreas. Se implicaba a toda la comunidad escolar desde diferentes ámbitos educativos. Sin embargo, tuvo una duración efímera ya que contra la citada orden foral el sindicato STEE-EILAS presentó un recurso contencioso administrativo. Admitido a trámite con el número 55/2005, fue estimada la demanda y se declarada nula la Orden Foral 279/2004 que establecía el proyecto “por haberse dictado tal disposición general sin haberse oído, como era preceptivo, a los órganos a los que debió oírse”. Contra dicha sentencia, la comunidad Foral de Navarra presentó un recurso de casación que fue desestimado (Proyecto Atlante, 2007; Proyecto Atlante, 2008).

3.1.3. Canarias

La Comunidad Autónoma de Canarias junto con la de Asturias, Baleares, Castilla La Mancha, Murcia, País Vasco, Valencia y Cataluña realizó un estudio para la identificación y priorización de las competencias básicas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El resultado del mismo fue publicado por cada Comunidad Autónoma participante. El Instituto Canario de Evaluación fue el encargado de la edición canaria. Este documento se convirtió en una herramienta útil para el profesorado interesado en incluir las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Instituto Canario de Evaluación y Calidad, 2004).

Por otro lado, se empezaron a pasar pruebas generales de rendimiento en 4º de Primaria desde el curso escolar 2004-05. Los resultados de esas pruebas eran comunicados a cada centro educativo para su análisis correspondiente de los indicadores que precisaban mayor atención. En la resolución de 15 de marzo de 2007, *por la que se establece la estructura de las pruebas externas generales de evaluación de rendimiento para el alumnado, las áreas sobre las que se aplican, el procedimiento de aplicación y la presentación de sus resultados, así como los participantes en las mismas*, se estableció que las pruebas se pasarían, en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, a todo el alumnado escolarizado en 4º de Educación Primaria, a una muestra del alumnado de 6º de Educación Primaria, a la totalidad del alumnado de 2º de ESO y a una muestra de alumnado de 4º de ESO, exceptuando al alumnado con adaptaciones curriculares significativas o muy significativas y el alumnado que presente dificultades idiomáticas para realizar las mismas.

3.2.Las competencias en la LOE

Según hemos comprobado en lo tratado hasta ahora, la integración de las competencias básicas en el currículo escolar español se produce con la aprobación de la LOE o Ley Orgánica de Educación publicada por el BOE en mayo de 2006. La expresión Competencias Básicas no era desconocida ya que, como vimos también, había empezado a utilizarse en algunas de las actuaciones previas sobre el enfoque competencial educativo, en España. Dicha locución está compuesta por dos términos: competencia, del latín *competencia* que significa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado y *básica* o perteneciente a la base o bases sobre la que se sustenta una cosa, fundamental (Diccionario de la Real Academia Española, 2001). La inclusión de las competencias básicas en el currículo español tiene doble finalidad. Por un lado, el término competencias “pone el énfasis en el <<*saber hacer*>>, sin que falten por ello los saberes y las predisposiciones y actitudes que lo envuelven” (Sarramona, 2004). Por otro, el vocablo básicas indica que son los objetivos de carácter competencial que se pretende lograr al término de la escolarización obligatoria (Sarramona, 2004).

En el siguiente gráfico podemos observar los principios de las competencias básicas contenidos en la LOE:

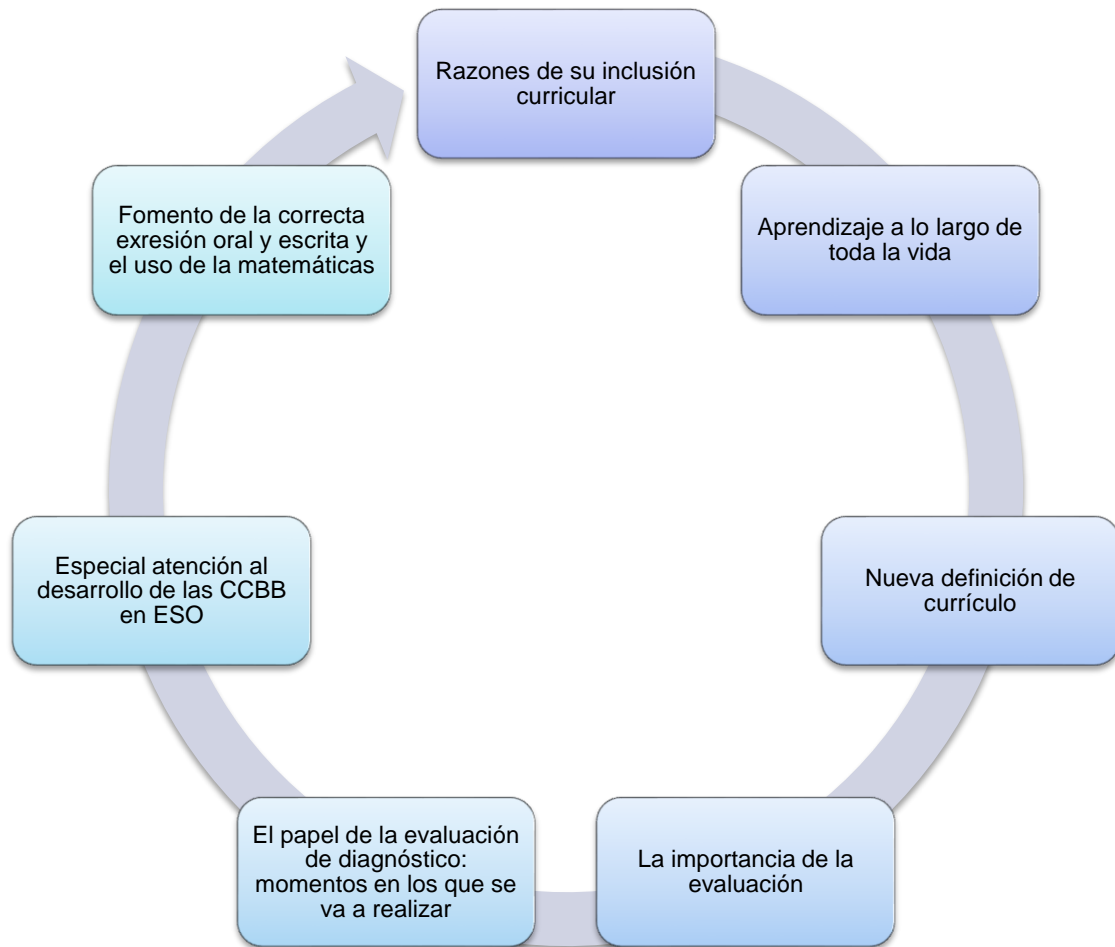


Figura 6. Principios de las Competencias Básicas contenidos en la LOE

Primeramente, en su preámbulo la LOE expone las razones en las que se apoya para incluir las competencias básicas entre sus elementos curriculares. Por un lado, las necesidades que demanda tanto el propio sistema educativo como la sociedad española y, por otro, los compromisos adquiridos como país miembro de la UE. “La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa” (LOE, 2006). Asimismo se reconoce también en el citado preámbulo la necesidad de proporcionar a los jóvenes “una educación completa que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual” (LOE, 2006) porque posibilitan el aprendizaje permanente. El artículo 5 está dedicado precisamente al aprendizaje a lo largo de toda la vida y establece la necesidad de “que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en

común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos” (LOE, 2006). En el artículo 5 también se dispone que “corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas”.

A continuación, el artículo 6 incorpora las competencias básicas a la definición de currículo y, además, establece que el “el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas” (LOE, 2006) con el objetivo de “asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes” (LOE, 2006). Precisamente, para caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes” (LOE, 2006), el artículo 9, dedicado a los programas de cooperación territorial recoge entre las finalidades de los mismos la de “reforzar las competencias básicas de los estudiantes” (LOE, 2006).

Por lo que se refiere a la evaluación, la LOE la reconoce como elemento clave para comprobar el grado de desarrollo o adquisición de las competencias básicas. En Educación Primaria será continua y global y “el alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez” (artículo 20.2 LOE, 2006). En Educación Secundaria será continua y diferenciada según las materias, “las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa” (LOE, 2006, artículo 28.2). La LOE, a su vez, contempla la realización en todos los centros de evaluaciones de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas; serán al final del segundo ciclo de Educación Primaria y en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (LOE, 2006, artículos 21 y 29,). Además se prevé una evaluación general de diagnóstico para obtener datos representativos sobre las competencias básicas del currículo tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado; se realizarán tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (artículo 144). En Educación Secundaria Obligatoria se prestará una atención especial a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas (artículo 26).

El sistema educativo español a partir de la aprobación de la LOE se organiza de la siguiente forma:

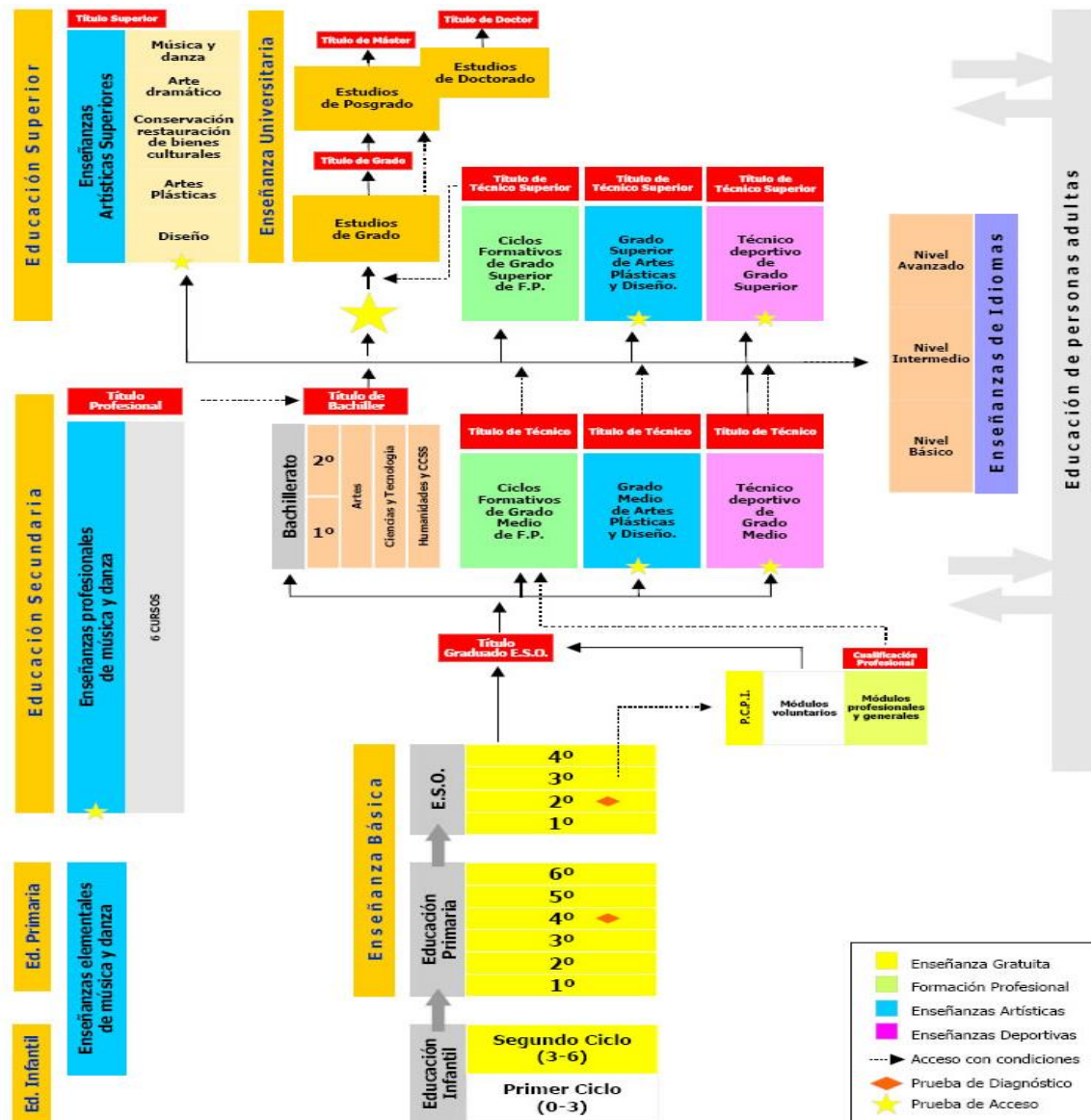


Figura 7. El Sistema Educativo Español a partir de la aprobación de la LOE.

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). El Sistema Educativo español. Madrid: MECD/CIDE.

En lo que se refiere a la Educación Básica, abarca Educación Primaria con seis cursos y la Educación Secundaria Obligatoria, con cuatro. La Educación Infantil, dividida en dos ciclos y la Educación Secundaria no obligatoria, que ofrece Bachillerato (dos cursos) y Estudios Profesionales (ciclos formativos de grado medio), completan el conjunto de oferta escolar no universitaria. La Educación Superior y la enseñanza de Idiomas dan continuidad a la Educación Secundaria posibilitando así la Educación

Permanente. Novedad en el organigrama del Sistema Educativo Español a partir de la LOE es la creación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I.) destinados al alumnado mayor de 15 años con desfase curricular para garantizarle el desarrollo y adquisición de las competencias básicas y profesionales necesarias para tener la posibilidad tanto de una inserción socio-laboral satisfactoria como de proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

El REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio estableció el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo regulada por la LOE. Lo examinamos a continuación:

Tabla 4. *Calendario de aplicación de la LOE (principales medidas)*

Curso 2006-2007	Curso 2007-2008	Curso 2008-2009	Curso 2009 – 2010
<ul style="list-style-type: none"> * Organización y dirección de los centros: ● Elección de director (artículos 132-136) ● Consejo escolar (art. 126-127) * Título II: Escolarización de inmigrantes (art. 78-79) * Nuevo sistema de acceso a la función pública docente (transitoria 17ª) * Ampliación jubilación voluntaria (transitoria 2ª) * Bibliotecas escolares (art. 113) * Informe anual ante el congreso de los Diputados sobre los indicadores del sistema educativo (art. 147) * Extensión de los programas de diversificación curricular en ESO (art. 27) * Constitución del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (art. 45.3) 	<ul style="list-style-type: none"> * Ordenación Académica: Nuevas enseñanzas en 1º y 2º de Primaria y 1º y 3º de Secundaria. * Evaluación, promoción y titulación en la ESO según lo establecido en la LOE (art. 28 y 31) * Ordenación académica del nivel básico e intermedio de las enseñanzas de idiomas (art. 59-62) * Nuevas pruebas de acceso a FP (41) * Acceso a la universidad de alumnos extranjeros * Nuevos criterios de admisión de alumnos (art. 84-87). 	<ul style="list-style-type: none"> * Ordenación Académica: Nuevas enseñanzas en 3º y 4º de Primaria; 2º y 4º de Secundaria y 1º de Bachillerato. * Nueva educación infantil * Generalización de las evaluaciones de diagnóstico en 4º de Primaria (10/11años) y 2º de Secundaria (13/14 años) * Ordenación académica del nivel avanzado de enseñanzas de idiomas (art. 59-60) * Nuevas pruebas de educación de adultos para obtener el título de ESO y Bachillerato (art. 68 y 69). * Primer ciclo de la educación infantil (las CC.AA. pueden adelantarlos al curso 2007/2008) * Programas de cualificación profesional inicial (las CC.AA. pueden adelantarlos al curso 2007/2008) 	<ul style="list-style-type: none"> * Ordenación Académica: Nuevas enseñanzas en 5º y 6º de Primaria y 2º de Bachillerato. * Nuevas pruebas de acceso a la Universidad (artículo 38).

Nota: Fuente: FEDADi. (26 de Julio de 2006). *Calendario de aplicación de la LOE (principales medidas)*.

3.3.Las competencias básicas a partir de la LOE

Tal como acabamos de ver, la LOE asigna al Gobierno Central la tarea de determinar las Enseñanzas Mínimas. El artículo 6.3 establece que dichos contenidos comprenderán un 55% en las comunidades autónomas con lengua vernácula y un 65% en aquellas cuya lengua oficial es únicamente el castellano. Por tanto, tal como era preceptivo, las Enseñanzas Mínimas fueron establecidas por el Gobierno Central mediante los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre y 1631/2006, de 29 de diciembre correspondientes a Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria respectivamente. Veamos a continuación lo que disponen sobre las competencias básicas dichos Reales Decretos.

3.3.1. Las competencias básicas en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas

Los Reales decretos regulan todo lo concerniente al desarrollo de las enseñanzas establecidas por la LOE. Por consiguiente, incluyen los principios generales, los fines, los objetivos de cada etapa, las áreas (en Educación Primaria) y materias (en ESO) que se impartirán en cada una y la distribución por cursos, horarios y los currículos (objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación) de las mismas. Además determinan tanto las características de la evaluación en cada etapa como los criterios de promoción entre ciclos (en Educación Primaria), cursos (en Educación Secundaria Obligatoria) y etapas. Asimismo regula las características y finalidad de la evaluación de diagnóstico fijada en el artículo 21 de la LOE: tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias. Por otro lado, dedica el resto de los artículos a las finalidades de la acción tutorial, los documentos e informes de evaluación, la atención a la diversidad y la autonomía de los centros. La novedad más importante de esta normativa se refiere a las competencias básicas y se encuentra en el Anexo I de cada uno de los Reales Decretos. En el mencionado anexo encontramos los motivos de la inclusión de las competencias básicas como elemento curricular, su definición, la clasificación de las mismas y las características de cada una de ellas.

Las competencias básicas son aquellas que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de realizar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (MEC, 2006).

Las finalidades de la inclusión de este nuevo elemento en el currículo son las siguientes:

- Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales (...) como los informales y no formales.
- Permitir a los estudiantes relacionar los diferentes aprendizajes con los distintos tipos de contenidos y utilizarlos, de manera efectiva, cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.
- Orientar la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las

distintas decisiones relativas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
(MEC, 2006)

Para la clasificación de las competencias identificadas como básicas establecida por el MEC se tomó como referente la propuesta de la Unión Europea en el estudio *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria* (EURYDICE, 2002) que era la siguiente: la comunicación en lengua materna, la comunicación en lengua extranjera, las TIC, el cálculo y las competencias matemáticas, ciencia y tecnología, el espíritu empresarial, las competencias interpersonales y cívicas, el aprender a aprender y la cultura general. Aunque, con algunas consideraciones, se adoptó el número de competencias propuesto por la UE.

Son las ocho siguientes:

1. En comunicación lingüística
2. Matemática
3. En el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Social y ciudadana
6. Cultural y artística
7. Para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Como podemos ver, las diferencias con respecto a la clasificación europea residen, además de en la comunicación lingüística (la UE distingue entre lengua materna y extranjera), en la terminología elegida. Además, en contraste con el carácter económico de la competencia de espíritu empresarial adoptada por la UE, se presenta la de autonomía e iniciativa personal. Así mismo el anexo recoge la descripción, finalidad y aspectos distintivos de cada competencia exponiendo el nivel considerado básico en cada una de ellas, esto es, el que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la educación obligatoria (Tiana, 2011).

Para concluir esta apartado debemos indicar que el anexo II de cada Real Decreto incluye los currículos de todas las áreas y materias. La organización del currículo, igual en ambos Reales Decretos, se estructuró de la siguiente manera: introducción,

contribución del área o materia a la adquisición de las competencias básicas, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. En la contribución del área o materia a la adquisición de competencias básicas se relacionan las competencias concretas que se deben priorizar (se presentan por orden de importancia) en cada una así como orientaciones metodológicas sobre cómo trabajarlas.

4. Las competencias básicas en el sistema educativo canario

El artículo 6.4 de la LOE precisa que las Administraciones educativas establecerán los currículos correspondientes de los que obligatoriamente deben formar parte los aspectos básicos recogidos en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas. Por ese motivo, las Comunidades Autónomas fueron diseñando y publicando sus respectivos decretos de currículo que contenían, junto con las Enseñanzas Mínimas, el 45% (en el caso de las que tienen lengua vernácula) y el 35% (en aquellas en las que el castellano es la única lengua oficial) del currículo que les correspondía determinar. Estos decretos desarrollan todos los aspectos normativos y organizativos de las etapas educativas que conforman la educación obligatoria y poseen la misma estructura que los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas. Al igual que en los mismos pero con las especificidades de cada Autonomía, los anexos I contienen el currículo de las distintas áreas de la Educación Primaria y de las distintas materias de la Educación Secundaria Obligatoria; es decir, establecen la contribución de las diferentes áreas o materias a la adquisición de las competencias básicas, así como los objetivos para la etapa, los contenidos y criterios de evaluación de cada área en los diferentes ciclos o cursos. Nos centraremos a continuación los decretos curriculares publicados por la Comunidad Autónoma Canaria.

4.1.Las competencias básicas en los decretos de currículo de Canarias

En el Boletín Oficial de Canarias de seis de junio de 2007 se publicó el decreto de currículo 126/2007 de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación Primaria y, en el del siete de junio de 2007, el decreto 127/2007 también de 24 de mayo por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación Secundaria Obligatoria. Ambos documentos están estructurados de la misma forma que los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas. En la introducción se explican las razones, fundamentos y la organización del documento. El articulado contiene todo lo concerniente a principios y fines educativos, los objetivos de cada etapa educativa, la

organización de las áreas por ciclos en Educación Primaria, la de las materias en Educación Secundaria, la definición de currículo, la de competencias básicas y la clasificación de las competencias básicas junto a una breve explicación de cada una. También se establece en el articulado que nos ocupar todo lo referido a horario, tutoría y orientación, evaluación, promoción, titulación y atención a la diversidad. En cuanto a la evaluación, se establecen las características de las mismas en cada etapa, los documentos e informes en los que se van a consignar los resultados y las características de la evaluación general de diagnóstico. Al igual que establece el MEC en el artículo 21 de la LOE, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias realizándose al final del segundo ciclo de Educación Primaria y en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo el artículo 14 del Decreto de Primaria y 18 del de Educación secundaria Obligatoria facultan a los centros educativos, en virtud de su autonomía pedagógica y organizativa, a desarrollar y adaptar el currículo a las características del alumnado y su realidad educativa. Además, en el punto 1 de los artículos a los que nos estamos refiriendo, se dispone que se estimulará la investigación educativa a partir de la práctica docente y que se fomentará el trabajo en equipo del profesorado. En el anexo I de cada decreto se presenta el currículo de las áreas y materias y, en el anexo II, el horario semanal de las mismas.

4.1.1. Definición de competencias básicas

Con respecto a las competencias básicas, encontramos su definición en los artículos 6 del decreto de currículo 126/2007 de Educación Primaria y en el artículo 7 127/2007 del de Educación Secundaria Obligatoria: se entiende por competencias básicas el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporar sea la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Si comparamos esta definición con la del MEC, comprobaremos que en la de Canarias se hacen algunas concreciones:

- Se especifica que es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.
- Añade a la finalidad de realización personal el término desarrollo.
- Deben facultar para ejercer debidamente la ciudadanía.

- Servirán para que la incorporación a la vida adulta se realice de manera plena (elimina el término satisfactoria).
- Sustituye el término permanente por ser capaz de continuar aprendiendo.

4.1.2. Características de las competencias básicas

En la línea de precisión que acabamos de ver en la definición de competencias básicas adoptada por Canarias, la clasificación de competencias básicas, la misma que la fijada en el anexo I de los Reales Decretos, viene acompañada de una breve explicación sobre la descripción y finalidad de cada una de ellas. Además, en el apartado de contribución del área o materia al desarrollo de las competencias básicas se especifica a qué competencias se ha de dedicar más atención y el orden concreto de prioridades en el trabajo de las mismas. En este apartado también encontramos la especificación de competencias y las orientaciones metodológicas para trabajar las mismas en cada área o materia.

La tabla siguiente presenta lo que establecen los Decretos canarios de Currículo 126/2007 de Educación Primaria y 127/2007 de Educación Secundaria Obligatoria sobre las competencias básicas, esto incluye tanto la clasificación como la descripción, finalidad y características de las mismas.

Tabla 5. Decretos canarios de Currículo 126/2007 de Educación Primaria y 127/2007 de Educación Secundaria Obligatoria sobre las Competencias Básicas

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN	FINALIDAD	ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	Lenguaje como instrumento	Comunicarse en su lengua y en una lengua extranjera	<p>Comunicación oral y escrita.</p> <p>Representación, interpretación y comprensión de la realidad.</p> <p>Construcción y transmisión del conocimiento.</p> <p>Organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.</p> <p>Expresar e interpretar conceptos, sentimientos, sentimientos, hechos y opiniones.</p> <p>Comunicarse de forma apropiada en una variedad amplia de situaciones al menos en una lengua extranjera.</p>
COMUNICACIÓN MATEMÁTICA	Habilidad para la utilización de los números y sus operaciones básicas, así como de los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático en situaciones cotidianas.	Los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información para resolver problemas cotidianos diferente nivel de complejidad.	<p>La utilización de herramientas de apoyo adecuadas.</p> <p>La integración del conocimiento matemático con otros diferentes.</p>
COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	Interacción con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana.	Comprender sucesos, predecir consecuencias y mejorar las condiciones de la vida propia y la de los demás.	<p>Conservación y mejora del patrimonio natural.</p> <p>Uso responsable de los recursos.</p> <p>Cuidado del medio ambiente.</p> <p>El consumo racional.</p> <p>Protección de la salud individual y colectiva.</p>
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	Utilizar normalmente los recursos tecnológicos para resolver problemas reales.	Ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes.	<p>Obtención crítica de información utilizando diferentes estrategias y soportes.</p> <p>Transformación de la información en conocimiento.</p> <p>Adecuada transmisión mediante un conjunto de recursos (desde técnicas y lenguajes determinados hasta TIC).</p> <p>Uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de manera eficaz.</p>

<p>COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA.</p>	<p>Comprender la realidad social propia, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.</p> <p>Comprender la realidad social en la que se vive.</p>	<p>Conocer la organización social.</p> <p>Comprender la realidad histórica.</p> <p>Enjuiciar y reflexionar.</p> <p>Conocer la sociedad actual.</p> <p>Igualdad de derechos.</p> <p>Participar, activa y plenamente en la vida cívica.</p>
<p>COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA.</p>	<p>Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales y aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística.</p>	<p>Habilidades de Pensamiento Convergente y Divergente.</p> <p>Iniciativa, imaginación y creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.</p> <p>Técnicas, recursos y diferentes lenguajes artísticos.</p> <p>Aprecio de la creatividad de diferentes medios artísticos.</p>
<p>APRENDER A APRENDER</p>	<p>Conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos.</p>	<p>Saber iniciarse en el aprendizaje.</p> <p>Ser capaz de continuar aprendiendo con eficacia y autonomía.</p> <p>Tener el control y gestión de las propias capacidades y conocimientos.</p> <p>Manejar de forma eficiente recursos y técnicas de trabajo individual.</p> <p>Tener la capacidad de cooperar con los demás y autoevaluarse.</p>
<p>AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL</p>	<p>Capacidad de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.</p>	<p>Proponerse objetivos y llevar a cabo proyectos.</p> <p>Poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica.</p> <p>Analizar las posibilidades y limitaciones.</p> <p>Conocer las fases de desarrollo de un proyecto.</p> <p>Planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse.</p> <p>Extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora</p>

Nota: Fuente: Elaborado a partir de: Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Como hemos podido comprobar, la finalidad de la inclusión de las competencias básicas es la de facilitar la identificación de aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para integrarse en la sociedad de modo crítico, contribuyendo a una formación que permita ejercitar los derechos y obligaciones ciudadanos y, también, a la adquisición de los elementos básicos de la cultura. Para esto último será fundamental el conocimiento y la interpretación del medio que rodea a los alumnos y alumnas y, sobre todo, el seguir aprendiendo de manera autónoma a lo largo de la vida. Sin embargo, debe entenderse que no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias básicas. Cada una de ellas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

4.1.3. Las competencias básicas en Educación Primaria

En el caso de la Educación Primaria, primera etapa del sistema educativo con carácter obligatorio y que integra, junto con la Educación Secundaria Obligatoria, la enseñanza básica, en el Decreto de Currículo 126/2007 se establece que el alumnado ha de desarrollar las competencias básicas cuya adquisición deberá alcanzar al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello se organiza la Educación Primaria en tres ciclos educativos de dos años cada uno; su distribución horaria facilitará la adaptación de los procesos de enseñanza a los ritmos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas entre los seis y los doce años de edad. De igual modo, los objetivos de esta etapa contribuirán a desarrollar capacidades que se corresponden con los procesos evolutivos propios de estas edades. El artículo 4 establece que las áreas de la Educación Primaria que se imparten en todos los ciclos de esta etapa son las siguientes:

- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
- Educación Artística.
- Educación Física.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Lengua Extranjera.
- Matemáticas
- Religión o Atención Educativa

Además en el tercer ciclo se estudiará una Segunda Lengua Extranjera y Educación para la ciudadanía. La siguiente tabla presenta la relación entre las competencias básicas y las áreas de Educación Primaria establecida en el apartado de contribución cada área al desarrollo de las competencias básicas que se encuentra, en el anexo I, dentro de la introducción de cada currículo.

Tabla 6. *Relación entre las Competencias Básicas y las Áreas de Educación Primaria*

COMPETENCIA	RELACIÓN CON LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural Educación Artística Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera Matemáticas.
COMUNICACIÓN MATEMÁTICA	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural Educación Artística Educación Física Matemáticas
COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural Educación Artística Educación Física Matemáticas
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural Educación Artística Educación Física Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera Matemáticas
COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural Educación Física Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera Matemáticas
COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural Educación Artística Educación Física Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera Matemáticas

APRENDER A APRENDER	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural Educación Artística Educación Física Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera Matemáticas
AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural Educación Artística Educación Física Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera Matemáticas

Nota: Fuente: Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC Núm. 112, miércoles 6 de junio de 2007, 12661-12830.

4.1.4. Las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria

Con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria, que completa la enseñanza básica y obligatoria iniciada en la Educación Primaria, el Decreto 127/2007 reitera que es un período educativo con identidad propia para los alumnos y alumnas de edades comprendidas, con carácter general, entre los doce y los dieciséis años. El artículo 4 fija una organización común en los tres primeros cursos de la etapa que es la siguiente:

- Ciencias de la Naturaleza.
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- Educación Física.
- Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
- Educación Plástica y Visual.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Lengua Extranjera.
- Matemáticas.

- Música.
- Tecnologías.

Asimismo, las siguientes materias han de ser cursadas por todos los alumnos de los tres primeros cursos:

- Ciencias de la Naturaleza.
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- Educación Física.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Lengua Extranjera.
- Matemáticas.

En cada uno de los cursos primero y segundo los alumnos y alumnas cursarán un máximo de dos materias más que en el último ciclo de Educación Primaria. En el tercer curso la materia de Ciencias de la Naturaleza se desdoblará en Biología y Geología, por un lado, y Física y Química por otro. Las materias de Música, Educación Plástica y Visual, Tecnologías y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se cursarán en al menos uno de los tres cursos. Con carácter general, todo el alumnado cursará en los tres primeros cursos una segunda lengua extranjera. En el tercer curso el alumnado podrá cursar Cultura Clásica como materia optativa.

En cambio, el artículo 5 configura el cuarto curso con un carácter orientador para dar respuesta al doble carácter terminal y preparatorio de la etapa, que exige garantizar una formación básica. De esta manera se favorecerá un conjunto de aprendizajes que permitan tanto la continuación de otros estudios como la incorporación al mundo laboral y social. Por otro lado, en el tercer curso se introduce la opcionalidad de materias, que tendrá su continuidad en el último curso de la etapa a través de la oferta de distintas opciones que facilitan la consolidación de aprendizajes fundamentales y la orientación educativa posterior. Al mismo tiempo, se determina que en los dos primeros cursos el alumnado cursará un máximo de dos materias más que en el último ciclo de Educación Primaria.

Las materias del cuarto curso, establecidas el artículo 5.3 son las siguientes:

- Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

- Educación Ético-Cívica.
- Educación Física.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Matemáticas.
- Primera Lengua Extranjera.

La materia de Matemáticas se organizará en dos opciones, artículo 5.2, correspondiendo a los centros la orientación del alumnado en esa elección. Además, el alumnado deberá cursar tres materias de las siguientes que se organizarán en opciones que constan de dos materias obligatorias y una materia opcional elegida por el alumnado entre las no incluidas en su opción:

- Biología y Geología.
- Educación Plástica y Visual.
- Física y Química.
- Informática.
- Latín.
- Música.
- Segunda Lengua Extranjera.
- Tecnología.

La siguiente tabla presenta la relación entre las competencias básicas y las materias de Educación Secundaria Obligatoria establecida en el apartado de contribución la materia a la adquisición de las competencias básicas que encontramos, dentro del anexo I del citado Decreto 127/2007, en la introducción de cada currículo.

Tabla 7. Relación entre las Competencias Básicas y las Materias I

COMPETENCIA	RELACIÓN CON LAS MATERIAS DE ESO
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	Ciencias de la Naturaleza
	Física y Química
	Biología y Geología
	Ciencias Sociales
	Cultura Clásica
	Educación Física
	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos
	Educación ético-cívica
	Educación Plástica y Visual
	Informática
	Latín
	Lengua Castellana y Literatura
	Lengua Extranjera
	Matemáticas
	Música
2ª Lengua Extranjera	
Tecnologías	
Hª y Cultura de las Religiones	
COMUNICACIÓN MATEMÁTICA	Ciencias de la Naturaleza
	Física y Química
	Biología y Geología
	Ciencias Sociales
	Educación Física
	Educación Plástica y Visual
	Informática
	Matemáticas
	Música
	Tecnologías
COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	Ciencias de la Naturaleza
	Física y Química
	Biología y Geología
	Ciencias Sociales
	Educación Física
	Educación Plástica y Visual
	Latín
	Lengua Extranjera
	Matemáticas
	Música
	2ª Lengua Extranjera
Tecnologías	

Tabla 8. Relación entre las Competencias Básicas y las Materias II

COMPETENCIA	RELACIÓN CON LAS MATERIAS DE ESO
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	Ciencias de la Naturaleza
	Física y Química
	Biología y Geología
	Ciencias Sociales
	Cultura Clásica
	Educación Física
	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos
	Educación ético-cívica
	Educación Plástica y Visual
	Informática
	Latín
	Lengua Castellana y Literatura
	Lengua Extranjera
	Matemáticas
	Música
2ª Lengua Extranjera	
Tecnologías	
Hª y Cultura de las Religiones	
COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA.	Ciencias de la Naturaleza
	Física y Química
	Biología y Geología
	Ciencias Sociales
	Cultura Clásica
	Educación Física
	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos
	Educación ético-cívica
	Educación Plástica y Visual
	Informática
	Latín
	Lengua Castellana y Literatura
	Lengua Extranjera
	Matemáticas
	Música
2ª Lengua Extranjera	
Tecnologías	
Hª y Cultura de las Religiones	
COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA.	Ciencias Sociales
	Cultura Clásica
	Educación Física
	Educación Plástica y Visual
	Informática
	Latín
	Lengua Castellana y Literatura
	Lengua Extranjera
	Matemáticas
	Música
Hª y Cultura de las Religiones	

Tabla 9. Relación entre las Competencias Básicas y las Materias III

<p>APRENDER A APRENDER</p>	<p>Ciencias de la Naturaleza Física y Química Biología y Geología Ciencias Sociales Cultura Clásica Educación Física Educación para la ciudadanía y los derechos humanos Educación ético-cívica Educación Plástica y Visual Informática Latín Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera Matemáticas Música 2ª Lengua Extranjera Tecnologías Hª y Cultura de las Religiones</p>
<p>AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL</p>	<p>Ciencias de la Naturaleza Física y Química Biología y Geología Ciencias Sociales Cultura Clásica Educación Física Educación para la ciudadanía y los derechos humanos Educación ético-cívica Educación Plástica y Visual Latín Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera Matemáticas Música 2ª Lengua Extranjera Tecnologías Hª y Cultura de las Religiones</p>

4.1.5. La evaluación de las competencias básicas

En la Orden ECI/1845/2007 del MEC, de 19 de junio, se establecieron los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado.

Los Decretos 126/2007 y 127/2007 regularon el marco general de la evaluación de los procesos de aprendizaje y las condiciones de promoción, y en su caso de titulación

tanto en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria respectivamente. La Orden de 7 de noviembre de 2007 completó lo regulado en estos decretos en evaluación al definir y describir las características y el proceso de evaluación destinado a garantizar que todo el alumnado alcance las competencias básicas y obtenga la titulación correspondiente a la enseñanza básica. El artículo 1 determina que los criterios de evaluación serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos de la etapa. El artículo 6, establece que el expediente académico tiene que informar sobre el grado de desarrollo y adquisición de las competencias básicas conseguidas por el alumnado. Se promocionará al siguiente ciclo o de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria, determina el artículo 12, siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas. Del mismo modo, el artículo 19 de la citada Orden establece que el alumnado que al terminar la Educación Secundaria Obligatoria haya alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa, superando toda la materia, obtendrá el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En caso de no haber alcanzado los objetivos propuestos en Educación Primaria, se podrá promocionar, asimismo, siempre que los aprendizajes no adquiridos no impidan seguir con aprovechamiento el ciclo posterior; en este caso, se aplicarán las medidas de apoyo educativo necesarias para alcanzar dichos aprendizajes. Si esto ocurriera en Educación secundaria Obligatoria, el artículo 19 establece, siempre que a juicio del equipo docente hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa, que podrán obtener dicho título aquellos alumnos y alumnas que, una vez realizadas las pruebas extraordinarias, hayan finalizado la etapa con evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres.

5. Consecuencias de la inclusión de las competencias básicas como elemento curricular

En el apartado anterior, se expuso el desarrollo del enfoque competencial en España. Partimos de las diferentes iniciativas que fueron adoptadas a diferentes niveles y según las peculiaridades del entorno por cada país de la Unión Europea. El Sistema Educativo Español introdujo las competencias básicas desde Europa a través de la LOE. A partir de la aprobación de la misma y de la publicación de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, cada Comunidad Autónoma fue decretando sus propios currículos tan cómo se establecía en los mencionados Reales Decretos. En estos los artículos 5.4 del

de Primaria y el 6.4 del Educación Secundaria Obligatoria facultan a los centros docentes para realizar la concreción curricular que formará parte del parte del proyecto educativo al que hace referencia el artículo 121.1 de la LOE. Lo mismo determinan los artículos 5.3. del Decreto de Primaria y el 6.3. del de Educación Secundaria Obligatoria, esto es, que los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo establecido por las administraciones educativas; por lo tanto, al igual que lo establecido en los Reales Decretos la concreción que formará parte del proyecto educativo al que hace referencia el artículo 121.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Por lo tanto, las competencias básicas quedaron integradas en la legislación educativa española tal como se representa en el siguiente gráfico:

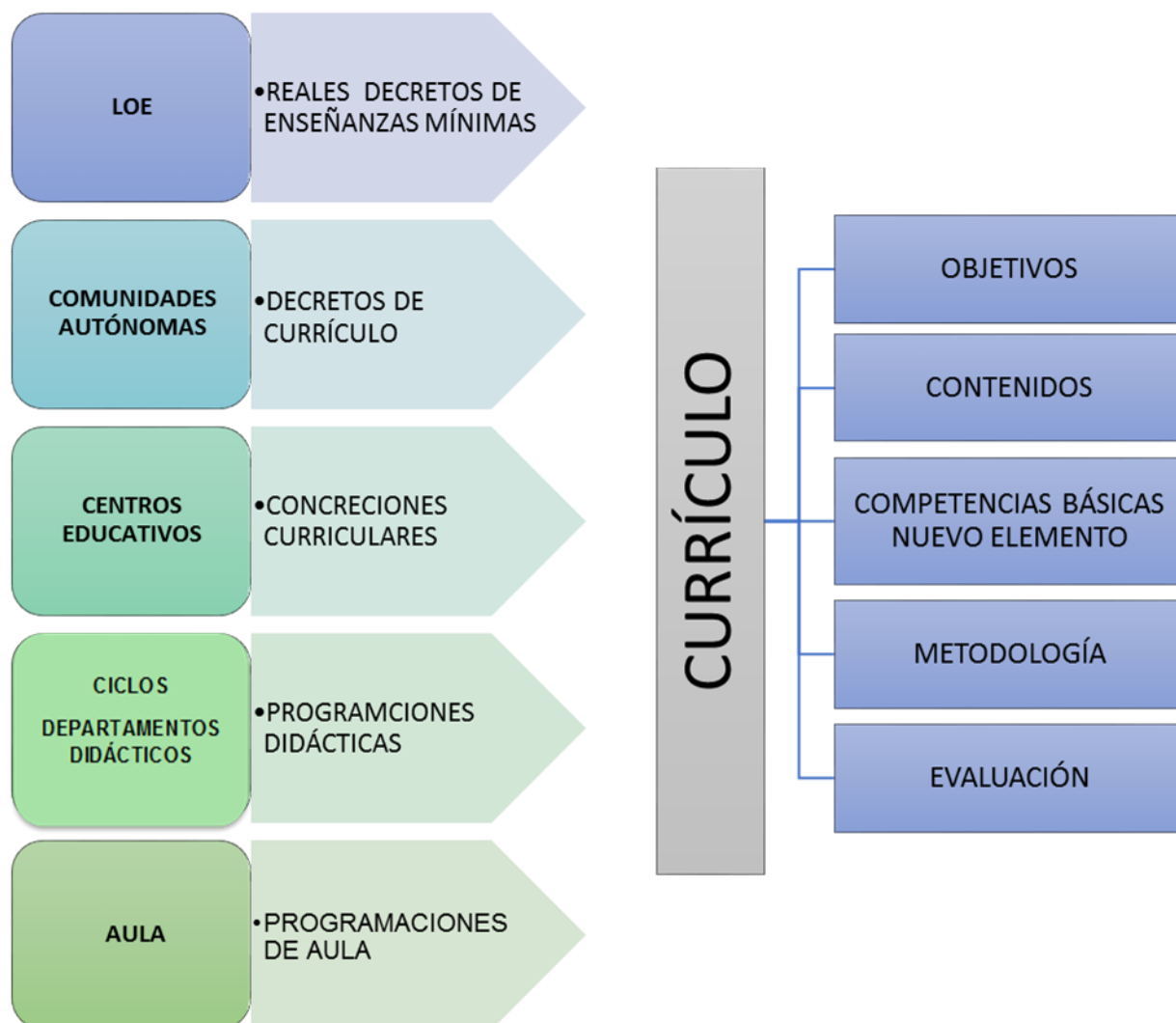


Figura 8. Integración de las Competencias Básicas en la Legislación Educativa Española

A continuación veremos cómo influye la presencia de las competencias básicas como nuevo elemento curricular y todo lo que ello conlleva en el resto de los elementos y, por consiguiente, en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.1. Caracterización de las competencias básicas

La presencia de las competencias básicas se refleja en todos los elementos curriculares. Actúan como nexos entre los objetivos y los contenidos y utilizan a los criterios de evaluación como referente fundamental para valorar el grado de desarrollo o adquisición de las mismas. Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas o materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

5.1.1. Los objetivos y las competencias básicas

Hay objetivos de etapa y de área o materia. Están formulados en términos que expresan capacidades. Así las competencias básicas ayudan a la consecución de los mismos a través de un mayor grado de concreción en su formulación.

5.1.2. Los contenidos y las competencias básicas

Las competencias básicas son los referentes para seleccionar la selección los contenidos más relevantes. De esta manera, se priorizan los contenidos esenciales conducentes al desarrollo de las competencias básicas. Los contenidos incluyen procedimientos, actitudes y conceptos aunque no están diferenciados por categorías sino organizados por bloques. Se pretende la complementariedad y no la reiteración de los contenidos en diferentes áreas/materias.

5.1.3. La metodología y las competencias básicas

Desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, el trabajo de competencias se ha basado en el aprender a utilizar los contenidos que se adquieren en distintos contextos y situaciones. Dicho trabajo también debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. También la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

Las orientaciones metodológicas para cada área o materia se encuentran en la introducción del currículo de cada una de ellas. Su conocimiento se convierte así en primer e imprescindible paso para la toma de decisiones en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.1.4. La evaluación y las competencias básicas

Veamos, como la evaluación de los procesos de aprendizaje tiene peculiaridades en cada etapa. Además, la evaluación de diagnóstico permitirá comprobar el desarrollo de competencias básicas conseguidas hasta ese momento.

5.1.4.1. La evaluación y las competencias básicas en Educación Primaria

La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas del currículo. Los criterios de evaluación de las distintas áreas serán el referente fundamental para valorar el grado de desarrollo de las competencias básicas. Utilizando los criterios de evaluación, se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas. Se promocionará, asimismo, siempre que los aprendizajes no adquiridos no impidan seguir con aprovechamiento el ciclo posterior.

En este caso, se aplicarán las medidas de apoyo educativo necesarias para alcanzar dichos aprendizajes.

5.1.4.2. La evaluación y las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria

La evaluación del proceso de aprendizaje será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo. Los criterios de evaluación de cada materia serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos. Usando como referente los criterios de evaluación, el alumnado que al terminar la Educación Secundaria Obligatoria haya alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa, superando todas las materias, obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

5.1.4.3. La evaluación de diagnóstico y las competencias básicas

La evaluación de diagnóstico, regulada en el artículo 29 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que realizarán todos los alumnos al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria no tendrá efectos académicos, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Los centros tendrán en cuenta la información proveniente de estas evaluaciones para, entre otros fines, organizar las medidas y programas necesarios dirigidos a mejorar la atención del alumnado y a garantizar que alcance las correspondientes competencias básicas.

6. Implicaciones a nivel de centro

El artículo 120 establece que los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro. Para ello se favorecerá la adecuación de sus recursos económicos, materiales y humanos a los planes de trabajo y organización que elaboren, eso sí, tras una evaluación y valoración previa. El artículo 121 determina que el Proyecto Educativo del Centro (PEC) recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que

corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas. Asimismo, en el artículo 121.2 se establece que para elaborar el PEC, se deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, la forma de atención a la diversidad del alumnado la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales junto con los principios y objetivos recogidos en la LOE. El artículo 121.3 fija que los PEC deben publicarse para ser conocidos por toda la comunidad Educativa y que corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado. Por lo tanto, la revisión curricular pone el énfasis en la figura del aprendiz y no en la lógica de la docencia. La escuela debe centrarse en los aprendizajes de los alumnos y la planificación curricular por parte del docente. Al hablar de capacidades, de competencias el énfasis se pone en lo que debe conseguir el sistema educativo de sus alumnos; se cambia el punto de vista en beneficio del alumno y sus posibilidades de aprendizaje. Por ello, cada centro escolar ha de adaptar su Proyecto Educativo e incluir en el mismo las líneas generales sobre las CCBB que se establezcan (Sarramona, 2014). Dichas líneas generales incluyen variados aspectos y diferentes acciones:

- Lectura y análisis de la presencia de las CCBB en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Introducir las CCBB en las programaciones de aula partiendo del modelo de unidad didáctica o de programación que se utilice en el centro.
- Determinación de los enfoques metodológicos que se adaptan a las necesidades del alumnado: talleres, experiencias...
- Trabajo equipo de profesorado:
 - Explicitar los componentes de las competencias. (saberes, habilidades, actitudes) y la secuenciación indicadora del progreso en la competencia.
 - Acordar criterios pedagógicos para la organización del tiempo escolar.
 - La selección de contenidos considerados como esenciales.
 - Utilizar la evaluación de diagnóstico como un instrumento de reflexión que sirva para mejorar el grado de adquisición de los objetivos propuestos.

- Propiciar acuerdos para el desarrollo de las competencias básicas en el grupo-clase y en el centro.
- Posibilitar acuerdos interdisciplinarios en los equipos educativos para promover la reflexión sobre la práctica educativa.

7. Implicaciones a nivel de aula

El artículo 91 establece, entre las funciones del profesorado, tanto la programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados, como la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y la evaluación de los procesos de enseñanza. Asimismo, es cometido del profesorado la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias; la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios departamentos especializados; la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. De igual modo, el profesorado se encargará de la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

De esta manera, la LOE (2006) actualiza las funciones del profesorado para que se adapten al impacto que conlleva el nuevo marco globalizado del mundo actual y sus omnipresentes, imprescindibles y poderosas herramientas TIC, está induciendo una profunda revolución en todos los ámbitos sociales que afecta también, y muy especialmente, al mundo educativo (Marqués, 2000). En consonancia con esto, un enfoque por competencias representa un cambio en la forma de actuar docente, o al menos para una parte de los docentes, ya que exige, entre otros, trabajar regularmente por tareas, considerar los saberes como recursos a movilizar, un aprendizaje basado en problemas o por proyectos, nuevas formas de evaluación, etc. (Perrenoud, 2000). Acorde con lo anterior Pérez (2007), establece las características principales de las funciones del profesorado:

Al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos, deberá *diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje* de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables. Estas nuevas responsabilidades docentes requieren nuevas y más *complejas*

competencias profesionales, es decir un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, actitudes y valores. (Pérez, 2007, p.29)

Estas características son agrupadas por Gerard (2008), en cuatro tareas fundamentales del profesorado:

1. Preparar a los alumnos para resolver situaciones complejas que correspondan con una competencia.
2. Elaborar situaciones complejas y tareas para evaluar una competencia.
3. Tratar y analizar las producciones de los alumnos puestas en situación compleja.
4. Explotar los resultados de una evaluación de las adquisiciones de los alumnos a través de una situación compleja.

El docente se convierte así en mediador o facilitador para lo que debe ser capaz de diseñar “tareas” o situaciones de aprendizaje que posibiliten resolver problemas, aplicar los conocimientos y promover la actividad de los estudiantes. Para ello, la funcionalidad de los aprendizajes es prioritaria; de ahí que la integración de las dimensiones del aprendizaje, su transferencia y aplicabilidad, la diversidad de contextos de aprendizaje y la necesidad de nuevos enfoques de evaluación sean actuaciones primordiales (Bolívar, 2008).

Por consiguiente, el proceso de aprendizaje en el aula incluirá los rasgos siguientes:

- Acercamiento del aula a la realidad a través de la realización de tareas con una finalidad concreta.
- Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- La naturaleza de casi todas las competencias es de carácter interdisciplinar.
- Situaciones de la vida real y, por lo tanto, aplicables en el mundo real.
- Énfasis en la resolución de problemas.
- Selección de estrategias y habilidades enfocadas al saber hacer: que movilicen los resortes de conocimiento, habilidades, actitudes y aptitudes para resolver problemas
- Diseño de actividades variadas de forma genérica y que estimulen aprendizajes estratégicos.

- Aplicar integradamente conocimientos procedentes de diferentes materias.
- El trabajo de competencias se basa en el aprender a utilizar los contenidos que se adquieren en distintos contextos y situaciones.
- El aprendizaje del alumnado es el objeto principal adoptando el docente un papel de mediador entre alumnado y actividades.

CAPÍTULO III. ENFOQUE CURRICULAR DE LA MATERIA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA LOE

Introducción

1. El enfoque de tareas a partir de la LOE
2. La Lengua Castellana y Literatura en la LOE: principios y objetivos
3. Desarrollo curricular de la materia de Lengua Castellana y Literatura a partir de la LOE

Introducción

En este capítulo se expone el enfoque curricular de la materia de Lengua Castellana y Literatura en la LOE (2006). Está organizado en tres partes. En el primer apartado, se revisa el enfoque competencial que adopta la LOE (2006). A continuación, se analizan los principios y objetivos relacionados con la materia en citada ley. Para finalizar, se describe cada elemento curricular y se abordan las competencias básicas en las que se centra la materia así como el modo de proceder propuesto para cada una de ellas.

Partiendo del planteamiento curricular de la LOE (2006), hemos visto cómo se configura el mismo en la materia de Lengua Castellana y Literatura para lograr, a través de los diferentes elementos curriculares (objetivos de la etapa, objetivos de la materia, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación), que el alumnado alcance los objetivos de la materia y de la etapa. En cuanto a su contribución al desarrollo y adquisición de las competencias básicas en la materia de Lengua Castellana y Literatura se priorizará el trabajo de las siguientes competencias: comunicación lingüística, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana, tratamiento de la información y competencia digital y cultural y artística. Asimismo, se ha examinado cómo ha de abordarse el tratamiento de cada una de esas competencias. Como hemos visto, el enfoque competencial que acompaña a la LOE (2006), se expresa en la materia que nos ocupa a través de la adopción del enfoque comunicativo-funcional propuesto el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Abordaremos el estudio de este enfoque en el siguiente capítulo.

1. El enfoque de tareas a partir de la LOE

En el capítulo anterior, presentamos las consecuencias que ha generado la integración de las competencias básicas en el currículo escolar del sistema educativo español en general y canario en particular. Para ello, repasamos el desarrollo normativo a nivel estatal y autonómico que supuso el inicio del enfoque de competencias en nuestro país. De esta manera, España incorporaba a su sistema educativo las demandas exigidas a nivel internacional y europeo que presentamos en los capítulos anteriores y que se materializaron en un nuevo elemento curricular: las competencias básicas. Así mismo, vimos cómo se cede al profesorado un espacio amplio de toma de decisiones cuya ocupación exige implicarse en tareas de indagación, reflexión y selección cultural

(Fernández y Navarro, 2010). En el caso de la LOE (2006), el enfoque curricular proporciona, junto con las intenciones educativas, orientaciones sobre las características que han de diferenciar los procesos de aprendizaje. Vistos en el capítulo anterior, los recogemos en la figura siguiente:



Figura 9. Orientaciones sobre las Características que han de Diferenciar los Procesos de Aprendizaje

Por lo tanto, estos son los rasgos comunes en el desarrollo curricular que comparten todas las áreas y materias que se han de concretar, como ya hemos visto también, a partir de las orientaciones metodológicas incluidas en la introducción de cada currículo primeramente a nivel de centro y, a continuación, a nivel de aula.

2. La Lengua Castellana y Literatura en la LOE: principios y objetivos

En los principios generales que recogen las intenciones educativas de la LOE (2006), se observa la importancia reconocida en los mismos a las habilidades y destrezas características del dominio de la competencia lingüística. Esto se concreta en los objetivos generales de cada etapa educativa.

En la Educación Primaria, entre sus principios, se establece en el artículo 16.2 el siguiente:

La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

A su vez, este principio se concreta, en el artículo 17, en los objetivos siguientes:

- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el artículo 22.2. establece que uno de los principios de esta etapa es el siguiente:

2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Este principio se concreta, en el caso de la ESO, en los siguientes objetivos de etapa, regulados en el artículo 22:

- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

De ahí que, en Educación Primaria el trabajo se centrará en conseguir el uso adecuado de los conocimientos lingüísticos ya adquiridos y en la iniciación en la utilización de las técnicas de información y comunicación. A su vez, la Educación Secundaria Obligatoria se encargará, por un lado, del desarrollo de las estrategias y habilidades de búsqueda, selección y procesamiento de la información y del desarrollo del sentido crítico en el uso de los mismos y, por otro, en el dominio y perfeccionamiento de la competencia lingüística desarrollada en la etapa anterior.

A continuación nos centraremos en el desarrollo curricular de los principios y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria en la materia de Lengua Castellana y Literatura, etapa y materia en la que hemos realizado nuestro trabajo de investigación.

3. Desarrollo curricular de la materia de Lengua Castellana y Literatura a partir de la LOE

Ya vimos en el capítulo anterior como a partir de la publicación de la LOE (2006), se procede a la publicación sucesiva de su desarrollo normativo. Siguiendo las directrices contenidas en los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre y 1631/2006, de 29 de diciembre correspondientes a Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria respectivamente, las Comunidades Autónomas procedieron a completar los mismos en la proporción de responsabilidad que les confería la LOE (2006), el 45% a las que poseen lengua vernácula y el 35% al resto. Es el caso de la Comunidad Autónoma Canaria, perteneciente a este último grupo, que publicó la normativa correspondiente. Esto es:

- Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.

En el anexo del Decreto 127/2007 por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias se encuentran los currículos de las respectivas Materias en Educación Secundaria Obligatoria. Poseen, al igual que los contenidos en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, la siguiente estructura:

1. Introducción: contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas.
2. Objetivos de la materia.
3. Contenidos de cada curso.
4. Criterios de evaluación de cada curso.

Nos centraremos a continuación en el currículo la materia de Lengua Castellana y Literatura del citado decreto. Asimismo veremos lo recogido en la también mencionada orden sobre cómo afecta a la evaluación la inclusión de las competencias básicas como nuevo elemento curricular.

3.1. La materia de Lengua Castellana y Literatura en el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias

En consonancia con los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria, la finalidad principal de la materia de Lengua Castellana y Literatura es la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para comunicarse con eficacia en cualquier contexto. Con este fin, el planteamiento curricular de la LOE (2006), para esta materia se concreta en el enfoque comunicativo-funcional (Crespillo, 2011) propuesto por el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. De esta manera, se desarrollará el trabajo básico en lectura, escritura y educación literaria iniciado en Educación Primaria a través de las siguientes actuaciones:

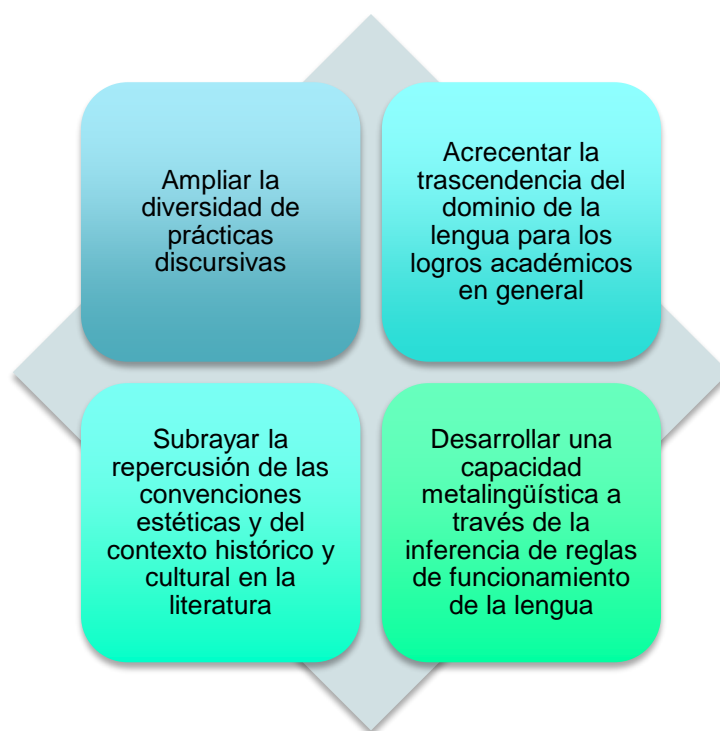


Figura 10. Actuaciones con las que se desarrollará el Trabajo Básico en Lectura, Escritura y Educación Literaria en Educación Primaria

Por consiguiente, en el diseño de los procesos de aprendizaje se contemplarán metodologías que favorezcan que el alumnado consolide su dominio de la lengua como instrumento de comunicación a través del desarrollo de una conciencia lingüística que le permita participar de forma más efectiva en diferentes situaciones comunicativas, mejorar sus habilidades lingüísticas y de aprendizaje, así como disponer de recursos suficientes a fin de poder formarse sus propios juicios y representaciones mentales sobre cualquier cuestión relacionada con la lengua y la comunicación (Irún, Llurda, Armengol, Arnó y Cots, 2007). De ahí que sea necesaria la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria se deba caracterizar por los rasgos siguientes:



Figura 11. Rasgos que deben caracterizar a la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria

Hacia este propósito se encauzarán los diferentes elementos del currículo. Veamos, a continuación el papel de cada uno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje

3.1.1. Objetivos de la materia de Lengua Castellana y Literatura

Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria determinan las finalidades que se persiguen y que deben ser alcanzadas al finalizar la etapa. De la misma manera, dichos objetivos se concretan en cada materia estableciendo así la aportación de las mismas al logro de dichas metas. De esta forma, los objetivos de la materia de Lengua

Castellana y Literatura, comunes para toda la etapa, establecidos en el currículo que nos ocupa son los siguientes:

1. Comprender discursos orales y escritos en los múltiples contextos de la actividad social y cultural, como preparación para la vida adulta.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para estructurar el pensamiento, para tomar conciencia y manifestar los propios sentimientos y para controlar la propia conducta.
3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del español, con especial atención a la variedad canaria, y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.
4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
7. Utilizar con progresiva autonomía las bibliotecas, los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
8. Consolidar el hábito lector a través de la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.
9. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los recursos estilísticos, y los temas y motivos de la tradición literaria.
10. Producir textos con vocación literaria como medio de expresión y realización personales.
11. Conocer la historia de la literatura a través de sus textos más significativos y valorarla como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en sus diferentes épocas, engarzándole con la literatura canaria.

12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
13. Adquirir la capacidad metalingüística necesaria para favorecer el aprendizaje de la propia lengua y de las lenguas extranjeras.
14. Tomar conciencia de los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

3.1.2. Contenidos

Los contenidos deben ser abordados de manera global e integradora siguiendo el enfoque comunicativo-funcional que propone el currículo y que, como ya mencionamos en el apartado 3.1, es el propuesto por el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Los contenidos están organizados de manera progresiva y divididos en curso para facilitar su tratamiento inductivo. En todo caso, el punto de partida siempre será lo más cercano al alumnado y sus intereses para, a partir de ahí, ir elevando el nivel de complejidad. En todos los cursos se debe trabajar desde contextos variados y ámbitos y uso de textos diversos, una diversidad de ámbitos de procedencia (relaciones interpersonales y con las instituciones, medios de comunicación, ámbito académico, etc.) y uso variado de textos.

De acuerdo con los objetivos de la materia, se han estructurado los contenidos en cuatro bloques:

- Bloque I. Escuchar, hablar, conversar
- Bloque II: Leer y escribir
- Bloque III: Educación literaria
- Bloque IV: Conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje

Los bloques I y II se encargan de las habilidades y estrategias lingüísticas necesarias para la comunicación por lo que son de esencial importancia. En el bloque III, la educación literaria, lo prioritario será conseguir que el alumnado utilice y se deleite con la literatura tanto a través de la lectura de diferentes textos como de la creación literaria propia. El bloque IV, conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje, se encarga de

aquellas destrezas, estrategias y habilidades que intervienen en el desarrollo del uso reflexivo de la lengua y que son imprescindibles en el desarrollo de la conciencia lingüística.

3.1.3. Criterios de evaluación

3.1.3.1. Carácter de la evaluación

El artículo 2 de la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa enseñanza básica y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria, determina el carácter continuo de la evaluación con las finalidades siguiente:

- Contar una información general de su aprendizaje en cada momento.
- Facilitar la detección de dificultades.
- Adecuar el proceso de aprendizaje a las necesidades del alumnado.
- Aplicar medidas individuales o grupales de apoyo educativo.
- Orientar al alumnado en sus actitudes, pautas de trabajo y elecciones curriculares.
- Diseñar acciones tutoriales.
- Establecer pautas de colaboración con las familias.

3.1.3.2. Criterios e instrumentos de evaluación

Los criterios de evaluación son los indicadores que se encargarán de comprobar el grado de logro alcanzado en:

- los objetivos de aprendizaje,
- el desarrollo y adquisición de las competencias básicas,
- los contenidos de la materia.

Son establecidos para cada curso junto con los contenidos correspondientes. Es fundamental su definición en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que el clarificar lo que se evalúa facilita la aplicación de los mismos por parte del docente. En este sentido, junto a cada criterio se ofrecen orientaciones que describen los grados de precisión de cada uno así como los instrumentos más adecuados para aplicar los mismos. Por ejemplo,

para 2º ESO el criterio 1 es el siguiente: *Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes, así como las funciones del lenguaje, en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones, entrevistas y debates procedentes de los medios de comunicación audiovisuales, y seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje.* Acompañando al mismo encontramos las siguientes orientaciones que lo concretan: *comprobar si el alumnado es capaz de retener ideas además reformular y expresar, oralmente y por escrito, el tema general de declaraciones públicas o informaciones de naturaleza diversa.* Además propone los siguientes instrumentos para aplicar el criterio: *avisos, normas, instrucciones sencillas, noticias, debates, entrevistas...*

3.1.4. Contribución de la materia de LCL a la adquisición de las competencias básicas

Además de que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos, la finalidad del currículo de cualquier materia es la adquisición de las competencias básicas. Dado su carácter transversal y contextual, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias. A pesar de que la materia de Lengua Castellana y Literatura, al igual que las demás, puede contribuir al desarrollo y adquisición de cualquiera de las competencias básicas, el currículo establece aquellas que más inciden, las organiza en orden de prioridad según su importancia y explica su grado de implicación en el desarrollo de la conciencia lingüística a través de orientaciones en el trabajo de cada una de ellas. Son las siguientes:

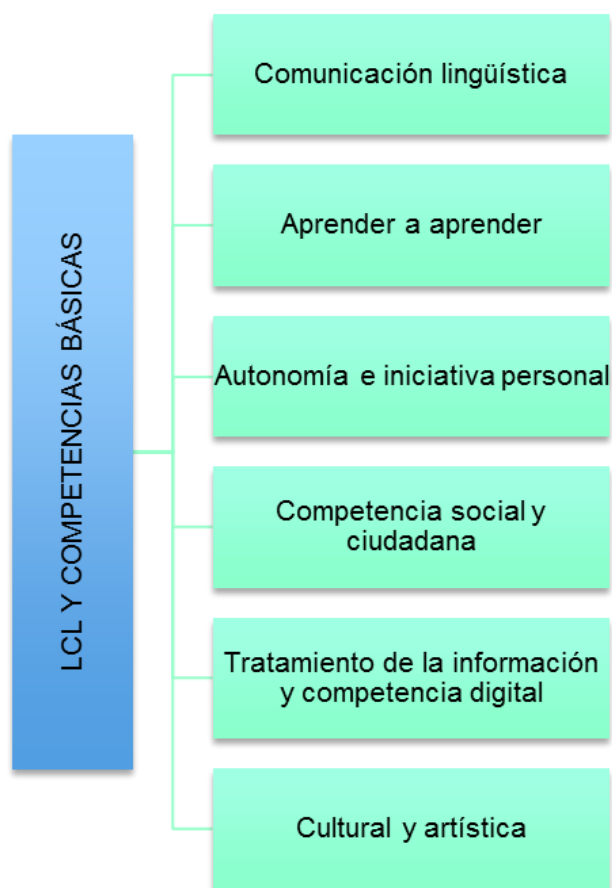


Figura 12. *LCL y Competencias Básicas*

Veamos, a continuación el grado de contribución de la materia a la adquisición de cada una de las competencias básicas del gráfico anterior.

3.1.4.1. Competencia en comunicación lingüística

Al ser la lengua un instrumento de comunicación, todos los bloques de contenidos contribuyen al desarrollo y adquisición de esta competencia. El gráfico siguiente ilustra la participación de cada bloque en el trabajo de la competencia lingüística:

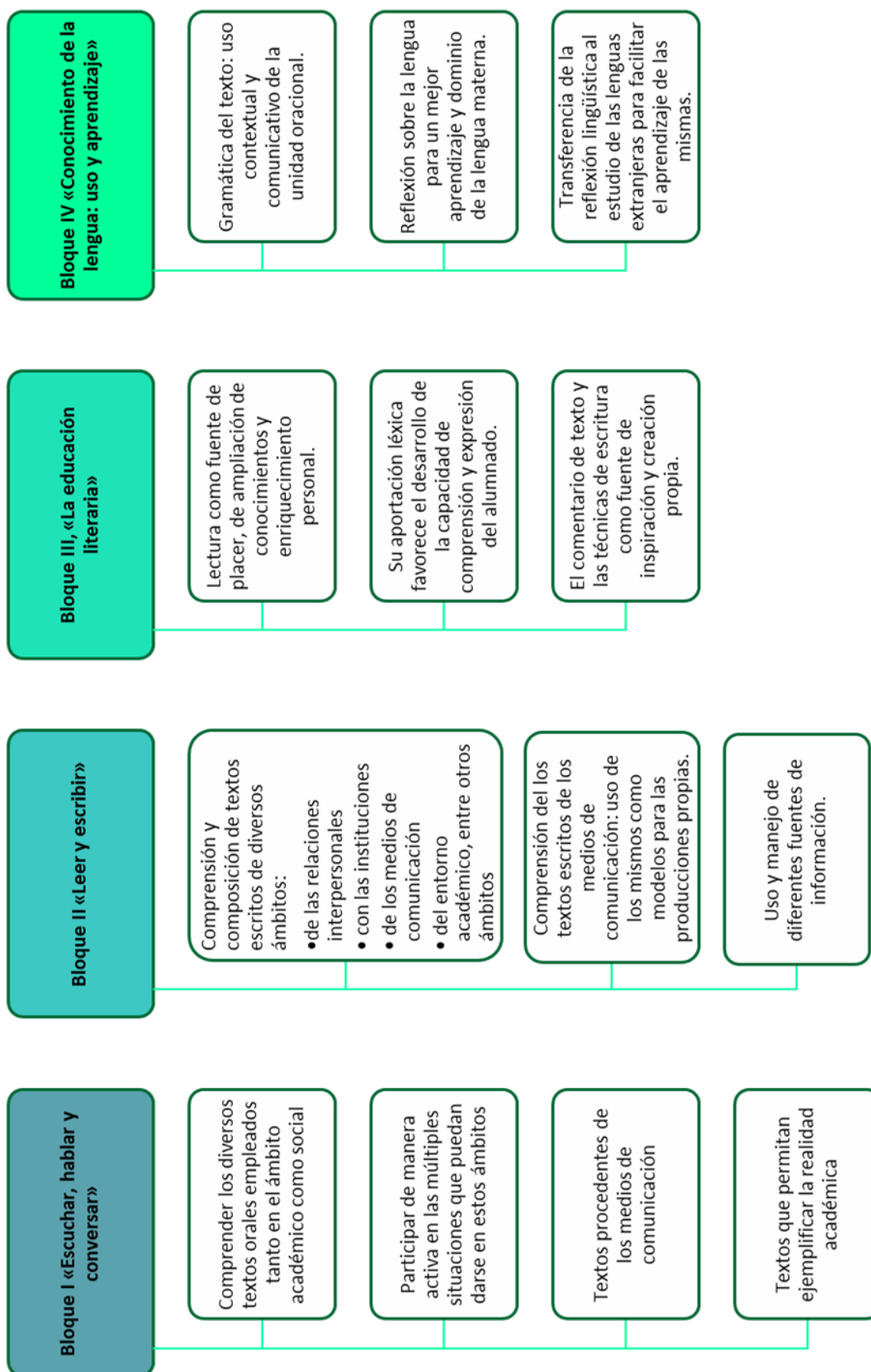


Figura 13. Participación de cada Bloque en el Trabajo de la Competencia en Comunicación Lingüística

3.1.4.2. Competencia de aprender a aprender

Intrínsecamente unida a la anterior, integra todas las capacidades que intervienen en el proceso de aprendizaje y que son la llave para que, a través de la reflexión sobre el mismo, este se transforme en permanente. El gráfico siguiente nos detalla los elementos que contribuyen al desarrollo y adquisición de esta competencia:

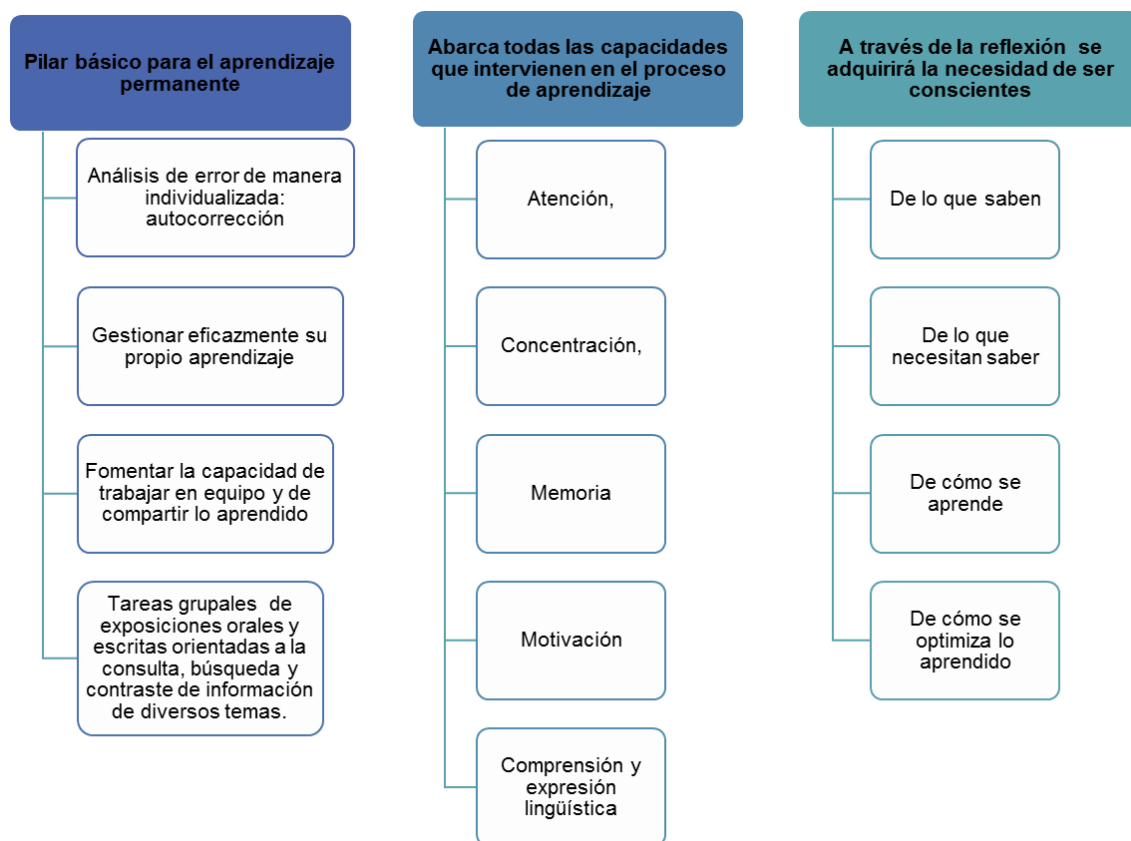


Figura 14. Elementos que Contribuyen al Desarrollo y Adquisición de la Competencia de Aprender a Aprender

3.1.4.3. Competencia de autonomía e iniciativa personal

A través de la competencia anterior, se consiguen los requisitos que favorecen el la autonomía e iniciativa personal. Esto abarca el desarrollo de la responsabilidad, la constancia en el aprender de los errores y la capacidad de autocrítica y de asumir riesgos. El siguiente gráfico describe los procesos que intervienen en el desarrollo y adquisición de esta competencia:



Figura 15. *Procesos que Intervienen en el Desarrollo y Adquisición de esta Competencia de Autonomía e Iniciativa Personal*

3.1.4.4. Competencia social y ciudadana

Las estrategias y destrezas que interactúan en el desarrollo de capacidades que integran la competencia anterior son las que componen las habilidades necesarias para la adquisición de la competencia social y ciudadana. En el gráfico siguiente, se presentan las capacidades que favorecen el desarrollo y adquisición de esta competencia:

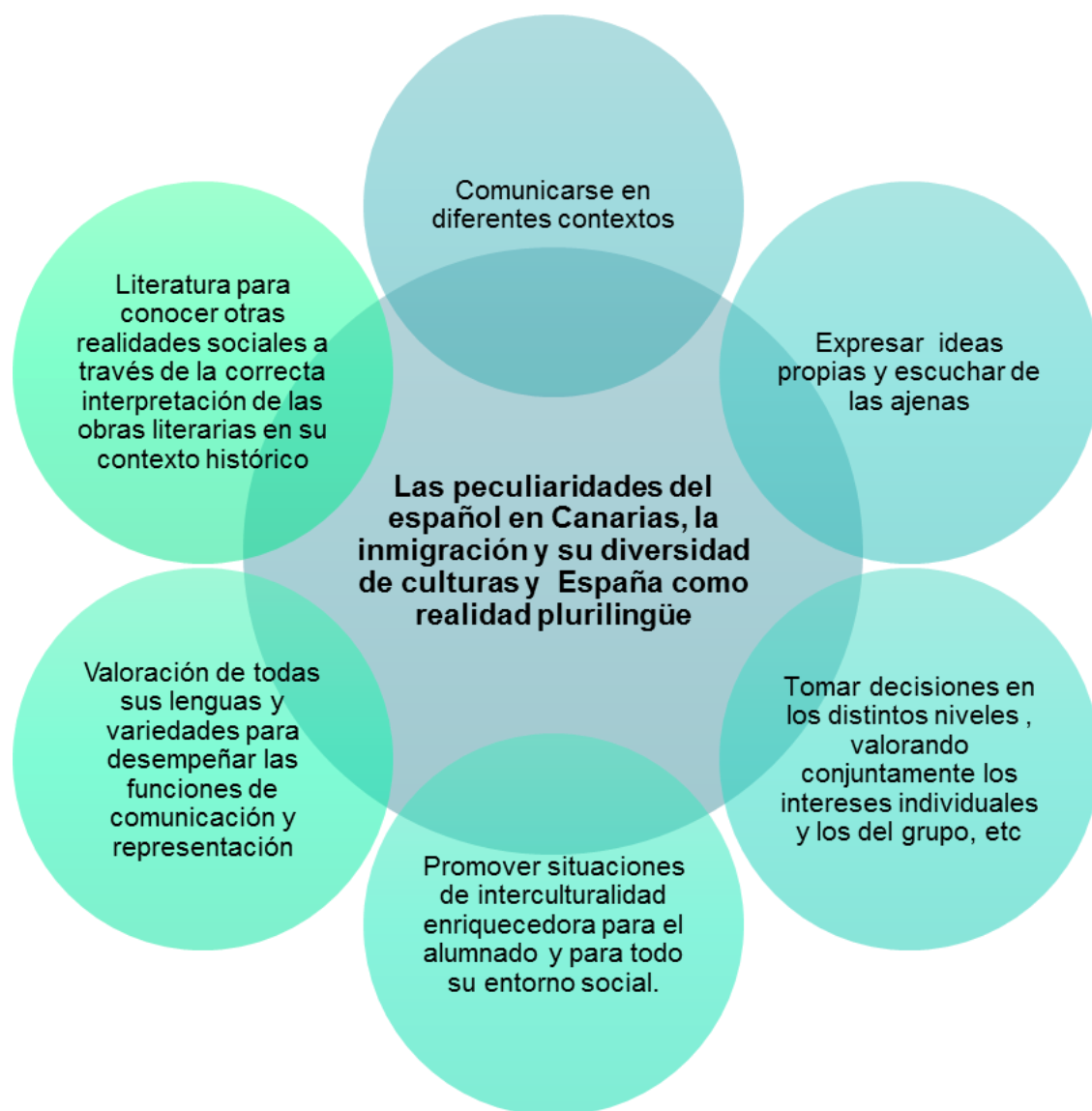


Figura 16. Capacidades que favorecen el Desarrollo y Adquisición de la Competencia Social y Ciudadana

3.1.4.5. Tratamiento de la información y competencia digital

La presencia de las TIC en nuestra sociedad, hace imprescindible que se trabaje el tratamiento de la información y competencia digital desde todos los bloques de contenido (Marqués, 2000). El gráfico siguiente muestra las recomendaciones establecidas para cada bloque:

Bloque I «Escuchar, hablar y conversar»	Presentaciones de informaciones orales
Bloque II «Leer y escribir»	Comprensión de textos de diversos soportes digitales (diccionarios, enciclopedias, webs educativas, etc.) utilización de los mismos para la composición de textos propios
Bloque III, «La educación literaria»	Búsqueda y selección de información de carácter histórico-literario Presentación en soporte digital de trabajos monográficos sobre algún movimiento literario, autor y su obra Trabajos críticos sobre la lectura de una obra literaria
Bloque IV «Conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje»	Consulta de webs educativas que proponen múltiples actividades sobre el conocimiento de la lengua (gramaticales o léxicas) Conocimiento de los correctores ortográficos de los procesadores de texto Análisis de los usos de la lengua que se realizan en la intercomunicación a través de las tecnologías: conveniente discriminación entre estos usos y los normativos Actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos

Figura 17. Recomendaciones establecidas para cada Bloque en el Tratamiento de la Información y Competencia Digital

3.1.4.6. Competencia cultural y artística

El pensamiento creativo es el responsable de la generación de memes o unidades de información cultural. La creatividad nos ha llevado desde las cavernas hasta Saturno, y en el origen de cada obra creativa existe siempre un desafío que desencadena el proceso creador (Romo, 2009). Por ese motivo, con la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias más relevantes se posibilitará, por un lado, que el alumnado despierte su interés por las mismas y, por otro, que desarrolle su propia creatividad literaria (Fernández, 2008). El gráfico siguiente nos presenta los procesos que intervienen en este doble objetivo:



Figura 18. *Procesos que intervienen en la Competencia Cultural y Artística*

CAPÍTULO IV. ¿QUÉ ES EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA?

Introducción

1. Historia
2. Definición del MCER
3. Finalidades del MCER
4. Objetivos del MCER
5. Destinatarios del MCER
6. Componentes del MCER
7. Características del MCER

Introducción

En este capítulo se presenta el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Está organizado en tres partes. Primeramente, se hace un breve recorrido histórico para conocer las acciones llevadas a cabo en materia lingüística y cultural a partir de la creación del Consejo de Europa en el año 1949. Seguidamente conoceremos el contenido del MCER, esto es, en qué consiste cuál es su finalidad y los objetivos con los que se plantea su uso. Para concluir, nos centraremos en sus componentes, sus características y sus principios.

Comenzando con un breve recorrido histórico, en este capítulo presentaremos el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (MCER). De esta manera, conoceremos cuáles son las líneas básicas de este documento que se plantea como gran reto ser un referente que elimine las “barreras” que en la enseñanza de las lenguas pueden suponer las diferencias entre los sistemas educativos de los diferentes países que forman la Unión Europea.

1. Historia

Fundado en 1949, en una Europa dividida tras la Segunda Guerra Mundial, el Consejo de Europa nace con el fin de establecer mecanismos de cooperación que contribuyeran a garantizar los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho. La primera prioridad de este organismo, con diez miembros iniciales y sesenta y cuatro en la actualidad, fue proporcionar puntos de convergencia que garantizaran la pluralidad de la democracia y la protección de los derechos humanos. De ahí que en los siguientes años se desarrollase una estructura de tratados y convenios para la restauración y el desarrollo tanto de la comunicación como de la cooperación internacional. Esos convenios, doscientos en la actualidad, son jurídicamente vinculantes tras su firma y ratificación. De todos ellos, el primero y fundamental es el Convenio para la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales de 1950 o Convenio Europeo de derechos humanos, base de todas las actividades posteriores. Otro tratado importante fue la Convención Cultural Europea, firmada en París en 1954. En su artículo 1 se establece que cada parte contratante tomará las medidas apropiadas para salvaguardar y fomentar el desarrollo de su contribución nacional para el patrimonio cultural común de Europa. Más aún, el artículo 2 requiere a cada uno de ellos, en la medida de lo posible, el fomento entre sus ciudadanos del estudio de las lenguas, la historia y la civilización de las otras

partes contratantes y la garantía de promover este tipo de estudios en sus propios territorios; además establece que las autoridades de cada país se esforzarán por promover el estudio de su idioma o idiomas, historia y civilización en el territorio de las otras partes contratantes y otorgarán facilidades a los nacionales de las partes a proseguir dichos estudios en sus estados (Consejo de Europa, 2014).

Desde la firma de la Convención Cultural Europea en diciembre de 1954, el Consejo de Europa ha desempeñado un activo papel en la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas modernas. Como organización intergubernamental, su papel ha consistido en:

- Ayudar a los Estados miembros en la adopción de medidas eficaces que permitan a todos los ciudadanos presentes y futuras a:
 - Alcanzar un grado de competencia comunicativa de base permanente en varios idiomas (plurilingüismo) para conseguir una mejor movilidad de las personas, mejores oportunidades de educación y empleo y el acceso a la información en una Europa multilingüe y multicultural.
 - Desarrollar la independencia de juicio, el pensamiento y la acción combinada con la responsabilidad social necesaria para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
 - Promover el entendimiento intercultural y la cooperación internacional.
- Proteger y desarrollar la herencia europea de la diversidad cultural y lingüística como fuente de enriquecimiento mutuo (Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales).
- Ayudar para implementar las reformas en curso y fomentar la innovación en la enseñanza de idiomas y la formación docente.
- Facilitar el intercambio de experiencias y la experiencia internacional con el fin de promover una metodología coherente, centrada en el alumno, la integración de objetivos, contenidos, enseñanza, aprendizaje y evaluación en un enfoque armonioso basado en principios comunes.
- Esforzarse por promover el estudio de su idioma o idiomas, historia y civilización en el territorio de las otras partes contratantes.

El gráfico siguiente ilustra cuáles han sido los momentos clave en las actuaciones del Consejo de Europa en materia lingüística a partir de 1954:

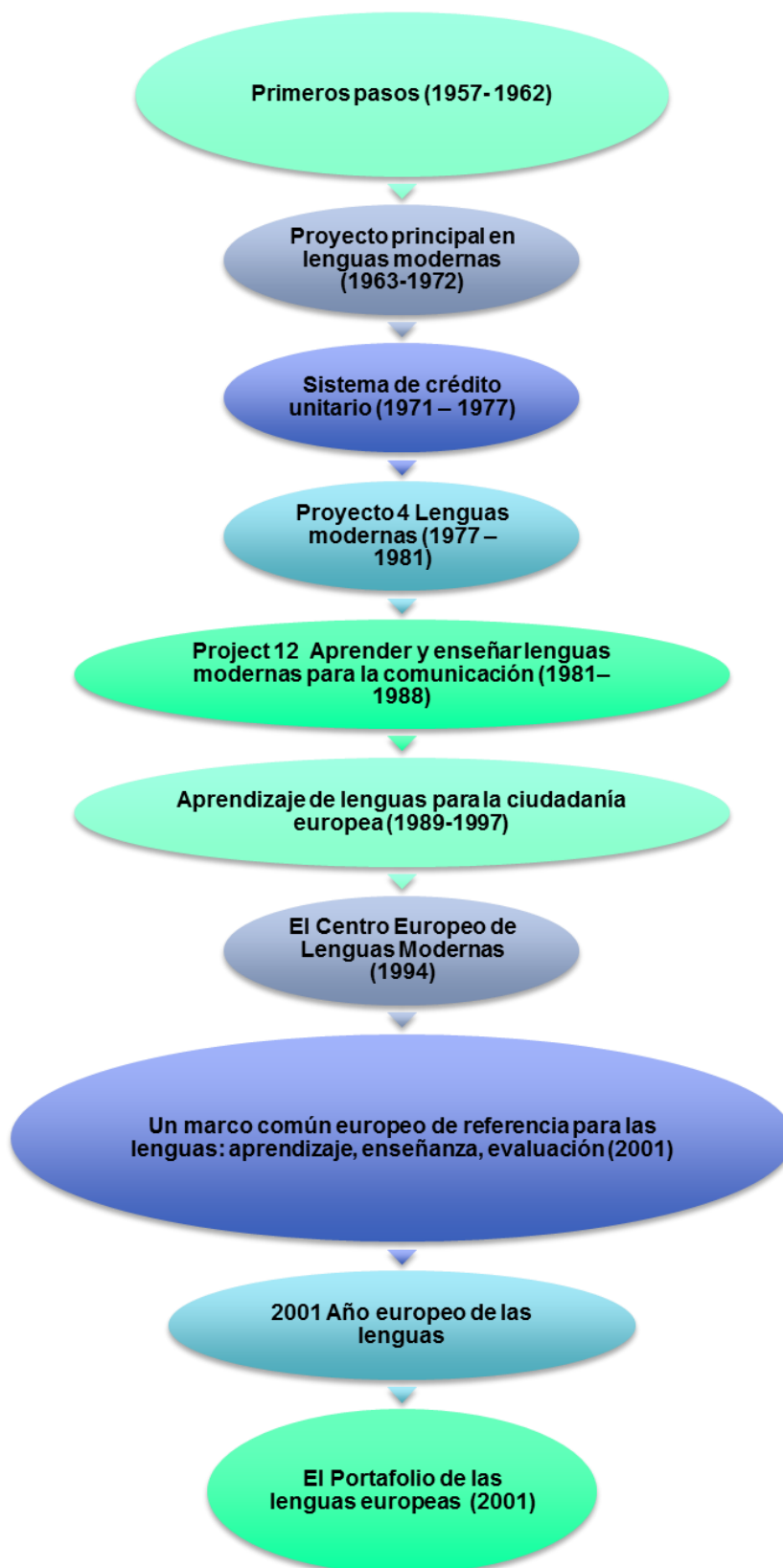


Figura 19. Actuaciones del Consejo de Europa en materia Lingüística

1.1. Primeros pasos (1957- 1962)

La primera iniciativa surgió en 1957 durante la celebración de la primera conferencia intergubernamental sobre cooperación europea en la enseñanza de idiomas. Durante la misma, a propuesta del Gobierno francés, se crea un comité de expertos para planificar el desarrollo de la enseñanza de idiomas modernos en Europa. Se acuerda la realización de simposios para dar a conocer los avances que se realicen en ese sentido (Trim, 2001). El primer Simposio Intergubernamental se celebró en París en 1961 para lanzar *Le Français fondamental*, una especificación de un vocabulario básico y la gramática de la lengua francesa, y *Voix et imágenes de la France*, un curso audiovisual pionero para adultos que aprenden francés, también desarrollado por el Centro de Investigación y Difusión du Français (CREDIF).

1.2. Proyecto principal en lenguas modernas (1963-1972)

Este proyecto se inició en respuesta al deseo francés de crear un Instituto Europeo de Lingüística Aplicada siguiendo el modelo norteamericano. Aunque los Estados miembros rechazaron la propuesta por razones de costo (Saville, 2005), se decide poner en marcha un el Primer Proyecto Principal en Lenguas Modernas.

El proyecto involucró a todos los comités de educación del Consejo para la Cooperación Cultural. Se llevó a cabo en una serie de simposios que marcaron sus diferentes etapas a través de las cuales se promovió (Trim, 2007):

- La cooperación entre los sectores del sistema educativo, y entre los correspondientes sectores en diferentes países europeos.
- La interacción entre la investigación universitaria y el lenguaje de la profesión de enseñanza de idiomas.
- El establecimiento de la lingüística aplicada como una disciplina académica reconocida.
- La institución de una Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) y el apoyo a los primeros congresos de la Asociación en Nancy (1964) y Cambridge (1969).
- El desarrollo y uso de la tecnología y la metodología audiovisual en la enseñanza de idiomas.

1.3. Sistema de crédito unitario (1971 – 1977)

En 1971, la Fundación Eurocentres organiza el Simposio «Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación» en Rüschtlikon en Suiza (Valax, 2011). Después del mismo se crea un grupo de trabajo que estudiase la viabilidad de un sistema de crédito unitario para el aprendizaje de idiomas en la educación de adultos. El grupo de trabajo estableció los principios rectores en los que debía basarse el trabajo posterior. Son los siguientes:

- Las lenguas son para todos.
- Las lenguas se aprenden para su uso.
- El aprendizaje de idiomas es una actividad para toda la vida.
- La enseñanza de las lenguas debe especificar objetivos valiosos, apropiados y realistas.
- La enseñanza de las lenguas debe basarse en una evaluación adecuada de las necesidades, características y recursos de los estudiantes.
- La enseñanza de las lenguas debe planificarse como un todo coherente, que cubra la especificación de los objetivos, el uso de métodos y materiales de enseñanza, y la evaluación de logros de aprendizaje y la eficacia del sistema, proporcionando información a todos los interesados.
- La enseñanza de las lenguas eficaz implica la coordinación de los esfuerzos coordinados de responsables y administradores educativos, los productores de libros de texto y materiales, examinadores, inspectores escolares, formadores de docentes, profesores y alumnos, para compartir los mismos fines, objetivos y criterios de evaluación.

En particular, se desarrolló un modelo funcional nocional para especificar objetivos que establezcan primero las categorías y exponentes lingüísticos. Esto es: funciones que se desempeñan al hablar en los diferentes actos de comunicación (Por ejemplo, pedir información o dar información), conceptos generales (Por ejemplo, hora, tiempo atmosférico, números de teléfono, etc.), y situaciones concretas (aeropuerto, parque nacional, conversación telefónica...). El modelo *The Threshold Level*, nivel de umbral, se explicita para el aprendizaje de la lengua inglesa y pretende definir las

capacidades que grupos específicos de estudiantes (inmigrantes, gente de negocios o turistas...) necesitan para alcanzar el nivel de umbral en una lengua extranjera, es decir, lo que un estudiante debe adquirir para ser un usuario independiente de una lengua concreta en el país en el que se utilice la misma como instrumento de comunicación. A continuación, se establece la planificación de un proyecto que desarrollase el sistema de créditos en el resto de las lenguas (Van Ek y Trim, 1990). El Nivel Umbral inicial para Inglés, junto con la especificación desarrollada para el francés (Álvarez, 1981) fueron los modelos básicos que fueron adaptados posteriormente a casi treinta otros idiomas. Este instrumento tuvo una influencia significativa en el enfoque comunicativo de la enseñanza y en los programas de enseñanza del idioma nacional, proporcionando una base para nuevos planes de estudio nacionales y nuevos libros de texto.

1.4. Proyecto 4 Lenguas modernas (1977 – 1981)

En este proyecto los principios desarrollados por el grupo de sistema de crédito unitario fueron aplicados en los diferentes ámbitos de la educación secundaria, en la formación profesional, en la educación de adultos y en las aulas de acogida al alumnado inmigrante. La Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre Lenguas Modernas que fue aprobada por el Comité de Ministros el 24 de septiembre de 1982 en la reunión 350 de Delegados Ministeriales. Dicha recomendación sirvió de marco para la reforma de los planes de estudio, de los métodos de enseñanza y de evaluación durante la década de los ochenta. El establecimiento de una red de escuelas de los Estados Miembros para la interacción juega un papel importante en el intercambio de conocimientos y experiencias y en la innovación en los materiales y los métodos de aula. Más aún, se reconoce a los formadores de docentes como agentes clave de esta innovación y se organizan una serie de talleres internacionales sobre temas específicos prioritarios para los Estados Miembros que tuvieron efectos multiplicadores. Asimismo, se prepararon las versiones del Nivel Umbral para otros idiomas teniendo en cuenta el contexto lingüístico y cultural de cada uno. Además también se desarrolla el nivel intermedio para la lengua inglesa, *Waystage* (Van Ek y Alexander, 1977), con el objetivo de definir los conocimientos lingüísticos mínimos necesarios para que el interesado sea capaz de comunicarse con hablantes nativos de la lengua extranjera en contactos ocasionales y situaciones cotidianas. Todo lo realizado en

esta etapa se da a conocer en el informe del Consejo de Europa *Modern Languages 1977-1981*.

1.5. Project 12 Aprender y enseñar lenguas modernas para la comunicación (1981–1988)

Este proyecto se dedicó al apoyo a los gobiernos de los Estados Miembros en la aplicación de la Recomendación R (82) 18 en los programas de reforma para las lenguas modernas. La red de escuelas-interacción ya establecida en Proyecto 4 se amplió, jugando un importante papel en el intercambio de experiencias y conocimientos entre los países. Al traer nuevos métodos a las aulas, los formadores de docentes mantienen su papel clave. Se celebraron treinta y seis talleres internacionales entre 1984 y 1987 en los que 226 animadores trabajaron con unos 1.500 participantes todos los aspectos del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas y su incorporación a los programas de formación inicial y permanente del profesorado. Este programa llegó a las aulas a través de muchos canales y tuvo un papel decisivo en la consecución de un amplio consenso sobre los objetivos y métodos de la enseñanza de idiomas no solo en los Estados Miembros (Valax, 2011).

1.6. Aprendizaje de lenguas para la ciudadanía europea (1989-1997)

En este período 1989-1997 se implementa el programa Aprendizaje de idiomas y ciudadanía democrática. Además durante esta década se desarrolló uno de los proyectos más emblemáticos del Consejo de Europa: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Al mismo tiempo, este período se caracterizó también por la creación de un nuevo organismo, el Centro Europeo de Lenguas Modernas (de ambos trataremos en los siguientes apartados). Las características que marcaron esta etapa son la rápida ampliación del Consejo de Europa y el enriquecimiento del programa a través de la participación de los nuevos Estados miembros de Europa Central y Oriental. Se organizaron una serie de talleres en los que se trataron todos los temas relacionados con las innovaciones adoptadas: tecnologías de la información y la comunicación, la educación bilingüe, la enseñanza de idiomas de orientación profesional, enlaces educativos, intercambios, la autonomía del alumno y modelos enriquecidos para especificar objetivos. En consonancia con los deseos de los Estados miembros, la cooperación continuó girando en torno a estos temas contribuyendo así a elevar la calidad de la enseñanza en lengua extranjera. Por otro lado, hay que señalar que, tal como

evidencia el título (Educación democrática), fueron saliendo a la palestra preocupaciones más amplias lo que queda reflejado en las conclusiones y recomendaciones de la conferencia que marcó el final de esta etapa. Celebrada en Estrasburgo en 1997, hace hincapié en el papel de la comunicación intercultural y plurilingüismo como objetivos políticos clave. También especifica medidas concretas que deben tomarse en los diferentes ámbitos de la educación y en la formación inicial y continua del profesorado (Trim, 2007).

1.7. Un marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001)

En 1991 se celebra en Suiza un simposio intergubernamental con el título *Transparencia y coherencia en el aprendizaje de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación*. Durante el mismo, se acuerda la sugerencia del Gobierno suizo de establecer referentes comunes que facilitasen el reconocimiento mutuo de mutuo de las cualificaciones, los objetivos y estándares de logros en el aprendizaje de lenguas modernas. El Consejo de Europa encarga a un grupo de trabajo compuesto por John Trim (Director del proyecto), Daniel Coste (CREDIF, Francia), Brian North (Eurocentres, Suiza) y Joe Sheils (Secretaría del Consejo de Europa) la tarea de diseñar el mencionado documento. El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, fue redactado durante un período de 10 años. Después de la publicación de la versión final (en inglés y francés) en 2001, su traducción rápida a otros idiomas y su amplia difusión (más de veinticinco mil actividades) son indicadores de su éxito. Antes de desarrollar su contenido en el apartado 1.2 de este capítulo, nos detendremos brevemente en los tres últimos hitos necesarios para completar el recorrido histórico que nos ocupa (Marco Común Europeo de Referencia, 2001).

1.8. El Portafolio de las lenguas europeas

Una herramienta que se desarrolló a partir del Marco Común Europeo de Referencias es el Portafolio Europeo de Lenguas (Consejo de Europa, 2014). Se trata de un documento que es personal para sus titulares y les permite consignar y mostrar toda la gama de títulos, cursos y experiencias con otras lenguas y culturas. También ayuda a los titulares a estimar su propio dominio de la lengua y guiar su progreso mediante una tabla de autoevaluación, tomada del Marco Común Europeo, que describe las competencias mediante destrezas (Valax, 2011). Se compone de tres partes: un pasaporte lingüístico,

una biografía lingüística y un dossier. El pasaporte ofrece una visión resumida de la competencia en cada idioma, mediante la autoevaluación contiene información sobre diplomas obtenidos, además de reflejar tanto cursos a los que ha asistido así como los contactos relacionados con otras lenguas y culturas. La biografía va más allá y anima a los alumnos a escribir todas sus experiencias de aprendizaje de idiomas, así como experiencias culturales, la mayoría de los cuales también pueden ser informales de carácter, pero significativo, como intercambios escolares, experiencia laboral, un término empleado en una escuela en el extranjero. En el dossier se ejemplifican o muestran trabajos personales realizados por el titular. El Portfolio Europeo apoya el desarrollo de la autonomía del alumno, el plurilingüismo y la conciencia intercultural (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2004). Sus principales objetivos son:

- Ayudar a los alumnos a dar forma y coherencia a su experiencia de aprendizaje y el uso de lenguas extranjeras.
- Motivar a los estudiantes reconociendo sus esfuerzos por ampliar y diversificar sus conocimientos de idiomas a todos los niveles.
- Proporcionar un registro de las habilidades lingüísticas y culturales que han adquirido.

1.9. El Centro Europeo de Lenguas Modernas (1994)

El Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML) se creó en 1994 en Graz, Austria, en virtud de un acuerdo parcial por iniciativa de los Gobiernos de Austria y Países Bajos. Inicialmente, su creación fue en gran medida en respuesta a las necesidades de desarrollo de los nuevos Estados miembros del Consejo de Cooperación Cultural, que resultan de los cambios políticos en Europa central y oriental. Sin embargo, sus actividades son de valor para todos los estados miembros. En 1998, el Comité de Ministros estableció ECML de manera permanente, la definición de su papel en términos generales como:

1. La implementación de las políticas lingüísticas
2. La promoción de enfoques innovadores para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas.

El Centro organiza su actividad en proyectos a medio plazo con una duración de cuatro años. Sus objetivos estratégicos son:

- Centrarse en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas modernas
- Promover el diálogo y el intercambio entre los distintos actores en el campo
- Formar multiplicadores
- Apoyar las redes relacionadas con programas y proyectos de investigación.

1.10. 2001 Año europeo de las lenguas

El Consejo de Europa y la Unión Europea designaron de forma conjunta el 2001 como el Año Europeo de las Lenguas (Decisión 1934/2000 del Parlamento Europeo y Consejo). Los objetivos del mismo fueron dar a conocer a escala europea:

- El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*.
- El Portafolio europeo.
- Los principales documentos del Consejo de Europa que se han producido en materia lingüística.

Muchos eventos se organizaron durante el mismo con el fin de elevar considerablemente el nivel de la conciencia pública sobre las cuestiones lingüísticas. Sus efectos se renuevan todos los años cada veintiséis de septiembre, ya que esa fue la fecha escogida para la celebración anual del Día Europeo de las Lenguas.

2. Definición del MCER

Tal como acabamos de exponer, el trabajo iniciado en 1957 desarrollado por el Consejo de Europa en materia lingüística culminó con la celebración del año europeo de las lenguas en 2001. Durante el mismo se presentó el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza* (en adelante MCER). En una Europa plurilingüe, el MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en todo el continente. Es por esto que 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. Dicha descripción comprende también el contexto cultural sobre el que se sitúa la lengua. Además, en consonancia con su carácter descriptivo, define los niveles de dominio de la lengua que permitirán comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (Consejo de Europa, 2002).

Ya mencionamos que la rápida traducción de las versiones originales en inglés y francés fueron evidencias de su éxito. La versión española es una traducción realizada por el Instituto Cervantes con el objetivo, tal como se cita en su presentación, de difundir las líneas generales de la enseñanza de lenguas en Europa que ofrece el MCER.

3. Finalidades del MCER

Dada la realidad plurilingüe europea, la competencia lingüística que adquiere un ciudadano se expande y se consolida en función de los avances que vaya haciendo en su conocimiento de lenguas modernas (Consejo de Europa, 2002). De esta manera, a lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua, las habilidades, estrategias y destrezas que se adquieren se relacionan e interactúan entre sí y con las que ya se poseen. Es por esto que las finalidades con las que se planteó la necesidad del MCER fueron:

1. Intensificar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en los países miembros para promover una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo.
2. Fomentar el aprendizaje de lenguas como una tarea a lo largo de toda la vida y facilitar el mismo durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos.
3. Desarrollar un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles con el fin de:
 - Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
 - Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.

- Ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos

4. Objetivos del MCER

Los distintos sistemas educativos europeos suponen barreras que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas (Consejo de Europa, 2002). Para superar dichas barreras, el MCER adopta un carácter taxonómico que divide la competencia comunicativa en componentes separados en un intento por intentar abarcar la gran complejidad del lenguaje humano. De ahí que proporcione una escala del dominio general de una lengua determinada, la división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas y la descripción de las diversas formas de aprovechamiento de las mismas adaptables a las necesidades, características y recursos del alumnado.

Dos son sus objetivos principales:

1. Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:
 - ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
 - ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
 - ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
 - ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
 - ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
 - ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?
2. Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y sobre cómo alcanzarlos.

5. Destinatarios del MCER

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el MCER está destinado tanto a alumnos como a docentes y también a examinadores, autores de manuales, formadores del profesorado, administradores educativos... En fin a todo aprendiz y profesional dentro del campo de las lenguas modernas (North, 2008). En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura (Consejo de Europa, 2002; Valax, 2011). Corresponde al profesorado y al alumnado la tarea de reintegrar todas las partes del MCER en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera.

6. Componentes del MCER

La descripción de cualificaciones realizada en el MCER es exclusivamente lingüística para, dentro del contexto plurilingüe que es Europa, limitar con facilidad los conocimientos necesarios para el aprendizaje de la mayor variedad de lenguas europeas posibles. El gráfico siguiente muestra los contenidos que se desarrollan a lo largo del mismo (Consejo de Europa, 2002; Valax, 2011):



Figura 20. El Marco de Referencia Europeo en su Contexto Político y Educativo

El MCER comienza con una nota preliminar, notas para el usuario y una sinopsis en las que se presentan los contenidos de los nueve capítulos en los que está dividido. El primer capítulo define el MCER y establece sus objetivos y finalidades; asimismo, describe la forma en que está pensado que funcione, esto es, un instrumento de reflexión. El segundo capítulo describe el enfoque subyacente, que se define como "orientadas a la acción", y hace referencia a algunos conceptos clave, como competencias, competencias generales, competencias comunicativas, contexto, actividades, procesos, texto, ámbito, estrategia y tarea; también se ocupa de los niveles de referencia del dominio de la lengua y de cuestiones relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje de las lenguas y su evaluación. El tercer capítulo está dedicada a los niveles comunes de referencia. El cuarto capítulo presenta los aspectos relacionados con el uso de la lengua y el usuario o alumno. El capítulo quinto explora las competencias generales y comunicativas del usuario o alumno. El sexto capítulo se centra en la enseñanza de idiomas y el aprendizaje y de aquellas cuestiones que pueden facilitar el aprendizaje. El séptimo capítulo se encarga de las tareas y su papel en el aprendizaje de las lenguas. El octavo capítulo se ocupa de la diversificación lingüística y de diseños curriculares. El noveno y último capítulo se dedica a la evaluación. Además hay cuatro apéndices. El primero se refiere al desarrollo de descriptores de competencia y detalla los requisitos para su formulación. El segundo apéndice describe el proyecto suizo de investigación que condujo al desarrollo de las escalas ilustrativas de descriptores presentados en el Marco y describen la metodología utilizada para desarrollarlos. El tercer apéndice presenta la DIALANG sistema de evaluación en línea (disponible en el momento en catorce lenguas europeas) que está dirigido a los adultos que deseen evaluar su nivel de competencial y conocer los resultados de esa evaluación. El cuarto apéndice describe las especificaciones de capacidad lingüística por la ALTE o Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa (Consejo de Europa, 2002; Valax, 2011).

7. Características y principios del MCER

El MCER no está planteado para ser in instrumento que unifique el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Todo lo contrario, posee un carácter ser abierto y flexible para que se pueda aplicar, con las adaptaciones que sean necesarias, a situaciones concretas (Consejo de Europa, 2002; Valax, 2011). En consonancia con su naturaleza estos son los rasgos que lo definen:

- De finalidad múltiple: que se pueda utilizar para la amplia variedad de fines relacionados con la planificación y la disponibilidad de medios para el aprendizaje de idiomas.
- Flexible: que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas.
- Abierto: apto para poder ser ampliado y mejorado.
- Dinámico: en continua evolución como respuesta a la experiencia derivada de su uso.
- Fácil de usar: presentado de forma que pueda ser comprendido y utilizado con facilidad por parte de aquellos a los que se dirige.
- No dogmático: no sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí.

Para ser un instrumento útil para alcanzar los objetivos y finalidades con los que se plantea el MCER ha de ser integrador, coherente y transparente, de modo que estos son los principios que lo configuran (Bailly et al., s.f.):

- Integración, porque una serie de conocimientos, destrezas, así como el uso de la lengua de una forma tan amplia como sea posible y a que todos los usuarios puedan describir sus objetivos, etc. tomándolo como referencia. El MCER debe diferenciar las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar unos niveles con los que medir el progreso del aprendizaje. Aunque hay que tener en cuenta que la competencia comunicativa comprende otras dimensiones no estrictamente lingüísticas como por ejemplo, las relaciones afectivas.
- Coherencia, porque no hay oposición ni contradicción entre los elementos que describe. La coherencia implica, en los sistemas educativos, que la vinculación entre sus elementos sea armónica durante el siguiente progreso:
 - La identificación de las necesidades.
 - La determinación de los objetivos.
 - La definición de los contenidos.
 - La selección o creación del material.
 - El establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje.

- Los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados.
 - La evaluación, los exámenes y las calificaciones.
- Transparencia, porque la información se expone de manera explícita y clara para que sea accesible y de fácil entendimiento.

CAPÍTULO V. EL ENFOQUE COMPETENCIAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Introducción

1. Definición de enfoque orientado a la acción
2. Dimensiones del enfoque del orientado a la acción
3. Niveles comunes de referencia
4. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua
5. Evaluación

Introducción

En este capítulo se expone el enfoque orientado a la acción adoptado por MCER. La exposición está organizada en cinco partes. En primer lugar, se presenta el enfoque competencial, esto es, su definición, dimensiones y características. A continuación, se analizan cada una de las dimensiones del MCER. En tercer lugar, se describen los niveles comunes de referencia que establece el MCER, las características de las escalas o que lo componen y sus posibles usos. Para finalizar, nos centraremos en las propuestas metodológicas más destacadas que presenta el MCER y en el papel del propio MCER en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

1. Definición de enfoque orientado a la acción

Una vez conocido el MCER nos centraremos ahora en el enfoque que propone, tal como vimos en el punto 1.5, en su capítulo 2. Desde una la realidad plurilingüe de Europa y que con sistemas educativos diferentes, se propone un enfoque *orientado a la acción*, es decir, se debe centrar la consideración *de los usuarios que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto* (Consejo de Europa, 2002). Por lo tanto, contempla todas las dimensiones lingüísticas y no lingüísticas que utiliza una persona en cualquier actividad social. El gráfico siguiente expone todo lo que el significado de esta afirmación abarca:

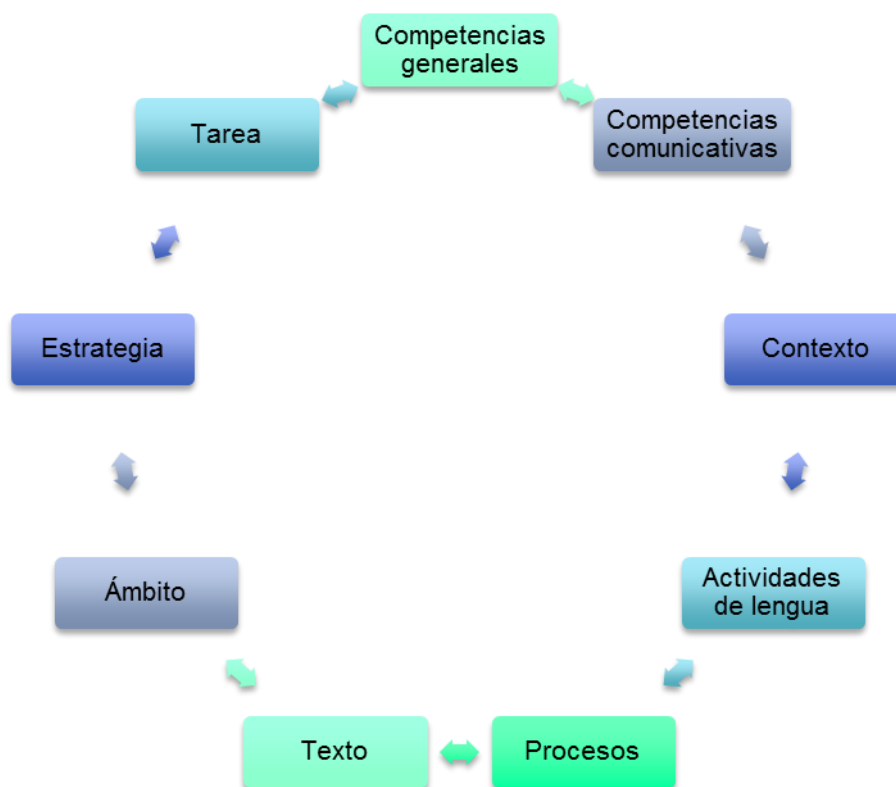


Figura 21. Enfoque Orientado a la Acción

Las dimensiones anteriores se han de tratar siguiendo los principios del MCER, esto es de manera integrada. A su vez, siguiendo el principio de coherencia, ha de partir de la identificación de necesidades, por lo que el uso de niveles de referencia comunes permitirá describir el nivel de dominio que el aprendiz posee de la lengua. De la misma manera, una vez identificadas las necesidades, la transparencia será imprescindible durante todo el aprendizaje y la enseñanza de la lengua; es decir, desde el recorrido que ya iniciado, continuamos por la determinación de objetivos y culminamos el proceso con la evaluación, exámenes y calificación (Cielo y Guastalegnanne, 2011).



Figura 22. Forma de Trabajar según los Principios del MCER

En consonancia con estos principios, junto con las dimensiones que abarca el uso lingüístico y su aprendizaje, los niveles de referencia comunes para identificar tanto necesidades como logros, los aspectos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la evaluación de la misma son los otros instrumentos que el MCER proporciona al enfoque orientado a la acción adoptado (North, 2007). Se exponen en la siguiente figura:

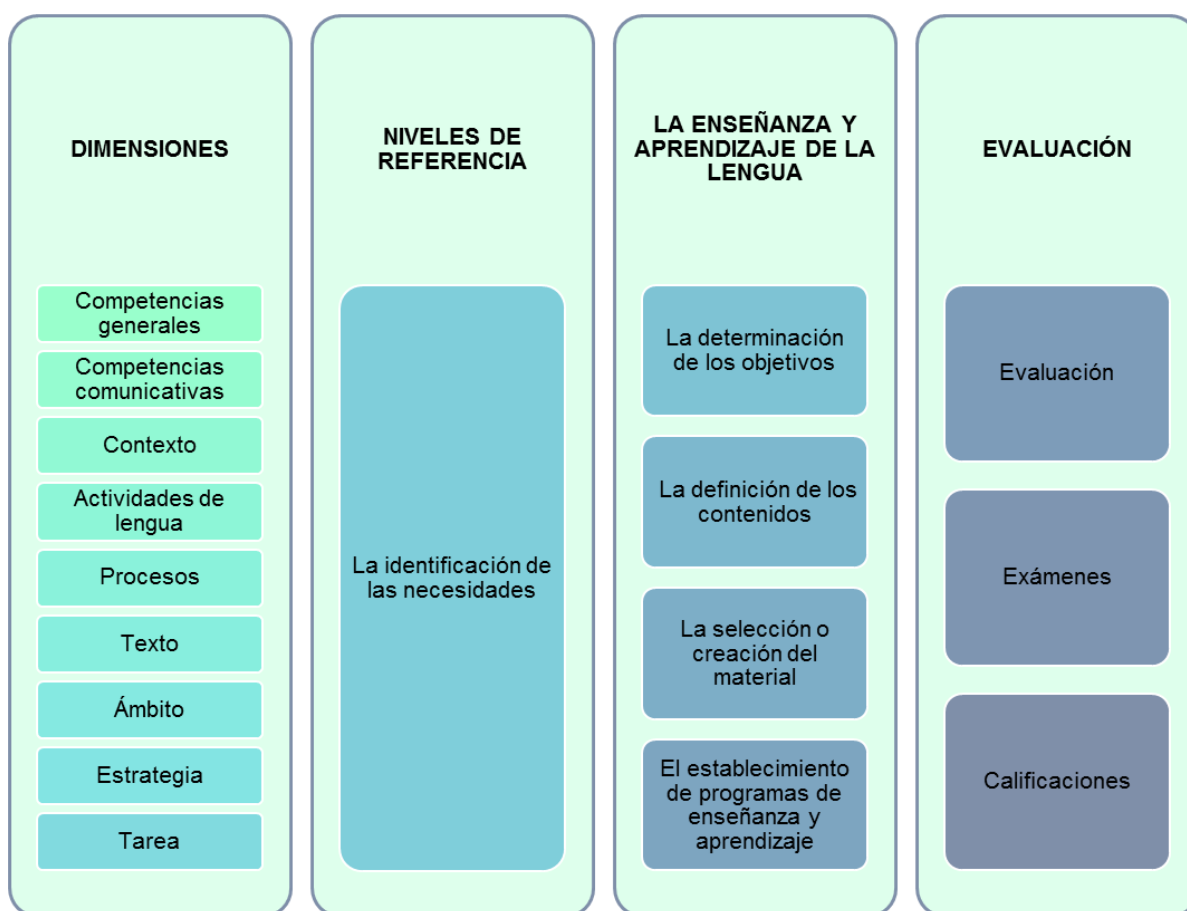


Figura 23. Instrumentos que proporciona el MCER al Enfoque Orientado a la Acción

A continuación nos centraremos, primeramente, en las dimensiones que integran el enfoque; seguidamente, nos detendremos en los niveles de referencia y en las cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; para finalizar, nos referiremos a los aspectos referidos a la evaluación.

2. Dimensiones del enfoque del orientado a la acción

Como se ha dicho anteriormente, las dimensiones integrantes del enfoque orientado a la acción que propone el MCER abarcan todas las acciones, tanto lingüísticas como no lingüísticas, que intervienen en el uso de la lengua. De esta manera, cada acto de enseñanza o aprendizaje de la lengua, aunque esté relacionado con cada una de esas dimensiones, también se puede centrar en un componente de las mismas. Antes de desarrollar todas las dimensiones, realizamos una breve introducción de cada una de ellas

en la siguiente figura (Cambridge ESOL, 2011). Hay que destacar, que dentro de las competencias, se distingue entre competencias generales y comunicativas.

Competencias Generales	•Conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones
Competencias Comunicativas	•Las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos
Contexto	•Conjunto de acontecimientos y de factores situacionales tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación
Actividades de lengua	•Ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
Procesos	•Cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
Texto	•Cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
Ámbito	•Sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Ej. personal, público.
Estrategia	•Cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
Tarea	•Cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

Figura 24. Dimensiones Integrantes del Enfoque Orientado a la Acción que propone el MCER

2.1. Competencias generales

Todas las competencias humanas intervienen de alguna forma u otra en el acto de comunicación. No obstante, conviene distinguir entre las competencias lingüísticas propiamente dichas y las menos relacionadas con las mismas. A este segundo grupo nos referimos cuando hablamos de competencias generales, es decir, aquellas que están constituidas por los conocimientos, destrezas y la competencia existencial, además de

su capacidad de aprender de los usuarios de lenguas o alumnos (Jones, 2009). El gráfico siguiente ilustra los componentes de las competencias generales:

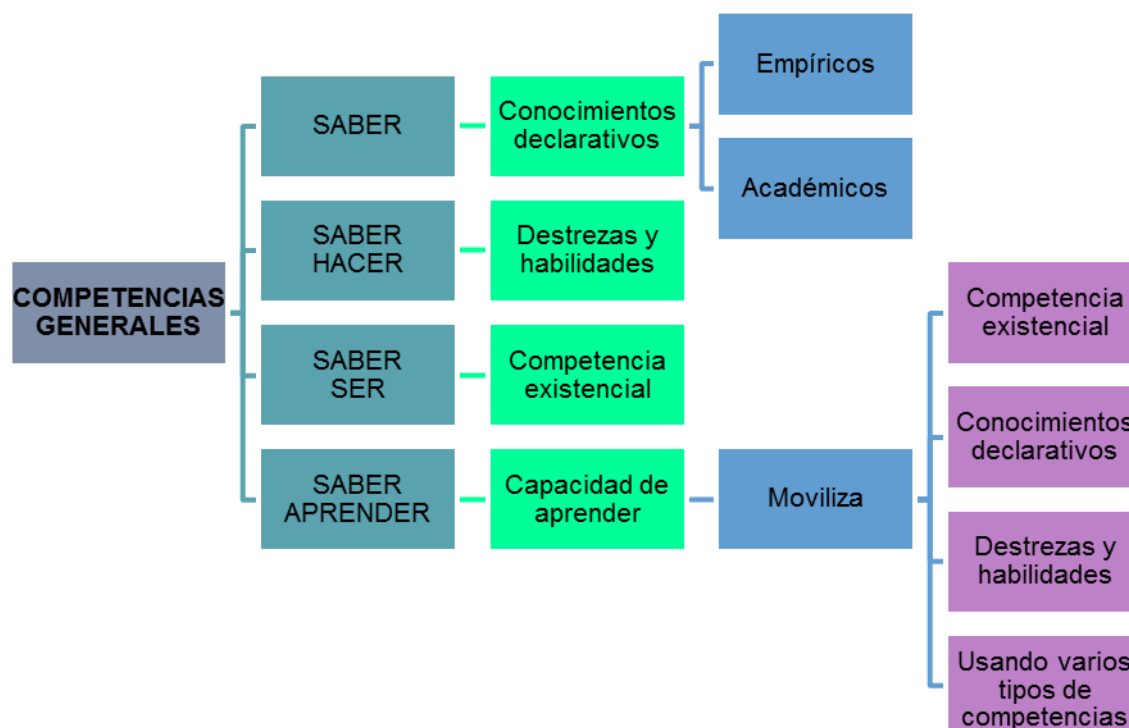


Figura 25. Componentes de las Competencias Generales

2.1.1. Conocimientos declarativos

El SABER incluye los conocimientos declarativos que pueden ser de dos tipos: los empíricos. Es decir, los derivados de la experiencia o del aprendizaje no formal y los académicos o resultados del aprendizaje formal. Cualquier conocimiento que se adquiera, además de incorporarse a los conocimientos previos, condiciona estos modificándolos y reestructurándolos (Consejo de Europa, 2002). Sea de un tipo u otro, el conocimiento de declarativo comprende:

1. El conocimiento del mundo.
2. El conocimiento sociocultural.
3. La conciencia intercultural.

2.1.1.1. El conocimiento del mundo

El conocimiento pertinente del mundo es aquel que es capaz de situar toda la información en su contexto y, precisamente por la capacidad de progresar y contextualizar, el requisito indispensable para que este progrese (Morin, 2000). En un

mundo marcado por la globalización y la sociedad de la información y la comunicación, son determinantes para que haya conocimiento significativo tener en cuenta:

- El contexto externo en el que se adquiere.
- Las clases de entidades, sus propiedades y los tipos de relación que establecen entre sí.

La figura siguiente ilustra lo que el contexto externo abarca, esto es, tipos de ámbitos y lugares o elementos que hay que contemplar dentro de cada uno:

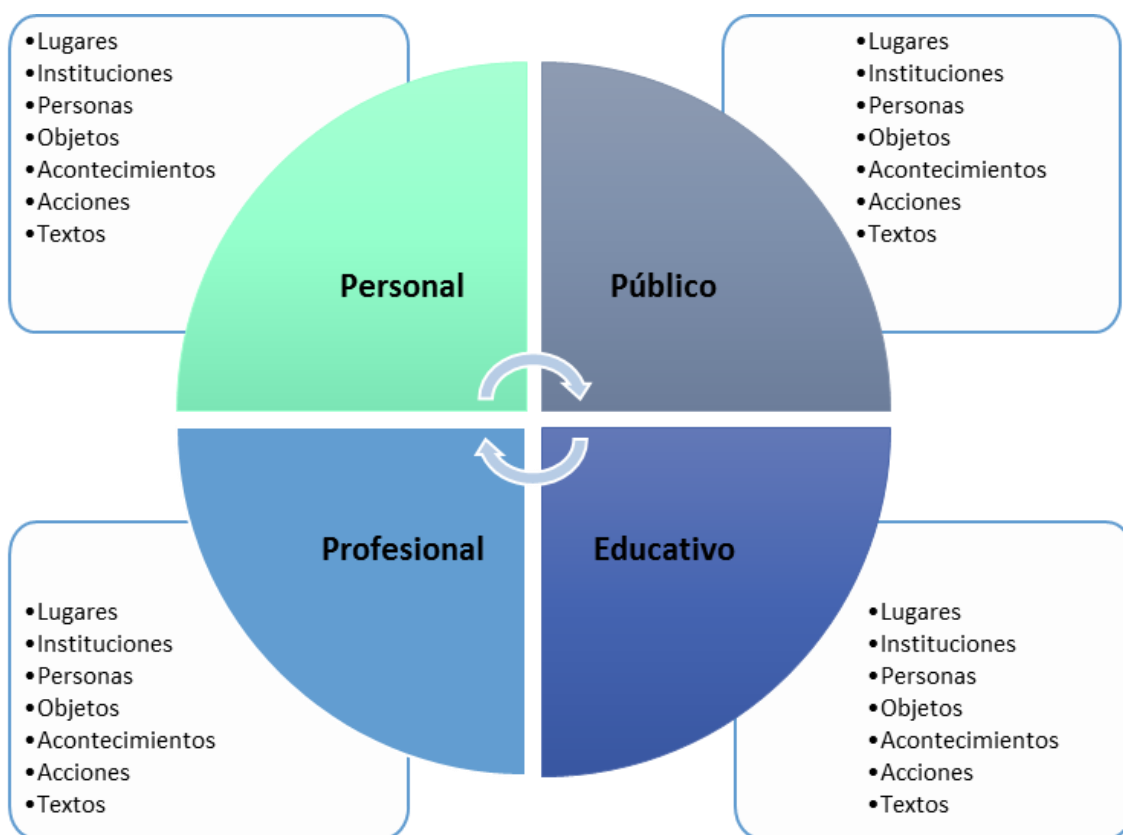


Figura 26. Elementos que abarca el Contexto Externo

Tomando como referente el *Thershold Level 1990*, propuesto por el propio MCER (Van Ek y Trim, 1990). La siguiente figura recoge cómo se formulan las entidades en el capítulo 6 de la citada fuente:



Figura 27. Formulación de las Entidades

2.1.1.2. El conocimiento sociocultural

En el aprendizaje de la lengua, el conocer el contexto externo es indispensable para su comprensión. Para que esto se produzca, es necesario que el proceso de enseñanza y aprendizaje abarque todas las variables contextuales que, aunque cabe la posibilidad de que estar incluidas en el conocimiento previo de los aprendices de una lengua, pueden no estarlo o sí pero de manera estereotipada (Santamaría, 2008). El gráfico siguiente expone todo lo que los aspectos que abarcan las características que distinguen social y culturalmente a un grupo:

LA VIDA DIARIA

- 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.

CONDICIONES DE VIDA

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

LAS RELACIONES PERSONALES

- 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.

LOS VALORES, LAS CREENCIAS Y LAS ACTITUDES

- 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.

EL LENGUAJE CORPORAL

LAS CONVENCIONES SOCIALES

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

EL COMPORTAMIENTO RITUAL

- 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.

Figura 28. Aspectos que abarcan las Características que distinguen Social y Culturalmente a un Grupo

2.1.1.3. La conciencia intercultural.

En un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el docente y el aprendiz no pertenecen a la misma comunidad cultural, se entiende que la conciencia intercultural es el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre la cultura origen y la cultura de la comunidad objeto de estudio (Santamaría, 2008). Hay que comprender cuál es la visión que tienen los demás sobre la propia comunidad o la comunidad de estudio (Consejo de Europa, 2002).

2.1.2. Destrezas y habilidades

En esta categoría, el MCER incluye todas las estrategias que puede incluir el saber hacer en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua (Cielo y Guastalegname, 2011; Domínguez, 2008). En el gráfico siguiente, se exponen los elementos de esta categoría:

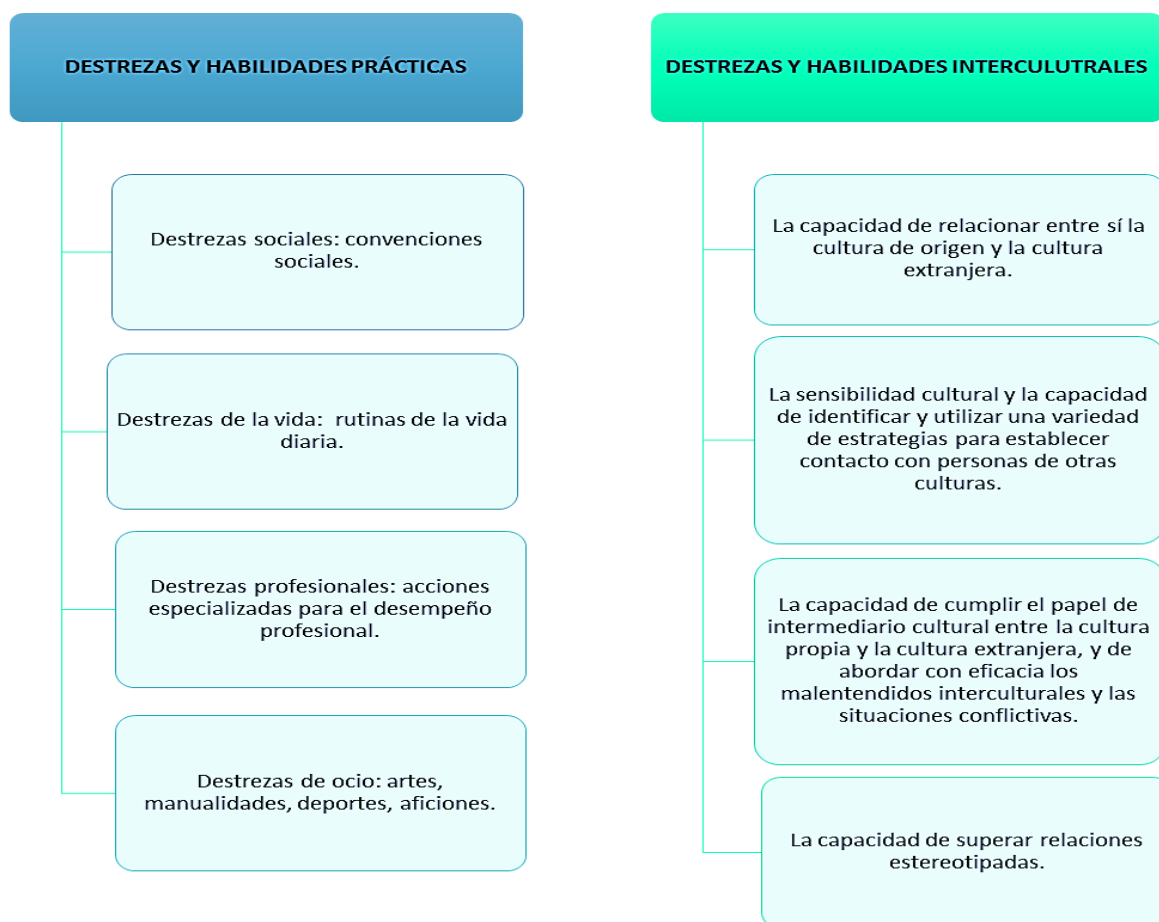


Figura 29. Elementos que componen las Destrezas y Habilidades

2.1.3. La competencia existencial

El MCER incluye en este apartado todos los aspectos que configuran la identidad personal, es decir, las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad (Hammer, Bennet y Wiseman, 2003). La figura siguiente presenta todas las variables que pertenecen a cada una de estas categorías:



Figura 30. Variables que pertenecen a la Competencia Existencial

2.1.4. La capacidad de aprender

El MCER agrupa en esta categoría todas las capacidades, habilidades y estrategias que, de manera combinada, se ponen en funcionamiento a través de la observación y la experimentación de nuevas vivencias durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua (Broek y Van Den Ende, 2013). En la siguiente figura se muestran los elementos que incluyen estas variables:

La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación

- El conocimiento y la comprensión de los principios de organización y usos lingüísticos

La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes

- 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 significantes en significados.

Las destrezas de estudio

- 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).

Las destrezas heurísticas

- 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 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.).

Figura 31. Elementos que incluye la Capacidad de Aprender

2.2. Competencias comunicativas

El MCER adopta el término de competencia comunicativa propuesto por Hymes en 1972 y definido como la capacidad de utilizar la competencia gramatical en una variedad de situaciones de comunicación. Son muchos los autores que coinciden en que la competencia comunicativa es saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo; saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas y normas) para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según necesidades y propósitos (Niño, 2011). Por este motivo, el MCER distingue entre las competencias generales que acabamos de exponer, aquellas que sin ser lingüísticas intervienen en el acto de comunicación, y las pertenecientes a la categoría del uso de lenguaje como instrumento comunicativo. El MCER, en su objetivo de delimitar la competencia comunicativa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, divide la misma en tres competencias diferentes: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

2.2.1. Competencias lingüísticas

La complejidad del lenguaje plantea la necesidad de descomponerlo en sus constituyentes para facilitar su comprensión (Owens, 2003). El MCER, en su apartado 5.2.1. afirma que su complejidad es tal que una lengua nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios ya que está en un proceso continuo de cambio. Asimismo señala en el citado apartado que cada estado nacional ha realizado descripciones de sus lenguas pero nunca pormenorizadamente, debido precisamente a la complejidad y variabilidad lingüísticas.

También, acorde con el enfoque orientado a la acción adoptado, se une a la demanda de muchos lingüistas en la expresión de la necesidad de describir una lengua según su uso y no según el modelo tradicional de disciplinas gramaticales (Consejo de Europa, 2002). Es por esto que distingue seis categorías dentro de la competencia lingüística que presentamos en el siguiente gráfico:



Figura 32. Categorías que componen la Competencia Lingüística

No obstante, para comprobar el progreso del alumno en el uso de sus recursos lingüísticos, el MCER proporciona la escala de competencia lingüística general que mostramos a continuación:

Tabla 10. Desarrollo de la Capacidad para utilizar los Recursos Lingüísticos

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
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 de suficiente vocabulario como 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 frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.2.1.1. Competencia léxica

Esta competencia abarca el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; esto es, elementos léxicos y gramaticales (Baralo, 2005; Consejo de Europa, 2002; Higuera, 2006). El siguiente gráfico muestra los elementos que el MCER incluye dentro de cada una de estas dos categorías:

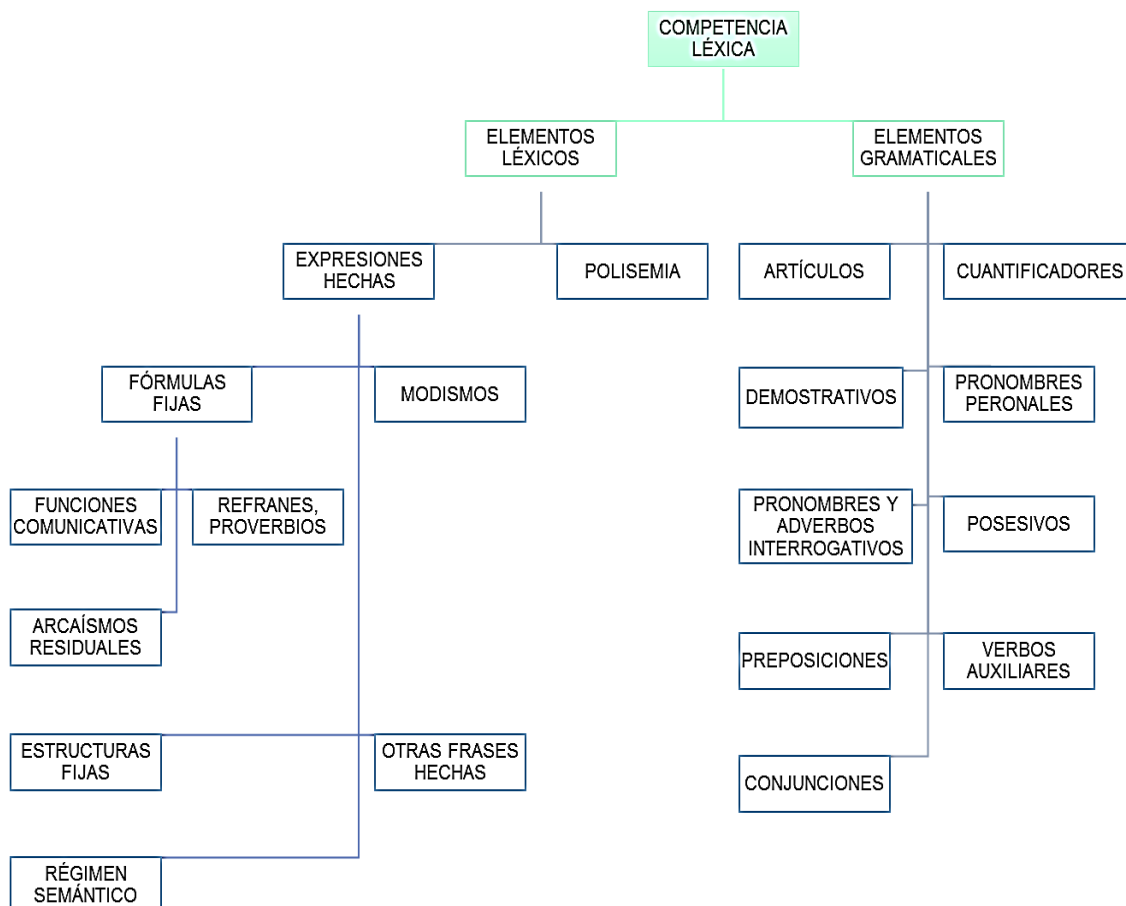


Figura 33. Elementos que incluye la Competencia Léxica

El MCER gradúa el conocimiento del vocabulario y la capacidad de controlar ese conocimiento en dos escalas en las que, para diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje habrá que determinar qué elementos tendrá que aprender a reconocer y utilizar el alumno, cómo se la capacitará, qué se la pedirá al respecto y, por otro, cómo se eligen y ordenan tales elementos (Consejo de Europa, 2002). Podemos observar ambas escalas a continuación:

Tabla 11. Escalas Ilustrativas para la gradación del Conocimiento de Vocabulario

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
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 sobre 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.

Tabla 12. Escalas Ilustrativas para la Capacidad de Controlar el Vocabulario

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
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.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.2.1.2. Competencia gramatical

El MCER define la competencia gramatical como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y su capacidad para utilizarlos. Hay varias teorías sobre la gramática o conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios con significado, clasificados y relacionados entre sí (Moreno, 2001). Sin recomendar uno en concreto, el MCER sí indica que se debe indizar cuál se ha adoptado y actuar en consecuencia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua (Consejo de

Europa, 2002). Así mismo, también señala las categorías que una descripción gramatical (tradicionalmente morfología y sintaxis) debe incluir; lo exponemos en el siguiente gráfico:

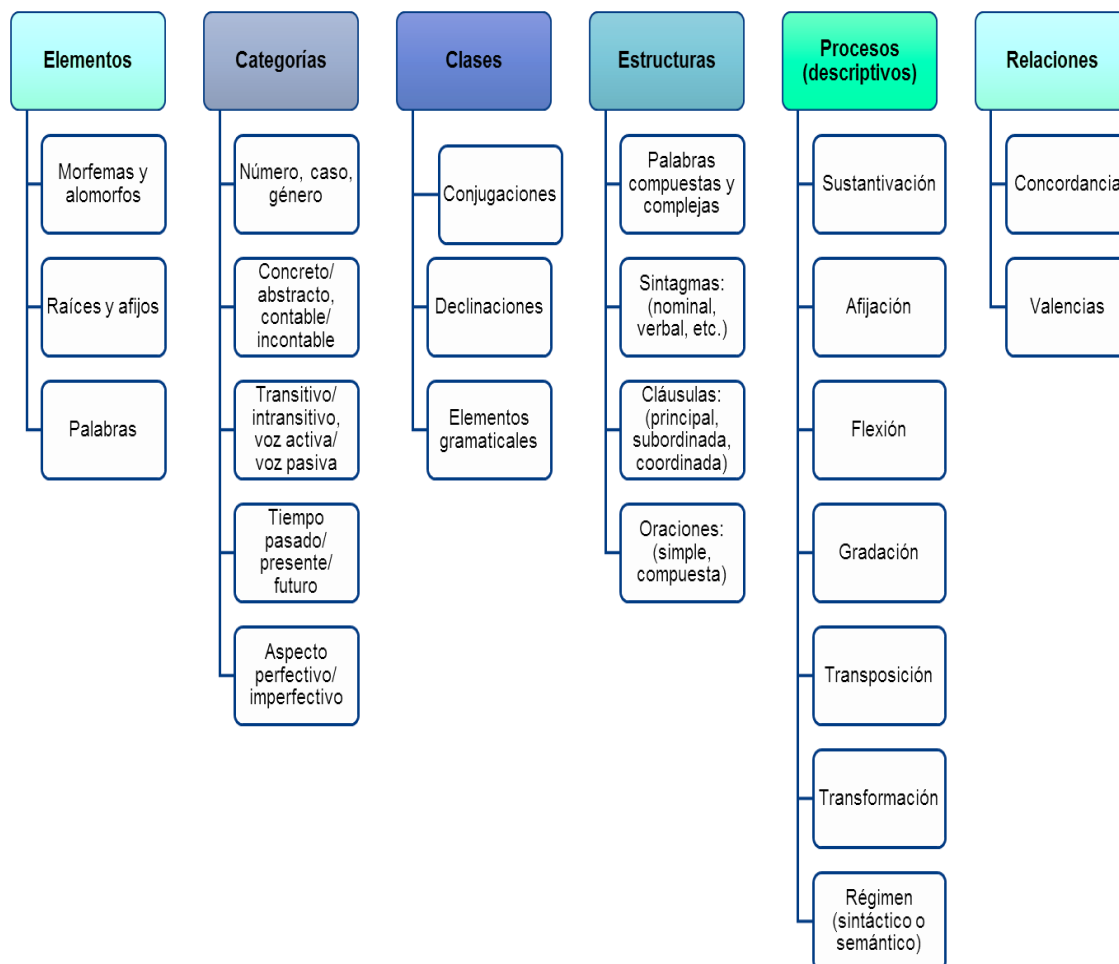


Figura 34. *Categorías que una Descripción Gramatical debe Incluir*

Ante la imposibilidad de diseñar una escala para la corrección gramatical que se puede aplicar a todas las lenguas, el MCER propone la siguiente escala de corrección gramatical en la que, basándose en la teoría gramatical utilizada, el docente evaluará las dimensiones de la figura (poner el número de la anterior) trabajadas:

Tabla 13. Escala ilustrativa para la Corrección Gramatical

CORRECCIÓN GRAMATICAL	
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.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.2.1.3. Competencia semántica

El MCER define la competencia semántica como la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno (Consejo de Europa, 2002; Felices e Iriarte, 2003). El gráfico siguiente expone la categorización que dentro de la competencia semántica realiza el MCER:

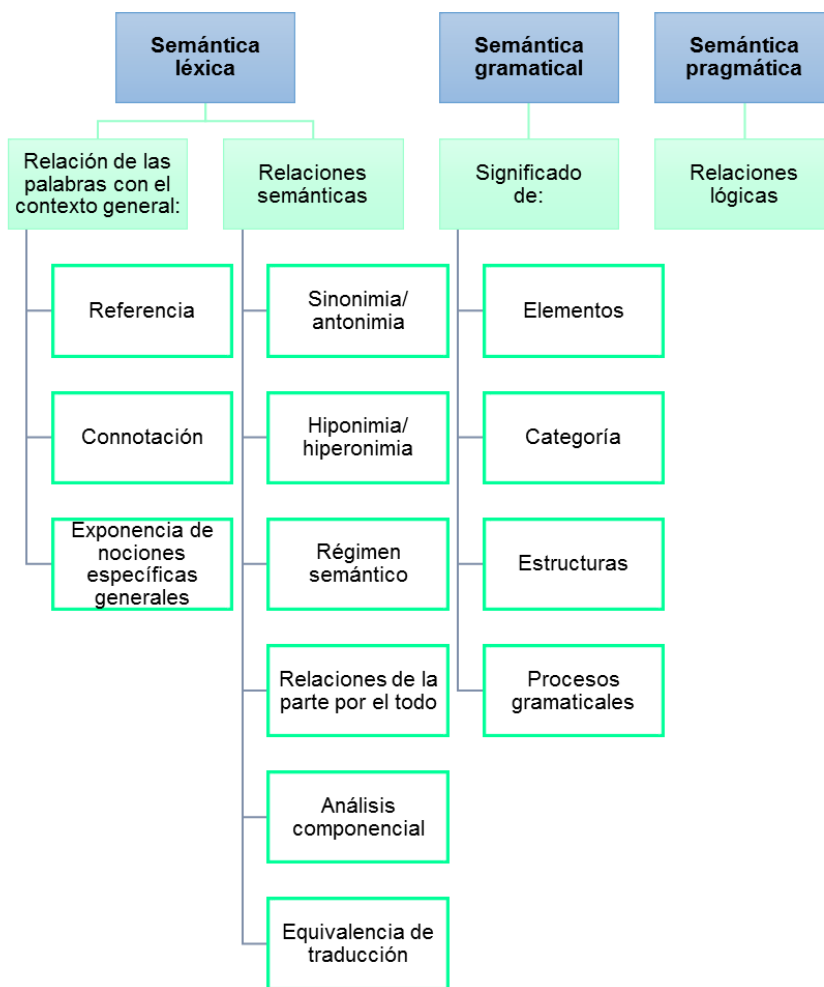


Figura 35. Categorización dentro de la Competencia Semántica

2.2.1.4. Competencia fonológica

El MCER incluye en la competencia fonológica todos los aspectos que muestra el siguiente gráfico:

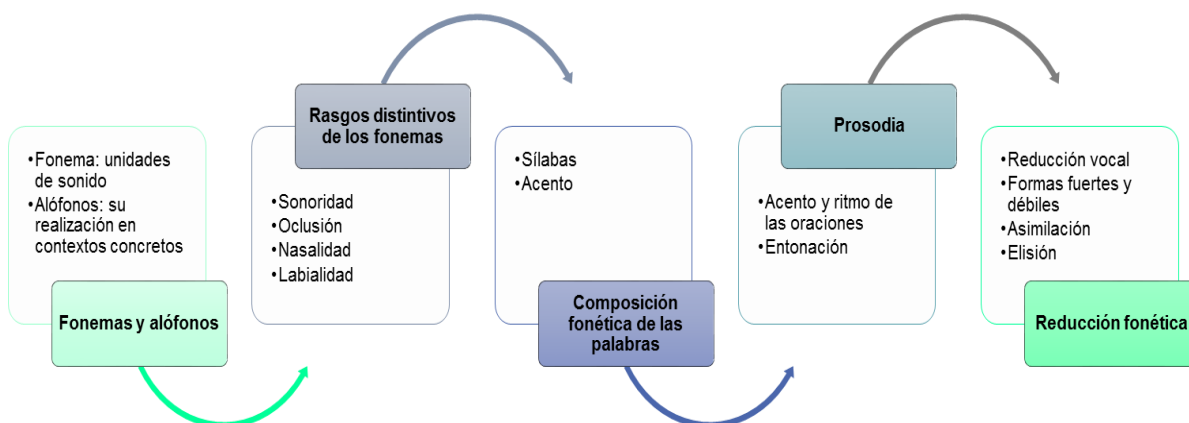


Figura 36. Aspectos que incluye la Competencia Fonológica

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, el MCER propone que se precisen qué destrezas fonológicas van a ser objetivo de aprendizaje, los aspectos a los que se le va a dar prioridad y qué grado de corrección y fluidez que se considerará necesario de adquirir (Felices e Iriarte, 2003). Para evaluar los objetivos propuestos, el MCER ofrece una escala de evaluación:

Tabla 14. Escala de evaluación de los Objetivos

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
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 solicitar 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.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.2.1.5. Competencia ortográfica.

El MCER define competencia ortográfica como el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos (Moreno, 2001). Además, por ser todas las lenguas Europas sistemas alfabéticos, propone que para conseguir un dominio ortográfico, el alumnado debe conocer, percibir y producir los elementos que presenta el siguiente gráfico:

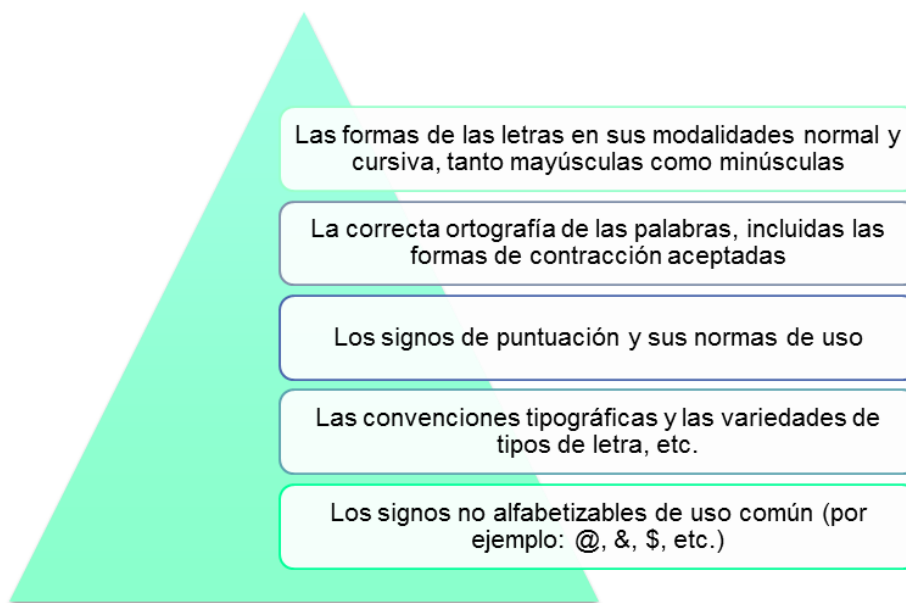


Figura 37. Elementos que el alumnado debe conocer, percibir y producir para conseguir un dominio ortográfico

2.2.1.6. Competencia ortoépica

El MCER define la competencia ortoépica como aquella que permite la articulación correcta de la palabra partiendo de la norma escrita cuando se habla o cuando se lee un texto en voz alta (Fernández, 2009). El gráfico siguiente expone las habilidades y capacidades que esta competencia incluye:

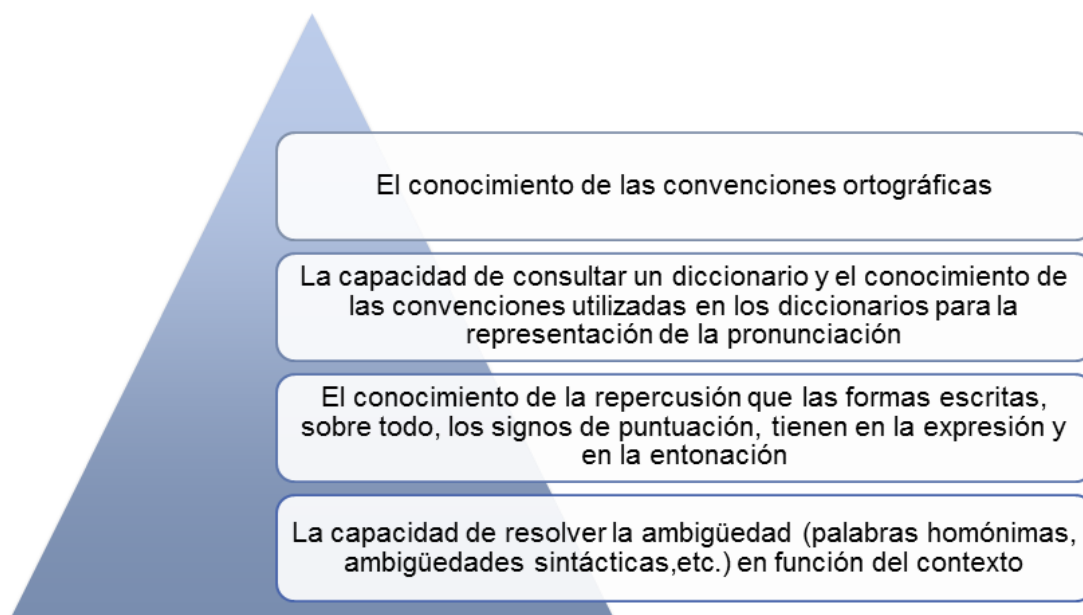


Figura 38. Habilidades y Capacidades que incluye la Competencia Ortoépica

El MCER advierte de la necesidad de que se tenga en cuenta las variedades habladas y escritas del alumnado a la hora de detectar las necesidades ortográficas y ortoépicas (Consejo de Europa, 2002). Para evaluar las mismas aporta la siguiente escala de dominio de la ortografía, que se podría utilizar también a la inversa, es decir, para comprobar el dominio ortoépico:

Tabla 15. Escala de evaluación de la Competencia Ortoépica

DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA	
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.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.2.2. Competencias sociolingüísticas

El MCER define la competencia sociolingüística como el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (Santamaría, 2008). Menciona además que, al abordar la misma dimensión, las variables incluidas en la competencia sociocultural son convenientes para la competencia sociolingüística que aborda, en exclusiva, los siguientes elementos:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales.
- Normas de cortesía.
- Expresiones de la sabiduría popular.
- Las diferencias de registro.
- El dialecto.
- El acento.

En los siguientes gráficos, exponemos los componentes de cada uno de estos elementos:

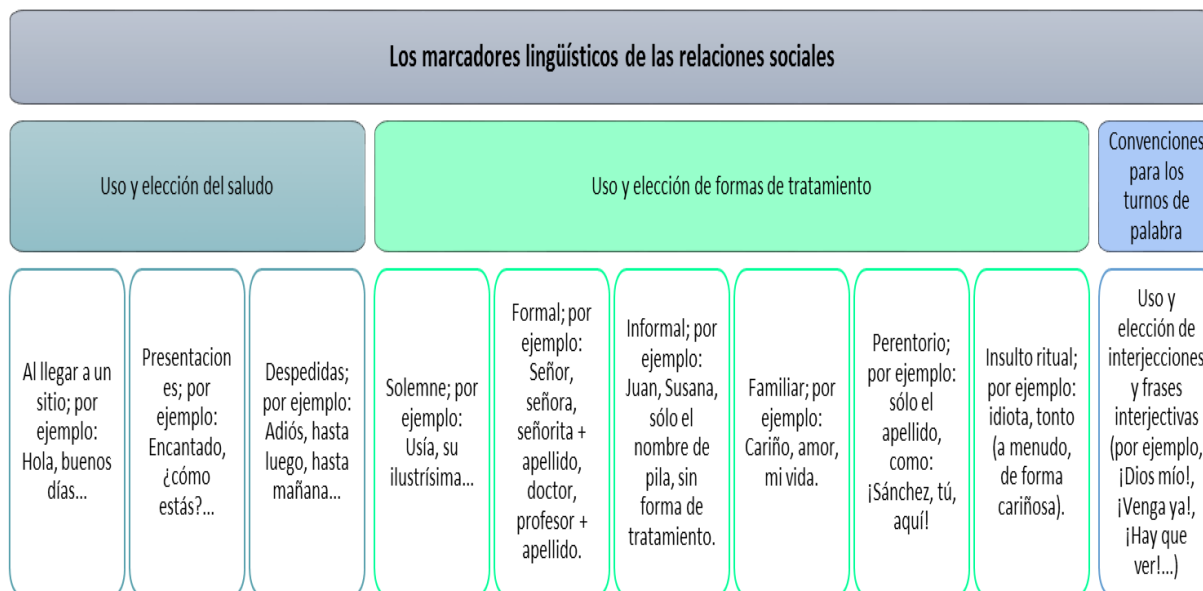


Figura 39. Los Marcadores Lingüísticos de Relaciones Sociales

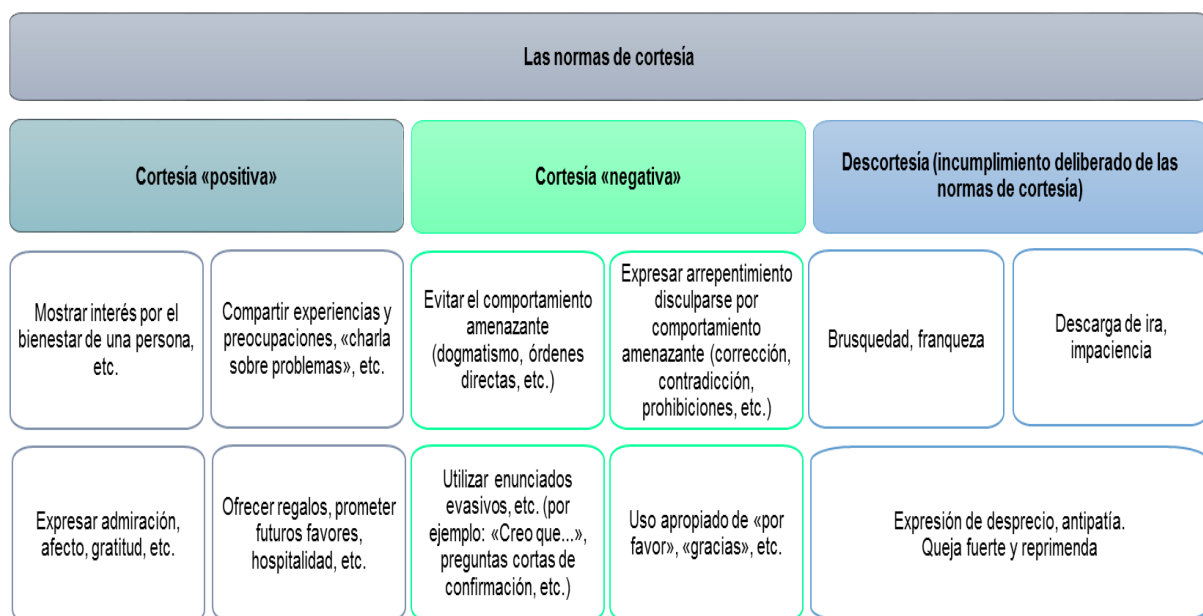


Figura 40. Normas de Cortesía

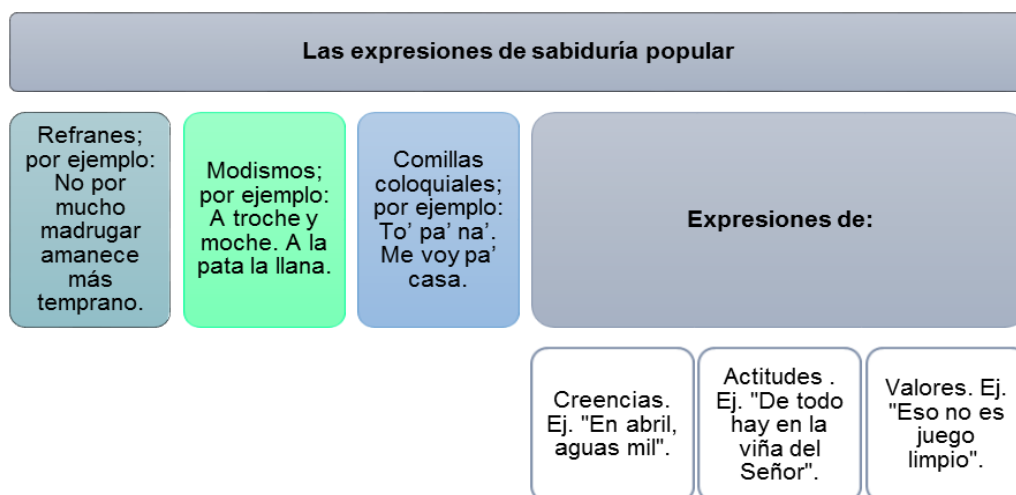


Figura 41. Expresiones de Sabiduría Popular

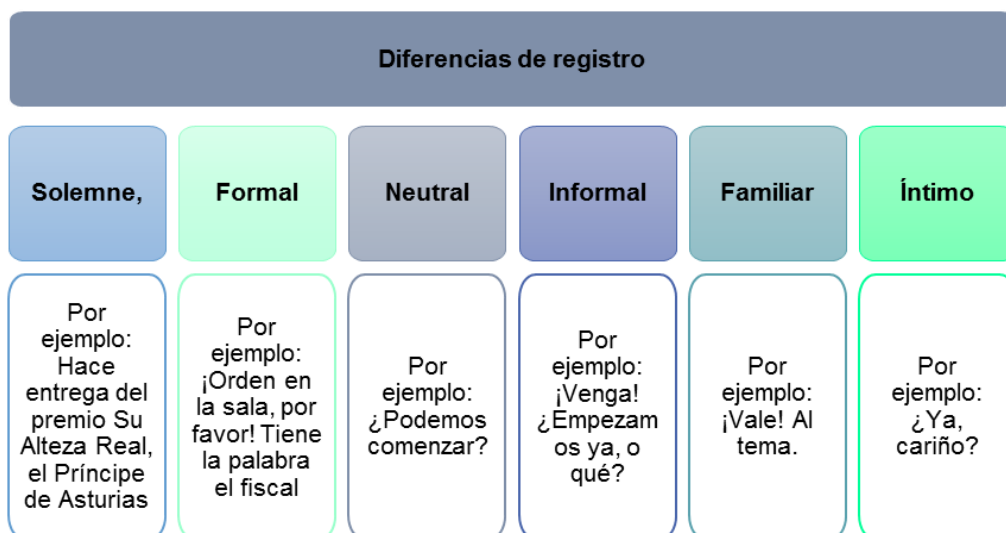


Figura 42. Diferencias de Registro

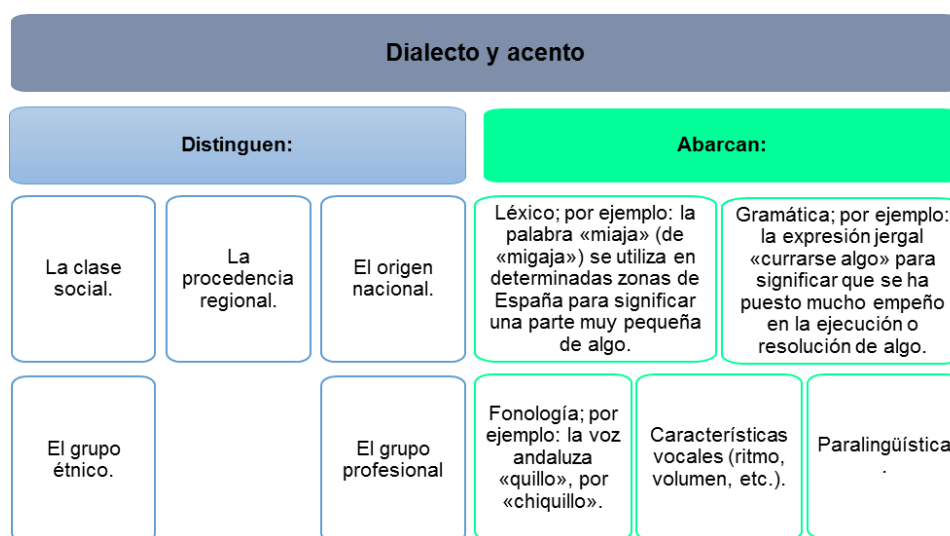


Figura 43. Dialecto y Acento

Como hemos podido comprobar a través de los gráficos anteriores y, tal como recalca el MCER, la gradación de esta competencia es una de las más “problemáticas”. Se ofrece una escala para evaluar la adecuación sociolingüística aunque, para utilizarla, se tendrá que seleccionar previamente los elementos que serán objetos de aprendizaje. La escala propuesta es la que se muestra a continuación:

Tabla 16. Escala para evaluar la Adecuación Sociolingüística

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
G2	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.
G1	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 molestarlos 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. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	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.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.2.3. Competencias pragmáticas

El MCER define las competencias pragmáticas como aquellas que muestran el conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios que rigen la competencia discursiva (organización, estructura y orden de los mensajes), competencia funcional (las

diferentes finalidades o funciones con las que se utiliza el mensaje) y la competencia organizativa (esquemas de interacción y de transacción de las secuencias de los mensajes). Nos detendremos a continuación en cada una de esas competencias (Gutiérrez, 2005).

2.2.3.1. Competencia discursiva

El MCER define la Competencia discursiva como la capacidad que posee el alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua (Llamas, 2010). Por lo tanto abarca:

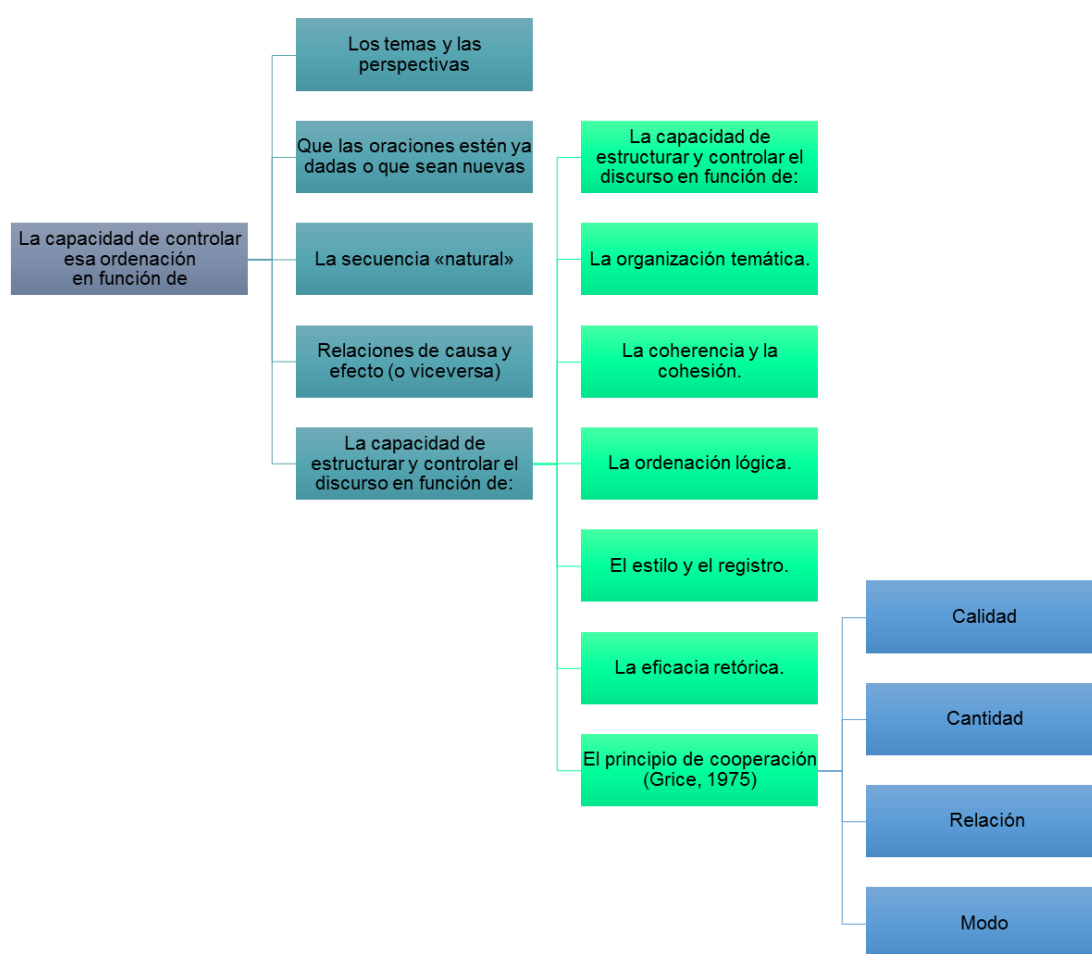


Figura 44. *La Ordenación de las Oraciones*

El MCER apunta que se pueden seguir otros criterios si el objetivo de aprendizaje así lo precisara. También establece aspectos relacionados con la organización del texto que hay que tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que forman

parte de la enseñanza tanto de lengua materna como de lengua extranjera. El gráfico siguiente lo ilustra:



Figura 45. Aspectos relacionados con la Organización del Texto

De los aspectos que abarca la competencia discursiva, el MCER ofrece escalas para evaluar los siguientes aspectos: Flexibilidad ante las circunstancias, turno de palabra, desarrollo de descripciones y narraciones y coherencia y cohesión. Las presentamos a continuación:

Tabla 17. Escala ilustrativa para la Flexibilidad ante las Circunstancias

FLEXIBILIDAD	
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.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 18. Escala ilustrativa para el Turno de Palabra

TURNOS DE PALABRA	
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 siempre lo haga 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.

Tabla 19. Escala ilustrativa para el Desarrollo de Descripciones y Narraciones

DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES	
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.

Tabla 20. Escala ilustrativa para la Coherencia y Cohesión

COHERENCIA Y COHESIÓN	
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».

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.2.3.2. Competencia funcional

El MCER define la competencia funcional como el conjunto de capacidades que suponen el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos (Fernández, 2011). Para que esto sea posible el hablante debe comprender los procesos y las destrezas implicadas en los procesos de interacción tanto de las microfunciones (finalidad de los enunciados aislados) como de las macrofunciones (finalidad de las secuencias de oraciones). El gráfico siguiente nos presenta los aspectos que incluyen ambos tipos de funciones:

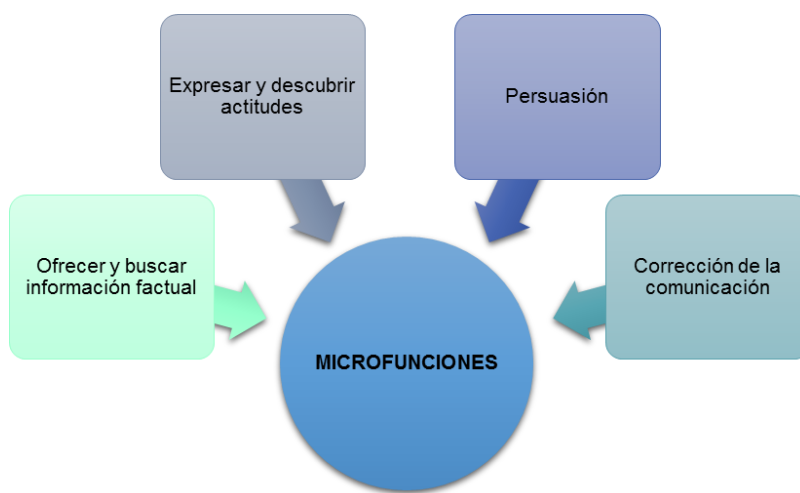


Figura 46. Aspectos que incluyen las Microfunciones

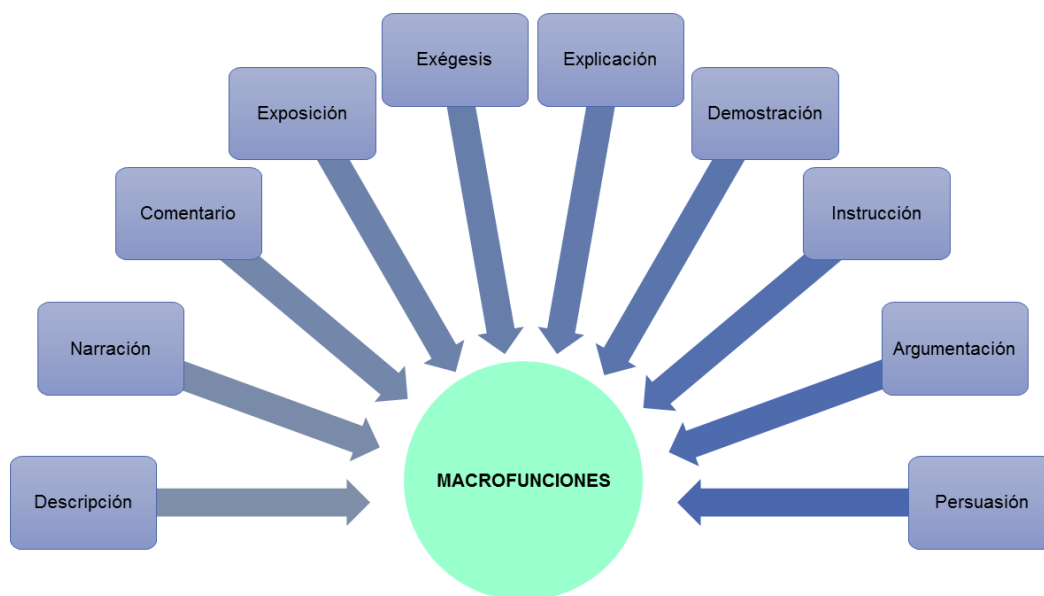


Figura 47. Aspectos que incluyen las Macrofunciones

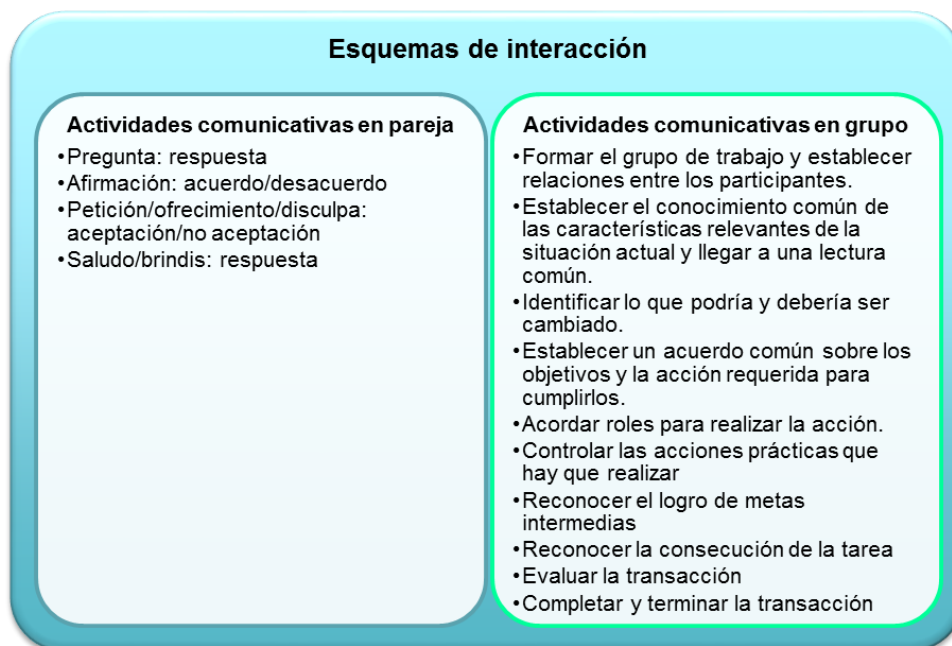


Figura 48. Esquemas de Interacción

El MCER reconoce la dificultad de establecer un esquema del desarrollo de una función dada la complejidad de las relaciones humana, nos remite a *Theresfold Level* para tomar como referentes en el diseño de los esquemas a trabajar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. No obstante, en la evaluación del cualquiera de los esquemas que se puedan establecer, hay que utilizar dos factores como indicadores del grado de adquisición del objetivo propuesto; fluidez (capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida) y precisión (capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclararlo que se quiere decir). Además, las decisiones a tomar en el planteamiento de los objetivos de aprendizaje girarán en torno a la determinación de: características del discurso a controlar y medios a utilizar para ello, al control y medios para ello de qué macrofunciones y microfunciones, esquemas de interacción que ya controla y cuáles se necesitarán o exigirán, principios que regirán las microfunciones y macrofunciones y características del progreso cualitativo de la competencia pragmática (Consejo de Europa, 2002). Para evaluar la fluidez y la precisión, el MCER presenta estas dos escalas:

Tabla 21. Escala para evaluar la Fluidez

FLUIDEZ ORAL	
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 períodos 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 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 de corregirse; sobre todo, en períodos 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.

Tabla 22. Escala para evaluar la Precisión

PRECISIÓN	
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.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.3. Contexto

El contexto lingüístico engloba un amplio y complejo conjunto de elementos diversos y cuya configuración varía según la teoría lingüística que se adopte. No obstante

su sentido más amplio alude únicamente a las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar la comunicación, a las variables situacionales, a las socioculturales y a las cognitivas (CVC, 1997-2015). En estas últimas se centra el MCER para destacar la incidencia del conocimiento del mundo que poseen y comparten el emisor y el receptor; en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, hablaríamos del contextos mentales diferentes: el del alumno o usuario y el del interlocutor (Fernández, 2011).

2.3.1. El contexto mental del usuario o alumno

Cualquiera que sea la configuración de las variables contextuales externas, estas son procesadas por el usuario a través de las siguientes acciones: percepción, atención, experiencia previa, ordenación que haga de los elementos percibidos y categorización lingüística de los mismos. Los factores que influyen en el modo concreto de procesamiento son: las intenciones previas al inicio del acto de comunicación; las líneas de pensamiento que se establezcan en el modo específico de organización del flujo de pensamientos, ideas, sentimientos, sensaciones e impresiones, etc. a los que se presta atención conscientemente; las expectativas en función de la experiencia previa; la reflexión: la intervención de los procesos de pensamiento sobre la experiencia; las necesidades, los impulsos, las motivaciones, los intereses, que provocan la decisión de actuar; las condiciones y las restricciones que limitan y controlan las elecciones de acción. Por último, el estado de ánimo, la salud y las cualidades personales. En consecuencia, habrá que tener presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua el nivel competencial del alumno en estas variables para establecerlo como punto de partida (Consejo de Europa, 2002).

2.3.2. El contexto mental del interlocutor

El MCER advierte de la posibilidad de que los interlocutores estén sometidos a condiciones o restricciones totalmente distintas a las del usuario o alumno y reaccionar a ellas de forma diferente. La influencia que estas reacciones pueda tener en el alumno hacen necesaria que se incluya esta previsión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua estableciendo en los límites en la acomodación del alumnado al interlocutor y el modo de prepararlos en la capacidad de realización de los ajustes necesarios según el interlocutor.

2.4. Actividades de lengua y estrategias

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua se llevará a cabo a través de tareas en las que el alumno usuario tendrá que realizar actividades utilizando de manera combinada diferentes estrategias de comunicación. Las actividades, interactivas o no, pueden ser de una tipología bastante amplia y, en la mayoría de los casos, realizarse de manera combinada. En todas ellas serán las estrategias el medio para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. El MCER, para facilitar el diseño de actividades, las divide en cuatro categorías: comprensión, expresión, interacción y mediación. Propone, además, estrategias concretas dentro de cada una de las mismas. En todo caso, acompaña esta propuesta de escalas que permitan evaluar el progreso que se hace a medida que se avanza en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Veremos a continuación las estrategias y actividades dentro de cada categoría y las escalas que se proponen para valorar el nivel de logros adquiridos (Consejo de Europa, 2002; Nunan y Bailey, 2009).

2.4.1. Actividades y estrategias de expresión

2.4.1.1. Actividades y escalas de evaluación de la expresión oral

Dentro de esta categoría, el MCER incluye todas las actividades que supongan la producción de un texto oral (Sánchez-Reyes, 2004). Ofrece ejemplos como de exposiciones situaciones en los que el usuario tenga que realizar este tipo de tareas (realizar comunicados públicos o dirigirse a un público) a través de actividades que supongan:

Leer en voz alta un texto escrito
Hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.)
Representar un papel ensayado
Hablar espontáneamente
Cantar

Figura 49. Actividades que suponen la Expresión Oral

Para evaluar esta la expresión oral, se deberá establecer previamente qué tiene que aprender el alumno y determinar qué tipo de actividades se van a realizar para conseguir el objetivo de aprendizaje propuesto. El MCER ofrece cinco escalas de evaluación relacionadas con la expresión oral, advierte además que ni la de Declaraciones públicas y ni la de Hablar en público han sido comprobadas empíricamente, lo que no se opone al carácter de propuesta abierta de uso con la que se planteó el propio MCER:

Tabla 23. Escala de evaluación de la Expresión Oral en General

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

Tabla 24. Escala de evaluación del Monólogo Sostenido

MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS	
C2	Realiza descripciones claras, fluidas, elaboradas y a menudo destacables.
C1	Realiza descripciones claras y detalladas de temas complejos.
	Realiza descripciones y narraciones complejas integrando otros temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad.
B1	Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad.
	Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos.
	Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones.
	Relata los detalles de acontecimientos impredecibles, como, por ejemplo, un accidente.
	Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones.
A2	Describe sueños, esperanzas y ambiciones.
	Describe hechos reales o imaginados.
	Narra historias.
	Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos.
A1	Describe aspectos cotidianos de su entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio.
	Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades.
	Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales.
A2	Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones.
	Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo.
A1	Describe a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual, o el último que tuvo.
	Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos.
A1	Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 25. Escala de evaluación de las Declaraciones Públicas

DECLARACIONES PÚBLICAS	
C2	No hay descriptor disponible.
C1	Puede hacer declaraciones con fluidez, casi sin esfuerzo, usando cierta entonación para transmitir matices sutiles de significado con precisión.
B2	Puede hacer declaraciones sobre la mayoría de temas generales con un grado de claridad, fluidez y espontaneidad que no provoca tensión o molestias al oyente.
B1	Es capaz de hacer breves declaraciones ensayadas sobre un tema pertinente dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros.
A2	Es capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 26. Escala de evaluación del Habla en Público

HABLAR EN PÚBLICO	
C2	Presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles.
C1	Realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados. Hace un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo.
B2	Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Es capaz de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión.
	Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones. Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.

Tabla 27. Escala de evaluación del Habla en Público II

HABLAR EN PÚBLICO (continuación)	
B1	Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión. Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez.
A2	Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas.
	Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta.
A1	Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.4.1.2. Actividades y escalas de evaluación de la expresión escrita

Dentro de esta categoría, el MCER incluye todas las actividades que supongan la producción por parte del usuario de un propio texto escrito (Martínez, 2004). Al igual que en la expresión oral, ofrece ejemplos que sirvan de referente para el diseño de actividades de expresión escrita en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua:

Completar formularios y cuestionarios
Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.
Producir carteles para exponer
Escribir informes, memorandos, etc.
Tomar notas para usarlas como referencias futuras
Tomar mensajes al dictado, etc.
Escribir de forma creativa e imaginativa
Escribir cartas personales o de negocios, etc.

Figura 50. Actividades que suponen la Expresión Escrita

Para evaluar esta la expresión escrita, se deberá también establecer previamente qué tiene que aprender el alumno y determinar qué tipo de actividades se van a realizar para conseguir el objetivo de aprendizaje propuesto. El MCER ofrece tres escalas de evaluación relacionadas con la expresión escrita, advierte en este caso que además de no haber sido comprobadas empíricamente se han diseñado combinando elementos de otras escalas del propio MCER:

Tabla 28. Escala de evaluación de la Expresión Escrita en General

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 29. Escala de evaluación de la Escritura Creativa

ESCRITURA CREATIVA	
C2	Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido.
C1	Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
B2	Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
	Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
B1	Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.
	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
A2	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo.
	Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

Tabla 30. Escala de evaluación de Informes y Redacciones

INFORMES Y REDACCIONES	
C2	Escribe informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación. Es capaz de dotar sus textos de una estructura apropiada y una lógica eficaz que ayuda al lector a encontrar ideas significativas.
C1	Escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos resaltando las ideas principales. Amplía con cierta extensión y defiende puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados.
B2	Escribe redacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema.
	Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones. Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.
	Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.4.1.3. Estrategias de expresión

El MCER define las estrategias de expresión como aquellas que permiten la movilización de recursos y buscan el equilibrio entre las distintas competencias (maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias) para equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea (Macaro, 2001). Este proceso se realiza a través de cuatro fases que nos ilustra el siguiente gráfico:

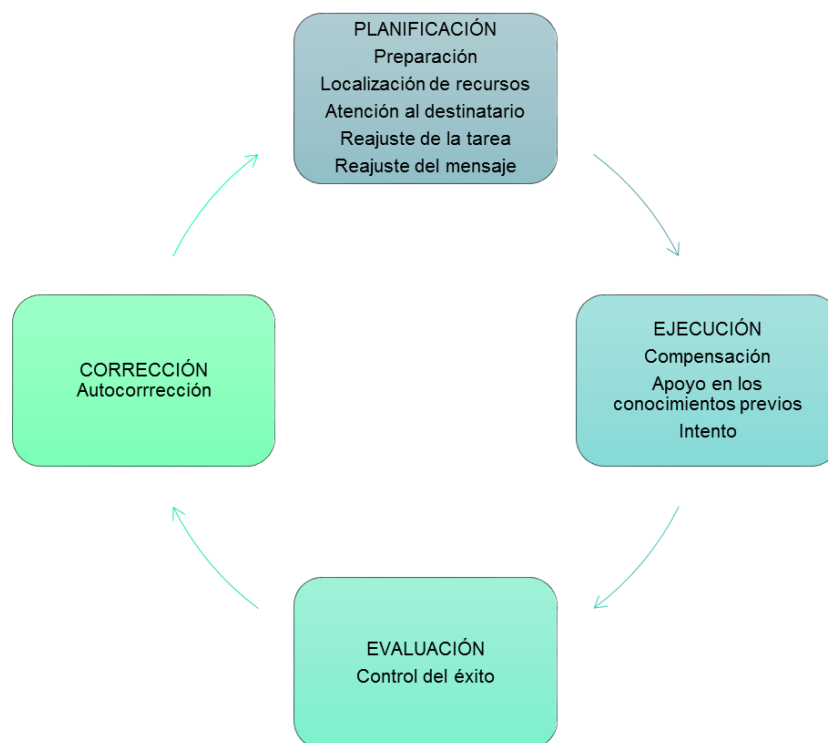


Figura 51. Estrategias de Expresión

Durante la planificación se realizan todas las acciones que conlleva organizar todos los recursos internos y externos que permitan al usuario comprobar si dispone de los mismos para la realización de la tarea (por ejemplo, localizar información, pedir ayuda...) o debe reajustar la misma (simplificar o complicar su grado de dificultad). En este son muy útiles las estrategias de evitación y la de aprovechamiento. En las primeras se reduce el grado de dificultad de la tarea por ser los recursos limitados; por el contrario, el segundo grupo permite ajustar los recursos para elevar el nivel de dificultad de la misma. El MCER ofrece escalas para evaluar el grado de logro en cada una de las etapas del proceso. Las mostramos a continuación:

Tabla 31. Escala para evaluar la Planificación

PLANIFICACIÓN	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.
B1	Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación.
	Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.
A2	Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 32. Escala para evaluar la Compensación

COMPENSACIÓN	
C2	Sustituye una palabra que no recuerda por un término equivalente de una forma tan sutil que apenas se nota.
C1	Como B2.
B2	Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.
B1	Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa. Es capaz de transmitir significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas = autobús).
	Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija. Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación.
A2	Sabe cómo aclarar lo que quiere decir mediante gestos si sólo dispone en su repertorio de palabras inadecuadas.
	Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.»).
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 33. Escala para evaluar el Control y la Corrección

CONTROL Y CORRECCIÓN	
C2	Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso.
B2	Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.
B1	Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.
	Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta. Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.4.2. Actividades y estrategias de comprensión

2.4.2.1. Actividades y escalas de evaluación de la comprensión oral

En esta categoría, el MCER incluye las actividades en las que el usuario de la lengua actúa como oyente recibiendo y procesan un input o información de entrada en forma de enunciado emitido por uno o más hablantes. Las actividades de comprensión oral pueden ser de diversos tipos:

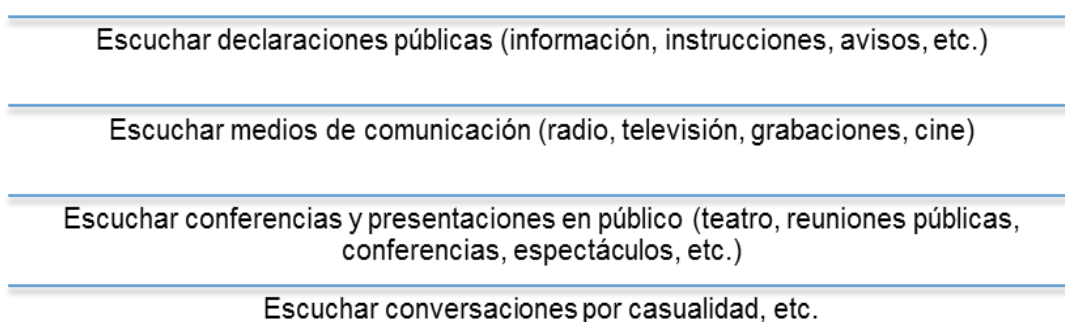


Figura 52. *Actividades de Comprensión Oral*

Las finalidades dentro de cada input pueden variar. Pueden ser para:



Figura 53. *Finalidades de la Comprensión Oral*

El MCER ofrece escalas para evaluar la comprensión oral. En la evaluación de esta categoría, habrá que determinar previamente el tipo de información de entrada, qué se hará para desarrollar esta capacidad del alumno, con qué fines se escuchará la información de entrada y la modalidad de comprensión que va a realizar el alumno (Sánchez-Reyes, 2004). Mostramos a continuación las escalas mencionadas:

Tabla 34. Escala para la evaluación de la Comprensión Auditiva en General

COMPRESIÓN AUDITIVA EN GENERAL	
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
B2	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
B1	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A2	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Tabla 35. Escala para la evaluación de la Capacidad de Comprender Conversaciones entre Hablantes Nativos

COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS	
C2	Como C1.
C1	Puede seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceras personas en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.
B2	Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.
	Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.
B1	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 36. Escala para la evaluación de la Capacidad para Escuchar Conferencias y Presentaciones

ESCUCHAR CONFERENCIAS Y PRESENTACIONES	
C2	Comprende conferencias y presentaciones especializadas aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual.
C1	Comprende con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, discusiones y debates.
B2	Comprende las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas.
B1	Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad.
	Comprende, en líneas generales, discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 37. Escala para la evaluación de la Capacidad de Escuchar Avisos e Instrucciones

ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES	
C2	Como C1.
C1	Puede extraer información específica de declaraciones públicas que tienen poca calidad y un sonido distorsionado; por ejemplo, en una estación, en un estadio, etc.
	Comprende información técnica compleja, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.
B2	Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.
B1	Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas.
A2	Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas.
	Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.
A1	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.

Tabla 38. Escala de evaluación para la Capacidad de Escuchar Retransmisiones y Material Grabado

ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO	
C2	Como C1.
C1	Comprende una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
B2	Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica, e identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante, así como el contenido de la información.
	Comprende la mayoría de los documentales radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante.
B1	Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar.
	Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.
A2	Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.4.2.2. Actividades y escalas de evaluación de la comprensión lectora

En esta categoría, el MCER incluye las actividades en las que el usuario de la lengua actúa como lector recibiendo y procesando información de entrada o input en forma de texto escrito producido por uno o más autores (Cassany, 2008). Las actividades de comprensión lectora pueden ser de diversos tipos:

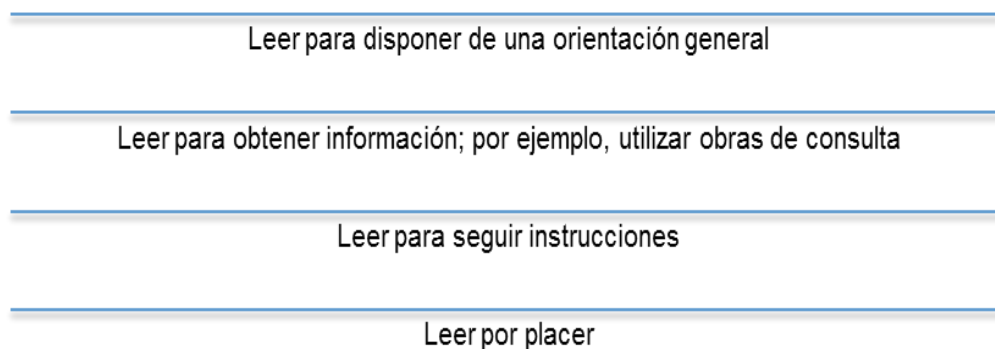


Figura 54. *Actividades de Comprensión Lectora*

Las finalidades dentro de cada input pueden variar. Pueden ser para:



Figura 55. *Finalidades de la Comprensión Lectora*

El MCER ofrece escalas para evaluar la comprensión lectora. En la evaluación de esta categoría, habrá que determinar previamente los fines para los que tienen que leer el alumno, qué modalidades de comprensión lectora tendrá que aprender, qué se hará para desarrollar esta capacidad del alumno o qué se le exigirá al respecto. Mostramos a continuación las escalas mencionadas:

Tabla 39. Escala para evaluar la Comprensión Lectora en General

COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Tabla 40. Escala de evaluación para la capacidad de Leer Correspondencia

LEER CORRESPONDENCIA	
C2	Como en C1.
C1	Comprende cualquier correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario.
B2	Lee correspondencia relativa a su especialidad y capta fácilmente el significado esencial.
B1	Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero.
A2	Comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos. Comprende cartas personales breves y sencillas.
A1	Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.

Tabla 41. Escala de evaluación de la Capacidad de Leer para Orientarse

LEER PARA ORIENTARSE	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes. Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.
B1	Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica. Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves.
A2	Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios. Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las «Páginas amarillas» para buscar un servicio o un comercio). Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.
A1	Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 42. Escala de evaluación para la Capacidad de Leer en Busca de Información y Argumentos

LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS	
C2	Como C1.
C1	Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.
B2	Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología.
	Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.
B1	Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo.
	Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle. Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.
A2	Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.
A1	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.

Tabla 43. Escala de evaluación de la Capacidad para Leer Instrucciones

LEER INSTRUCCIONES	
C2	Como C1.
C1	Comprende con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre máquinas o procedimientos nuevos, tanto si las instrucciones se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B1	Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato.
A2	Comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público.
A1	Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.4.2.3. Actividades y escalas de evaluación de la comprensión audiovisual

En esta categoría, el MCER incluye las actividades en las que el usuario de la lengua En la comprensión audiovisual, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada o input multimedia, esto es, auditiva y visual (Lutters, 2009).

Las actividades de comprensión audiovisual nos llevan a cualquier información procedente de medios, las tecnologías de la información y comunicación pueden ser de diversos tipos:

Comprender un texto leído en voz alta;
Ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos;
Utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, cd-rom, etc.)

Figura 56. Actividades de Comprensión Audiovisual

El MCER ofrece escalas para evaluar la comprensión audiovisual a través de la televisión y el cine:

Tabla 44. Escala para evaluar la Comprensión Audiovisual de la Televisión y el Cine

VER TELEVISIÓN Y CINE	
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.4.2.4. Estrategias de comprensión

El MCER define las estrategias de comprensión como aquellas que permiten identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran esquemas apropiados (Sánchez-Reyes, 2004; Cassany, 2008; Lutters, 2009). Este proceso se realiza a través de cuatro fases que nos ilustra el siguiente gráfico:

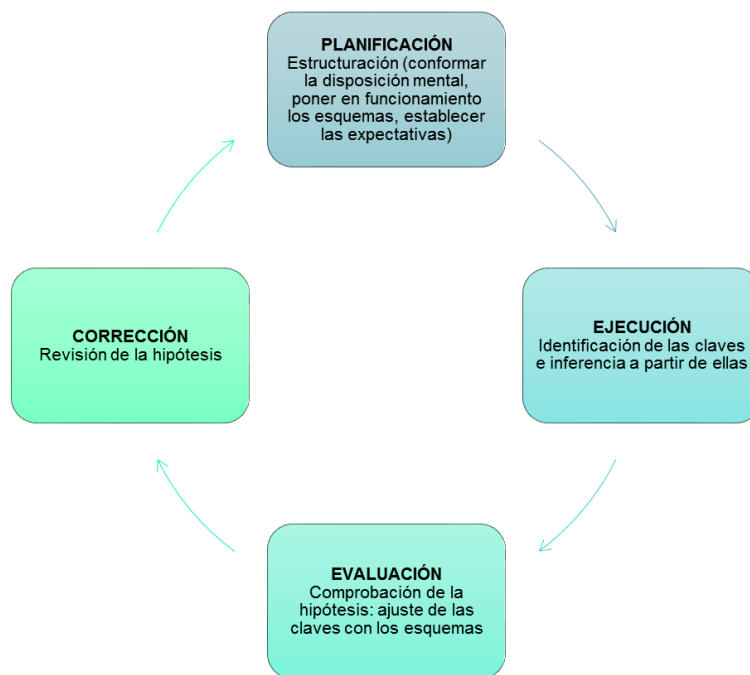


Figura 57. Estrategias de Comprensión

El MCER ofrece una escala para evaluar la identificación de las claves en inferencia de las mismas tanto de manera oral como escrita. De esta manera se puede comprobar la calidad del proceso iniciado por el alumno cuando realiza el encuadre, es decir, genera expectativas respecto a la organización y al contenido de lo que va a ocurrir; utiliza las claves lingüísticas y no lingüísticas identificadas en el contexto y las expectativas generadas inicialmente para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él. De igual modo, a través proceso de aproximación sucesiva, se llenan los vacíos aparentes y posibles que haya en el mensaje con el fin de materializar la representación del significado. A su vez, a través de la inferencia se deducirá la importancia tanto del mensaje como de sus partes constituyentes. Finalmente, se comprobará la viabilidad del modelo a través de verificar si las evidencia recogidas corresponden con el esquema generado inicialmente. En el caso de que se identifique un desajuste, se volvería a la primera fase. Para encontrar un esquema alternativo. La escala propuesta para la evaluación de este proceso de identificación de claves e inferencia es la siguiente:

Tabla 45. Escala para la identificación de las Claves e Inferencia

IDENTIFICACIÓN DE LAS CLAVES E INFERENCIA (ORAL Y ESCRITA)	
C2	Como C1.
C1	Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.
B2	Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
B1	Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapola del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.
A2	Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.4.3. Actividades y estrategias de interacción

2.4.3.1. Actividades y escalas de evaluación de la interacción oral

En esta categoría, el MCER incluye las actividades en las que el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación (Iriarte y Benítez, 2007). Por lo tanto, se utilizarán constante y alternativamente estrategias de comprensión y de expresión. Además habrá que incluir estrategias cognitivas y de colaboración. Las actividades pueden ser de tipología diversa:

Transacciones
Conversación casual
Discusión informal
Discusión formal
Debate
Entrevista
Negociación
Planificación conjunta
Cooperación práctica centrada en los objetivos
Otras.

Figura 58. *Actividades de Interacción Oral*

Las finalidades dentro de cada interacción pueden cambiar dependiendo de la tipología de cada una de ellas. Pueden ser para:

Interacción oral en general	Comprender a un interlocutor nativo	Conversación
Conversación informal	Conversación formal y reuniones de trabajo	Colaborar para alcanzar un objetivo
Interactuar para obtener bienes y servicios	Intercambiar información	Entrevistar y ser entrevistado

Figura 59. *Finalidades de la Interacción*

El MCER ofrece escalas para evaluar la interacción dependiendo precisamente de la tipología de la misma. Las presentamos a continuación:

Tabla 46. Escala para la evaluación de la Interacción Oral en General

INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
B2	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
B1	Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.

Tabla 47. Escala de evaluación de la Interacción Oral en General II

INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL (continuación)	
B1	Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).
A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
	Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
A1	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 48. Escala de evaluación de la Capacidad para Comprender a un Interlocutor Nativo

COMPRENDER A UN INTERLOCUTOR NATIVO	
C2	Comprende a cualquier interlocutor, aunque sea nativo, incluso tratándose de temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, siempre que tenga la posibilidad de hacerse con un acento que no sea el estándar.
C1	Comprende con detalle los discursos sobre temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, aunque puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento no es el estándar.
B2	Comprende con todo detalle lo que se le dice en lengua estándar, incluso en un ambiente con ruido de fondo.
B1	Comprende el discurso articulado con claridad y dirigido a él en conversaciones corrientes, aunque a veces tendrá que pedir que le repitan palabras o frases concretas.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo. Comprende generalmente el discurso que se le dirige con claridad sobre asuntos cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen.
	Comprende lo que se le dice con claridad y lentitud en conversaciones sencillas y comunes; si el interlocutor tiene paciencia, es capaz de hacerle entender.
A1	Comprende expresiones corrientes dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas siempre que el interlocutor colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.
	Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él clara y lentamente comprende indicaciones sencillas y breves.

Tabla 49. Escala para la evaluación de la Capacidad de Conversación

CONVERSACIÓN	
C2	Conversa cómoda y adecuadamente, sin ninguna limitación lingüística en todo tipo de situaciones de la vida social y personal.
C1	Utiliza el idioma con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo el uso emocional, alusivo y divertido.
B2	Aborda de una forma claramente participativa conversaciones extensas sobre la mayoría de temas generales, incluso, en un ambiente con ruidos.
	Mantiene charlas con hablantes nativos, sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Transmite cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias.

Tabla 50. Escala para la evaluación de la Capacidad de Conversación II

CONVERSACIÓN (continuación)	
B1	Aborda de forma improvisada conversaciones que tratan asuntos cotidianos. Comprende lo que le dicen en conversaciones de la vida diaria si se articulan con claridad, aunque a veces tenga que pedir que le repitan palabras y frases. Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderle cuando intenta expresar lo que quiere decir. Sabe expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.
	Establece contacto social: saludos y despedidas; presentaciones; agradecimientos. Comprende generalmente cuando le hablan en un nivel de lengua estándar sobre asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen. Participa en conversaciones breves dentro de contextos habituales sobre temas de interés. Expresa cómo se siente en términos sencillos y sabe cómo dar las gracias.
A2	Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo, aunque puede llegar a entender si el interlocutor se toma la molestia de expresarse claramente. Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a las personas. Realiza invitaciones y sugerencias, y responde a las que le hacen; se disculpa y responde a las disculpas que le presentan. Sabe expresar lo que le gusta y lo que no le gusta.
	Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias. Comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.
A1	

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 51. Escala para la evaluación de la Capacidad de Conversación Informal

CONVERSACIÓN INFORMAL (CON AMIGOS)	
C2	Como C1.
C1	Comprende con facilidad las interacciones complejas que tratan temas abstractos, complejos y desconocidos y que tienen lugar entre terceras partes en grupos de discusión. Es perfectamente capaz de participar en ellas.
B2	Puede seguir el ritmo de discusiones animadas que se dan entre hablantes nativos. Expresa sus ideas y opiniones con precisión, presenta líneas argumentales complejas convincentemente y responde a ellas.
	Toma parte activa en discusiones informales que se dan en situaciones cotidianas haciendo comentarios, expresando con claridad sus puntos de vista, evaluando propuestas alternativas, realizando hipótesis y respondiendo a éstas. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice en discusiones que se dan a su alrededor, pero le puede resultar difícil participar con eficacia en discusiones con varios hablantes nativos si éstos no modifican su discurso de alguna manera. Expresa y sostiene sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados.
B1	Comprende gran parte de lo que se dice a su alrededor sobre temas generales, siempre que los interlocutores pronuncien con claridad y eviten un uso muy idiomático. Expresa sus ideas sobre temas abstractos o culturales, como la música y el cine. Explica el motivo de un problema. Realiza comentarios breves sobre los puntos de vista de otras personas. Compara y contrasta alternativas, discutiendo qué hacer, adónde ir, qué o a quién elegir, etc.
	Comprende generalmente las ideas principales de una discusión informal con amigos siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar. Ofrece o busca puntos de vista y opiniones personales al discutir sobre temas de interés. Hace que se comprendan sus opiniones o reacciones respecto a las soluciones de problemas o cuestiones prácticas sobre adónde ir, qué hacer, cómo organizar un acontecimiento (por ejemplo, una excursión). Expresa con amabilidad creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos.
A2	Identifica el tema de una discusión que ocurra a su alrededor si se habla despacio y con claridad. Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer por la tarde, el fin de semana, etc. Aporta sugerencias y responde a ellas. Coincide o discrepa con otras personas.
	Intercambia puntos de vista sobre asuntos prácticos de la vida diaria de forma sencilla cuando se le habla con claridad, despacio y directamente. Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer, adónde ir, y sabe cómo ponerse de acuerdo con alguien para quedar.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 52. Escala para la evaluación de la Capacidad de Conversación Formal y Reuniones de Trabajo

CONVERSACIÓN FORMAL Y REUNIONES DE TRABAJO	
G2	Se desenvuelve en discusiones formales de asuntos complejos, con argumentos bien organizados y persuasivos, sin desventaja alguna respecto a los hablantes nativos.
G1	Sigue el ritmo de un debate con facilidad, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos. Argumenta su postura formalmente y con convicción, respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada a argumentaciones complejas contrarias.
B2	Sigue el ritmo de discusiones animadas e identifica con precisión los argumentos de los diferentes puntos de vista. Expresa sus ideas y opiniones con precisión, presenta líneas argumentales complejas y responde a ellas con convicción.
	Participa activamente en discusiones formales, sean habituales o no lo sean. Comprende las discusiones sobre asuntos relacionados con su especialidad y entiende con todo detalle las ideas que destaca el interlocutor. Ofrece, explica y defiende sus opiniones, evalúa las propuestas alternativas, formula hipótesis y responde a éstas.
B1	Comprende gran parte de lo que se dice si está relacionado con su especialidad siempre que los interlocutores eviten un uso muy idiomático y pronuncien con claridad. Puede plantear un punto de vista con claridad, pero le resulta difícil participar en el debate.
	Es capaz de tomar parte en discusiones formales habituales sobre temas cotidianos cuando la lengua está articulada con claridad en nivel estándar, también puede tomar parte en discusiones que suponen un intercambio de información sobre hechos concretos o en las que se dan instrucciones o soluciones a problemas prácticos.
A2	Es capaz de distinguir un cambio de tema en discusiones formales relacionadas con su especialidad si se articulan con lentitud y claridad. Intercambia información pertinente y da su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pregunta directamente, siempre que se le vuelva a formular lo que se le dice y pueda pedir que le repitan los puntos clave si es necesario.
	Dice lo que piensa de las cosas cuando se le pregunta directamente en una reunión formal, siempre que pueda pedir que le repitan los puntos clave si es necesario.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 53. Escala para la evaluación de la Capacidad de Colaborar para alcanzar un Objetivo

COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO (por ejemplo, reparar un coche, disculpar sobre un documento, organizar un acontecimiento)	
G2	Como B2.
G1	Como B2.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 54. Escala para la evaluación de la Capacidad de Colaborar para Alcanzar un Objetivo

COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento) (continuación)	
B2	Comprende, con total certeza, instrucciones detalladas. Contribuye al progreso del trabajo invitando a otros a participar, dice lo que piensa, etc. Esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y desventajas de diferentes enfoques.
B1	Comprende lo que se dice, aunque esporádicamente tiene que pedir que le repitan o le aclaren lo dicho si el discurso de las demás personas es rápido o extenso. Explica los motivos de un problema, discute sobre los pasos que se deben seguir, compara y contrasta alternativas. Realiza breves comentarios sobre los puntos de vista de otras personas.
	Suele comprender lo que se dice y, cuando es necesario, repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. Hace comprensibles sus opiniones y reacciones respecto a soluciones posibles o a los pasos que se han de seguir, y ofrece razonamientos y explicaciones breves. Invita a otros a expresar sus puntos de vista sobre la forma de proceder.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en tareas sencillas y habituales sin mucho esfuerzo, y pide que le repitan lo dicho cuando no lo comprende. Discute los pasos que hay que seguir, planteando sugerencias y respondiendo a las sugerencias de los demás, pidiendo y dando indicaciones.
	Sabe indicar que sigue el hilo de la conversación, y es capaz de hacerse entender si el interlocutor tiene paciencia. Es capaz de comunicarse en tareas cotidianas utilizando frases sencillas para pedir y ofrecer cosas, para conseguir información sencilla y para discutir los pasos que hay que seguir.
A1	Comprende preguntas e instrucciones si se le habla pronunciando lenta y cuidadosamente, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa.

Tabla 55. Escala para la evaluación de la Capacidad de Interactuar para Obtener Bienes y Servicios

INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Tiene capacidad lingüística para negociar la solución de conflictos, como pueden ser reclamar una multa de tráfico injusta, pedir responsabilidad económica por daños causados en un piso o por culpabilidad en un accidente. Puede desarrollar su argumentación en caso de daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para reclamar una indemnización, y establece con claridad los límites de cualquier concesión que esté dispuesto a realizar.
	Explica un problema que ha surgido y deja claro que el proveedor del servicio o el cliente debe hacer concesiones.
B1	Se desenvuelve bien en la mayoría de las transacciones que pueden surgir mientras viaja, organiza el viaje o el alojamiento, o trata con las autoridades competentes durante un viaje al extranjero. Se desenvuelve en situaciones menos habituales en tiendas, oficinas de correo, bancos; por ejemplo, devuelve una compra con la que no queda satisfecho. Sabe plantear una queja o hacer una reclamación. Se desenvuelve en la mayoría de las situaciones que suelen surgir cuando se organiza un viaje a través de una agencia, o cuando se está viajando; por ejemplo: preguntarle a un pasajero dónde debe bajarse cuando el destino es desconocido.
	Se desenvuelve en aspectos comunes de la vida cotidiana, como son los viajes, el alojamiento, las comidas y las compras. Consigue toda la información que necesita de una oficina de turismo siempre que esa información sea sencilla y no especializada.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 56. Escala para la evaluación de la Capacidad de Interactuar para Obtener Bienes y Servicios II

INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS <i>(continuación)</i>	
A2	<p>Pide y ofrece bienes y servicios cotidianos.</p> <p>Consigue información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público: autobuses, trenes y taxis; pide y da indicaciones para ir a un lugar y compra billetes.</p> <p>Pregunta sobre cosas y realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos.</p> <p>Ofrece y recibe información relativa a cantidades, números, precios, etc.</p> <p>Realiza compras sencillas diciendo lo que quiere y preguntando el precio.</p> <p>Sabe cómo pedir comida en un restaurante.</p>
A1	<p>Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa.</p> <p>Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios.</p>

Tabla 57. Escala para la evaluación de la Capacidad de Intercambiar Información

INTERCAMBIAR INFORMACIÓN	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	<p>Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con su profesión.</p>
	<p>Comunica con total certeza información detallada.</p> <p>Realiza descripciones claras y detalladas acerca de la forma de llevar a cabo un procedimiento.</p> <p>Sintetiza y comunica información y argumentos procedentes de varias fuentes.</p>
B1	<p>Intercambia, comprueba y confirma con cierta confianza información concreta sobre asuntos, cotidianos o no, dentro de su especialidad.</p> <p>Describe la forma de realizar algo dando instrucciones detalladas.</p> <p>Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves, y responde a preguntas complementarias que requieren detalles.</p>
	<p>Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla.</p> <p>Pide y comprende indicaciones detalladas para ir a un lugar.</p> <p>Obtiene información más detallada.</p>
A2	<p>Comprende lo suficiente como para desenvolverse sin esfuerzo en intercambios sencillos y habituales.</p> <p>Se desenvuelve en situaciones prácticas de la vida diaria: encuentra y comunica información concreta y sencilla.</p> <p>Plantea y contesta preguntas sobre costumbres y acciones de la vida cotidiana.</p> <p>Plantea y contesta preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas.</p> <p>Da y comprende indicaciones e instrucciones sencillas; por ejemplo, explica cómo ir a un lugar.</p>
	<p>Se comunica en charlas sencillas y cotidianas que requieren un intercambio de información sencillo y directo.</p> <p>Intercambia información limitada sobre gestiones cotidianas y habituales.</p> <p>Plantea y sabe cómo responder a preguntas relativas a lo que se hace en el trabajo y en el tiempo libre.</p> <p>Pide y da indicaciones que se refieren a un mapa o un plano.</p> <p>Pide y ofrece información personal.</p>
A1	<p>Comprende preguntas e instrucciones que se le formulan despacio y con cuidado, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar.</p> <p>Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy cotidianos y responde a ese tipo de afirmaciones.</p> <p>Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo y sobre otras personas: dónde vive, personas a las que conoce, cosas que tiene.</p> <p>Es capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases como, por ejemplo, «la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres».</p>

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 58. Escala para la evaluación de la Capacidad de Entrevistar y ser Entrevistado

ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO	
C2	Representa muy bien su parte del diálogo, estructurando lo que dice y desenvolviéndose con autoridad y con total fluidez como entrevistador o entrevistado, sin estar en desventaja respecto a un hablante nativo.
C1	Participa totalmente en una entrevista como entrevistador o como entrevistado, ampliando y desarrollando las ideas discutidas con fluidez y sin apoyo y haciendo un buen uso de las interjecciones.
B2	Realiza entrevistas eficaces y fluidas, incluso alejándose espontáneamente de las preguntas preparadas, siguiendo el hilo y dando repuestas interesantes.
	Puede tomar la iniciativa en una entrevista, y amplía y desarrolla sus ideas, bien con poca ayuda, bien obteniéndola si la necesita del entrevistador.
B1	Proporciona la información concreta que se requiere en una entrevista o en una consulta (por ejemplo, describe síntomas a un médico), pero lo hace con una precisión limitada. Realiza entrevistas preparadas, comprobando y confirmando la información, aunque puede que esporádicamente tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa.
	Puede tomar la iniciativa en entrevistas o consultas (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), pero depende mucho del entrevistador durante la interacción. Utiliza un cuestionario preparado para realizar una entrevista estructurada, con algunas preguntas complementarias.
A2	Se hace comprender en una entrevista y cuando comunica ideas e información sobre temas cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le aclaren lo dicho y que le ayuden a expresar lo que quiere decir.
	Responde a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista.
A1	Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.4.3.2. Actividades y escalas de evaluación de la interacción escrita

En esta categoría, el MCER incluye dentro de la interacción escrita actividades que pueden ser de tipología diversa:

Pasar e intercambiar notas, memorandos, etc. Cuando la interacción hablada resulta imposible e inapropiada
Correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.
Negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc. Volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc.
Participación en conferencias por ordenador, conectados o no a internet

Figura 60. Actividades dentro de la Interacción Escrita

El MCER recuerda que la sociedad de la información y la comunicación nos permite realizar interacciones cara a cara a través de muchos medios y está presente en casi todos los ámbitos y pueden ser de carácter mixto (Cassany, 2006):



Figura 61. Ámbitos y Medios de Interacción Escrita

El MCER ofrece escalas para evaluar la interacción escrita. Para utilizar las mismas habrá que determinar previamente en qué comunicación interactiva va aprender a trabajar el alumno y los roles que va a desempeñar durante la misma, cómo se le va a preparar para ello y qué se le va a exigir. Son las escalas que presentamos a continuación:

Tabla 59. Escala para la evaluación de la Capacidad de la Interacción Escrita en General

INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
B1	Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.
A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

Tabla 60. Escala para la evaluación de la Capacidad para Escribir Cartas

ESCRIBIR CARTAS	
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión en la correspondencia personal, y utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia; incluyendo usos de carácter emocional, alusivo y divertido.
B2	Escribe cartas que transmiten cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias; comenta las noticias y los puntos de vista de la persona con la que se escribe.
B1	Escribe cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales, como, por ejemplo, la música y las películas. Escribe cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.
A2	Escribe cartas personales muy sencillas en las que da las gracias o se disculpa.
A1	Escribe postales breves y sencillas.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 61. Escala para la evaluación de la Capacidad para Escribir Notas, Mensajes y Formularios

NOTAS, MENSAJES Y FORMULARIOS	
C2	Como B1.
C1	Como B1.
B2	Como B1.
B1	Anota mensajes en los que se requiere información y se explican problemas.
	Escribe notas que transmiten información sencilla de carácter inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana, en las que resalta los aspectos que le resultan importantes.
A2	Toma mensajes breves y sencillos siempre que pueda pedir que le repitan y le vuelvan a formular lo dicho. Escribe notas y mensajes breves y sencillos sobre asuntos relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país, tal como se hace, por ejemplo, en el libro de registro de un hotel.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.4.3.3. Estrategias de interacción

Como acabamos de ver, la interacción comprende tanto actividades de comprensión como de expresión además de las actividades propias de la construcción de un discurso conjunto. De ahí que el trabajo de la misma abarque tanto estrategias de comprensión como de expresión. Además hay que contemplar estrategias específicas de la propia interacción que son las que corresponden al control del proceso. Hay que considerar asimismo que en la interacción oral, en la que un significado se genera de manera colectiva, al establecerse un contexto común, hay que considerar las características que configuran el mismo (Iriarte y Benítez, 2007). La interacción es un proceso que se realiza a través de las cuatro fases que nos ilustra el siguiente gráfico:

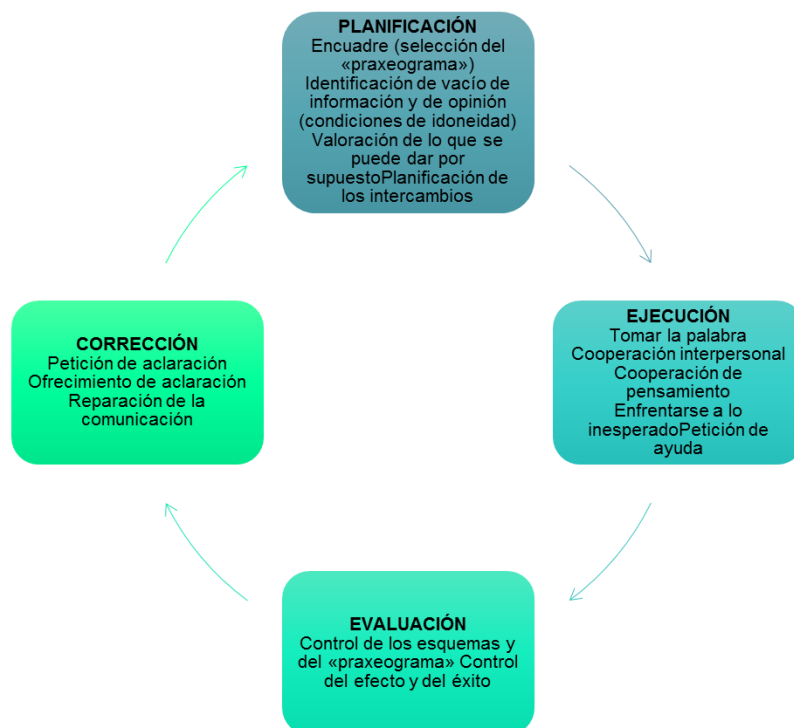


Figura 62. Fase de la Interacción

En el este proceso, el MCER, denomina praxeograma al esquema que representa la estructura de la intervención interactiva y encuadre al inicio de un praxeograma. También ofrece escalas para evaluar actividades de interacción; en este caso, las de *Tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones*. Las mostramos a continuación:

Tabla 62. Escala para la evaluación de los Turnos de Palabra

TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)	
C2	Como C1.
C1	Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
B2	Interviene adecuadamente en la discusión, utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente, y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases típicas (por ejemplo, «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir.
B1	Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo pedir que le presten atención.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes

Tabla 63. Escala para la evaluación de la Capacidad de Cooperar

COOPERAR	
C2	Como C1.
C1	Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes.
B2	Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión. Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc.
B1	Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión. Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión.
	Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión.
A2	Sabe indicar que comprende lo que se dice.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.4.4. Actividades y estrategias de mediación

El MCER define las actividades de mediación como aquellas en las que el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas. Aunque pone ejemplos de mediación entre hablantes de lenguas diferentes la importancia de este proceso es tal que es imprescindible contemplarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua (Blini, 2008).

2.4.4.1. Actividades de mediación oral y escrita

El MCER hace la siguiente clasificación de actividades de mediación oral y escrita:

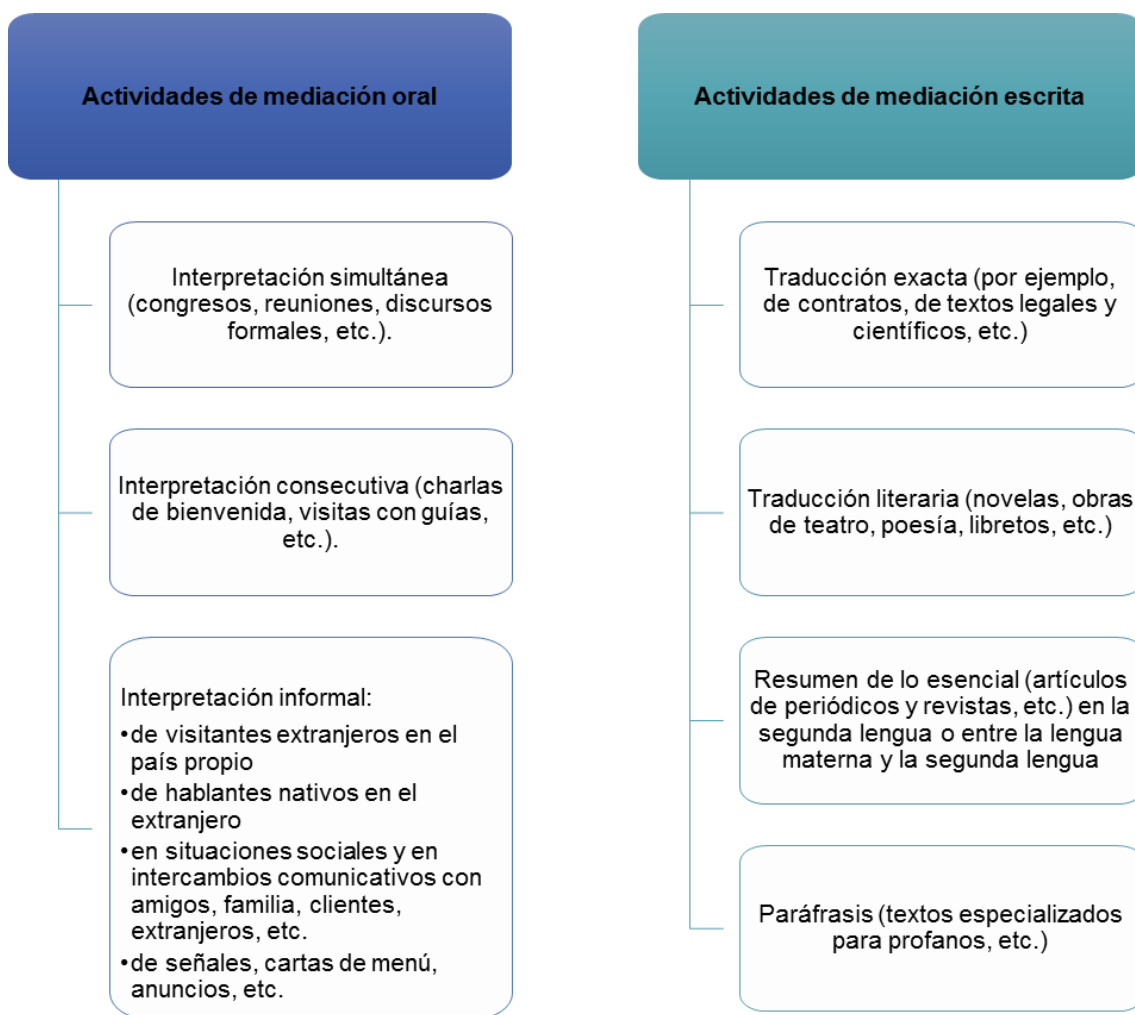


Figura 63. Actividades de Mediación Oral y Escrita

2.4.4.2. Estrategias de mediación

El MCER define las estrategias de mediación como aquellas que reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente (Blini, 2009). Aunque no ofrece escalas para evaluar la misma, indica que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua hay que determinar qué tendrá que aprender a realizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto. El proceso de mediación se compone de las cuatro etapas que mostramos en el siguiente gráfico:

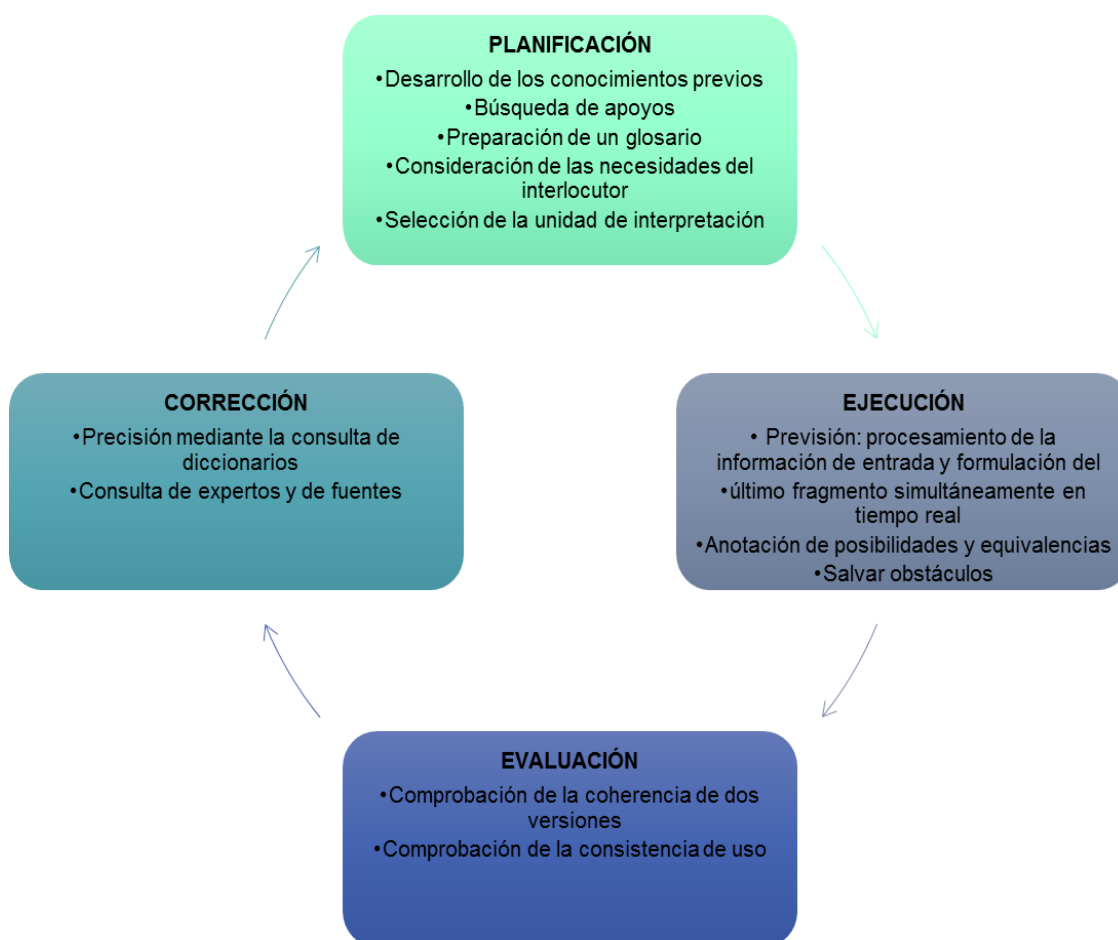


Figura 64. Etapas del proceso de Mediación

2.4.5. Comunicación no verbal

El MCER divide las acciones que se realizan en la comunicación no verbal en tres categorías: gestos y acciones, acciones paralingüísticas y características paratextuales. En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua habrá que tomar decisiones en cuanto a las destrezas de cada categoría a aprender por el alumno, cómo se le capacitará para adquirirlas y qué se le exigirá al respecto (Nogueira y Nascimento, 2011). Los elementos de cada una de las categorías se presentan en los siguientes gráficos:

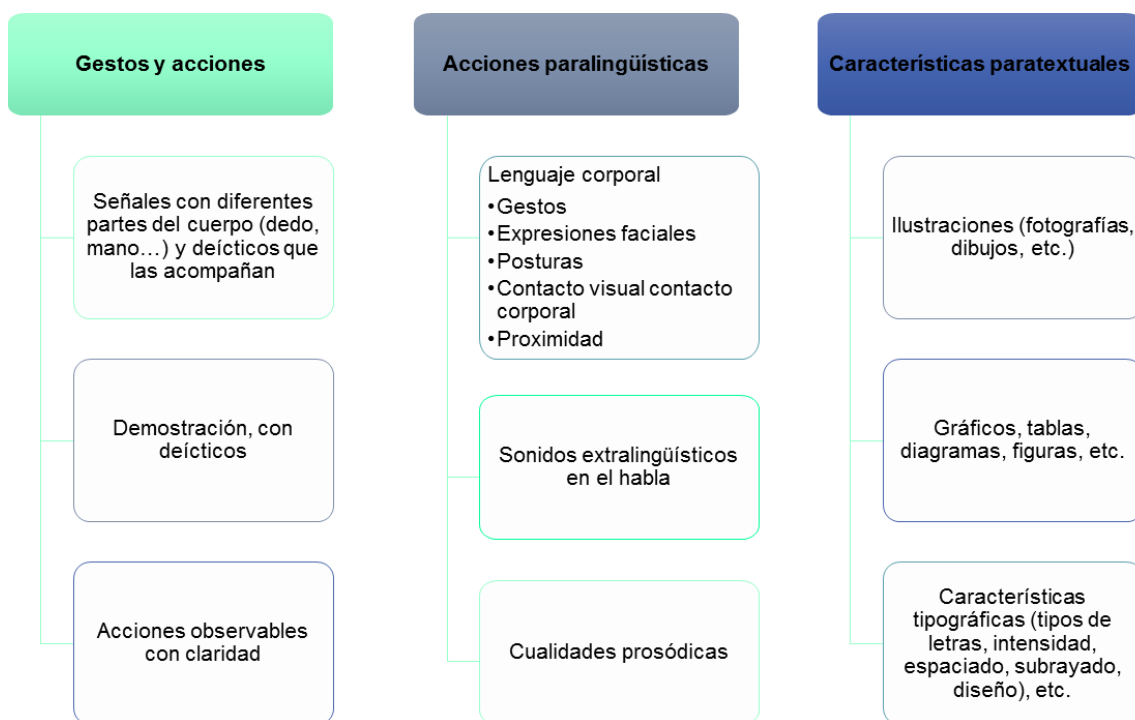


Figura 65. Elementos de la Comunicación No Verbal

2.5. Procesos comunicativos de la lengua

El MCER define los procesos como la cadena de acontecimientos neurológicos y fisiológicos implicados en una destreza. Son cuatro las destrezas o procesos comunicativos en el aprendizaje de una lengua: hablar, escribir, escuchar y leer (Bobson, 2006). Las acciones dentro de la misma se presentan en el siguiente gráfico:

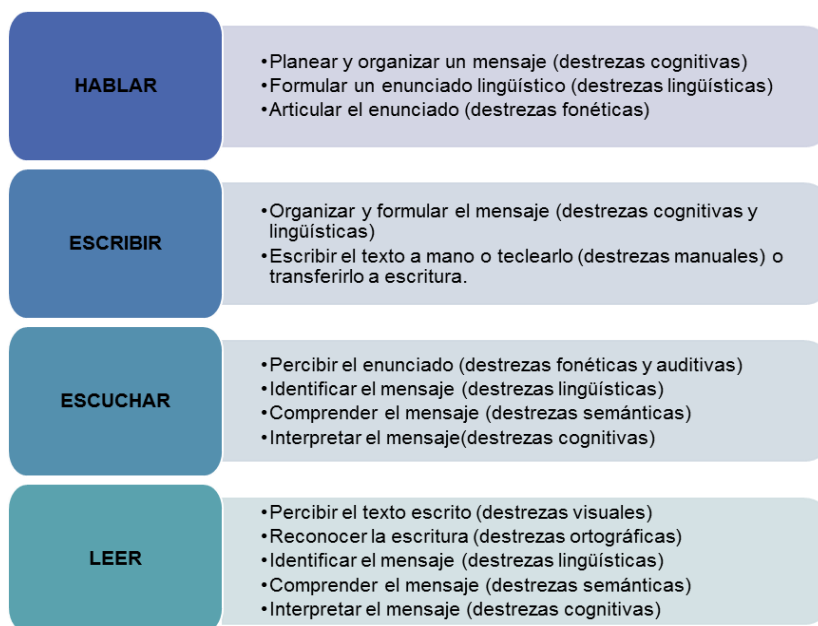


Figura 66. Acciones de las cuatro Destrezas Comunicativas

Vimos en el apartado anterior que para desarrollar cada proceso se hay una serie de fases comunes a todos ellos:

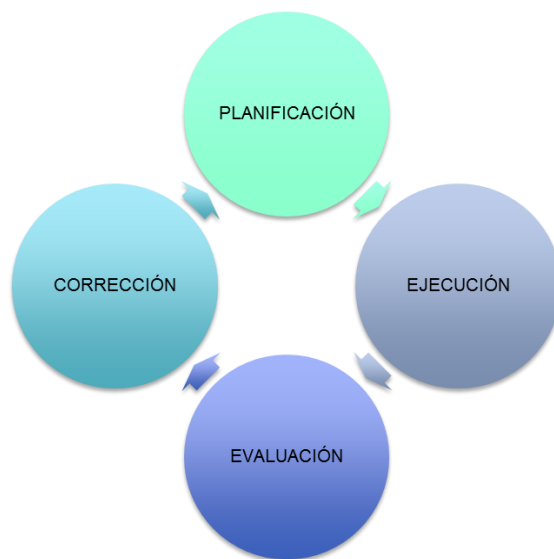


Figura 67. Fases comunes entre los Procesos Comunicativos

Dependiendo del proceso cada fase tiene una serie de actividades y estrategias más adecuadas. A la hora de diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje hay que tomar una serie de decisiones sobre qué destrezas se requieren para el desarrollo de la tarea comunicativa, cuáles se pueden presuponer y qué otras hay que desarrollar, qué herramientas se utilizarán, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá en cuanto a la misma. Así mismo hay que considerar que dentro de cada destreza hay una serie de estrategias propias sin las que el dominio de la lengua no se desarrollaría.

2.6. Texto

El MCER define texto como cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Con el texto se refiere al mensaje, elemento imprescindible para la realización del acto de comunicación. Dentro de este, otro de los elementos es el canal, precisamente el medio físico que impresiona los sentidos del receptor en forma de señal haciendo posible la transmisión y correspondiente recepción del mensaje (Niño, 2011). Por la tanto, al ser el canal y el texto o mensaje imprescindibles en el acto de comunicación, el MCER recuerda la necesidad de tomar decisiones en cuanto a los mismos. Esto es determinar el tipo de textos que producirá el alumno, los canales que va a utilizar, cómo se la capacitará

para ello y qué se la exigirá al respecto; todo ello, por supuesto, en los procesos de comprensión, expresión, interacción y mediación. Así mismo, dentro de su propósito de ser una herramienta de reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, el MCER propone otras posibilidades dentro de la toma de decisiones sobre tipo de texto y canal y abre vías de investigación en cuanto a:

- Las diferencias de medio o canal de comunicación y de procesos psicolingüísticos implicados en el habla, la audición, la lectura y la escritura en las actividades de expresión, de comprensión y de interacción: a) a la hora de la selección, la adaptación o la composición de los textos orales y escritos presentados a los alumnos, b) en la forma en que se espera que los alumnos manejen los textos y c) en la evaluación de los textos que producen los alumnos.
- Cómo se consigue que alumnos y profesores se concienten de un modo crítico de las características textuales de: a) el discurso en un aula; b) el tipo de texto típico de las pruebas y de los exámenes; c) los materiales de instrucción y de referencia.
- Cómo se consigue que los alumnos produzcan de un modo más apropiado los textos, según: a) sus fines comunicativos; b) los contextos de uso (ámbitos, situaciones, receptores, restricciones), y c) los medios empleados (Consejo de Europa, 2002).

En los siguientes gráficos presentamos la lista de canales y tipos de texto como punto de partida para esa toma de decisiones:

Voz (de viva voz)
Teléfono, videófono, teleconferencia
Sistemas de megafonía
Transmisiones radiofónicas
Televisión
Películas de cine
Ordenador (correo electrónico, cederrón, etc.)
Cinta de vídeo, cinta de casete, vídeo digital (dvd)
Casete y disco compacto
Imprenta
Manuscrito
Etc.

Figura 68. Canales

TEXTOS ORALES	TEXTOS ESCRITOS
<ul style="list-style-type: none"> • Declaraciones e instrucciones públicas • Discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones • Rituales (ceremonias, servicios religiosos formales) • Entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones) • Comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.) • Retransmisión de noticias • Debates y discusiones públicas • Diálogos y conversaciones • Conversaciones telefónicas • Entrevistas de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias • Revistas • Periódicos • Manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.) • Libros de texto • Tiras cómicas • Catálogos, prospectos • Folletos • Material publicitario • Carteles y señales públicas • Señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado • Embalaje y etiquetado de mercancías • Billetes, etc. • Formularios y cuestionarios • Diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros • Cartas y faxes comerciales y profesionales • Cartas personales • Redacciones y ejercicios • Memorandos, informes y trabajos • Notas y mensajes, etc. • Bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.)

Figura 69. Tipos de Texto

Para evaluar las tareas cuya finalidad sea la producción de textos, el MCER ofrece dos escalas:

Tabla 64. Escala para la evaluación de la Capacidad Tomar Notas

TOMAR NOTAS (EN CONFERENCIAS, SEMINARIOS, ETC.)	
C2	Es consciente de las consecuencias y alusiones de lo que se dice y puede tomar notas de todo ello, así como de las palabras literales utilizadas por el ponente.
C1	Puede tomar notas detalladas durante una conferencia que trata temas de su especialidad, transcribiendo la información de forma tan precisa y cercana al original, que las notas también podrían ser útiles para otras personas.
B2	Comprende una conferencia estructurada con claridad sobre un tema conocido, y puede tomar notas sobre aspectos que le parecen importantes, aunque tiende a concentrarse en las palabras mismas y pierde por tanto alguna información.
B1	Toma notas durante una conferencia que son lo suficientemente precisas como para poder utilizarlas posteriormente, siempre que el tema sea de su interés y la dicción sea clara y esté bien articulada.
	Toma notas, haciendo una lista de los aspectos importantes durante una conferencia sencilla, siempre que el tema sea conocido, y el discurso se formule de un modo sencillo y se articule con claridad.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Tabla 65. Escala para la evaluación de la Capacidad de Procesar Textos

PROCESAR TEXTOS	
C2	Resume la información de diferentes fuentes y reconstruye argumentos y relatos en una presentación coherente del resultado general.
C1	Resume textos largos y minuciosos.
B2	Es capaz de resumir textos tanto de hechos concretos como de creación, comentando y analizando puntos de vista opuestos y los temas principales. Resume fragmentos de noticias, entrevistas o documentales que contienen opiniones, argumentos y análisis. Resume la trama y la secuencia de los acontecimientos de películas o de obras de teatro.
B1	Es capaz de resumir breves fragmentos de información de diversas fuentes y resumirlos para otra persona. Realiza paráfrasis sencillas de breves pasajes, escritos utilizando las palabras y la ordenación del texto original.
A2	Comprende y reproduce palabras y frases clave u oraciones breves procedentes de textos cortos que se encuentran dentro de la competencia y la experiencia limitadas típicas de un alumno.
	Es capaz de copiar textos cortos impresos o escritos a mano con letra clara.
A1	Es capaz de copiar palabras sueltas y textos breves impresos en un formato estándar.

Nota: Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

2.7. Ámbito

El MCER define ámbito como las esferas de acción o áreas de interés en las que se inscribe cada contexto de la lengua. En la elección de los ámbitos hay que prestar atención a aquellos que, adecuados para el presente, sean también de utilidad futura (Consejo de Europa, 2002; Cerrolaza, 2009). Tomando como criterio los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de la lengua se establecen cuatro las categorías expuestas en el siguiente gráfico:

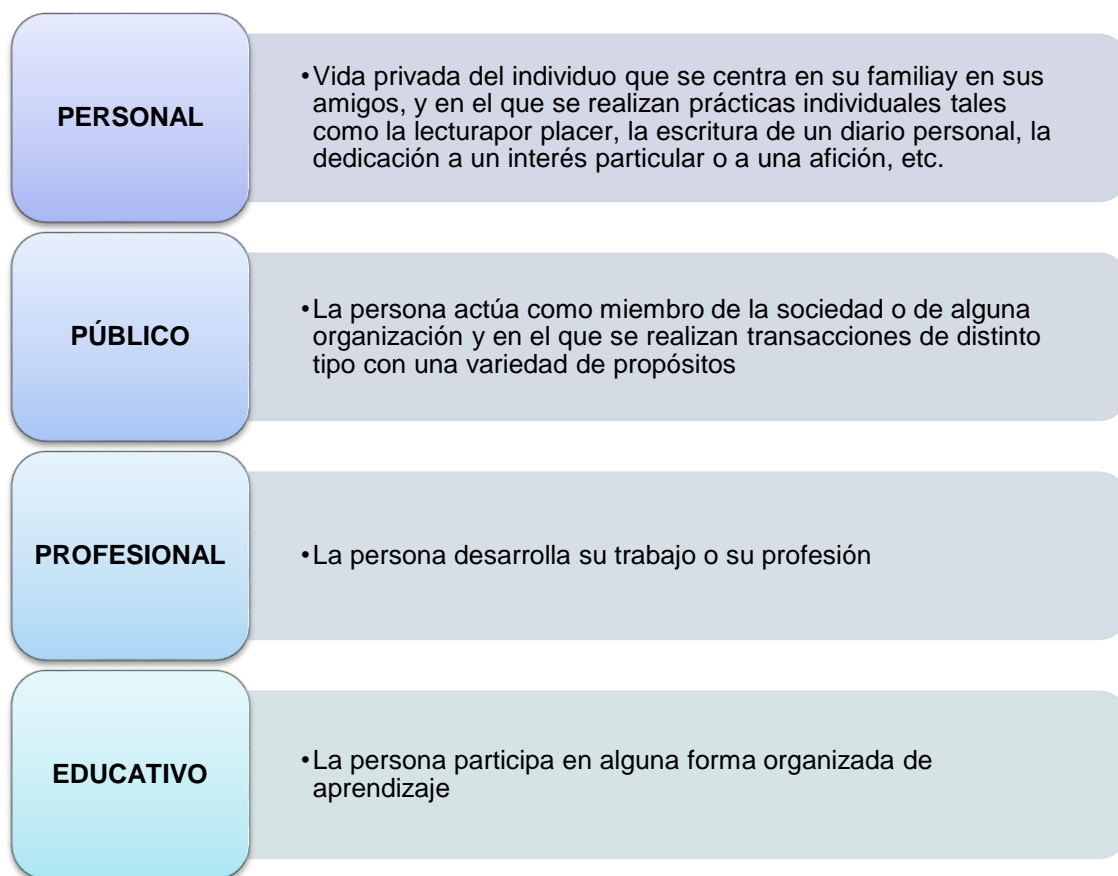


Figura 70. *Ámbito o Áreas de Interés en las que se Inscriben cada Contexto de la Lengua*

Como hemos podido observar, aún dentro de cada categoría, la amplitud de cada ámbito hace necesario determinar en cuáles tendrá que intervenir el alumno y cómo se le capacitará para ello.

Hay que mencionar, además, que dentro de cada ámbito hay que prestar atención a las situaciones y a las condiciones y restricciones ya que ambas variables influyen en el acto de comunicación. En cuanto a las situaciones, en la toma de decisiones habrá que contemplar, por un lado, cuáles tendrá que abordar el alumno, cómo se le capacitará y que se le exigirá y, por otro, los lugares, instituciones u organizaciones, personas, objetos acontecimientos y acciones con los que se relacionará. La variedad de las situaciones se puede apreciar en el gráfico siguiente:

Las instituciones u organizaciones: la estructura y los procedimientos de los que controlan gran parte de lo que normalmente puede ocurrir
Las personas implicadas; sobre todo, según la relevancia de sus papeles sociales en relación:
- Con el usuario o alumno
- Los objetos (animados e inanimados) del entorno
- Los acontecimientos que tienen lugar
- Las intervenciones realizadas por las personas implicadas
- Los textos que se encuentran dentro de esa situación

Figura 71. Situaciones que influyen en el en el Acto de Comunicación

En cuanto a las condiciones y restricciones que se dan en la comunicación, el MCER las organiza con el objetivo de asegurar que se contemplen las condiciones en las que el alumno tendrá que comunicarse, cómo le afectará, el número de interlocutores y bajo qué presión tendrá que intervenir. Se expone en el gráfico siguiente:

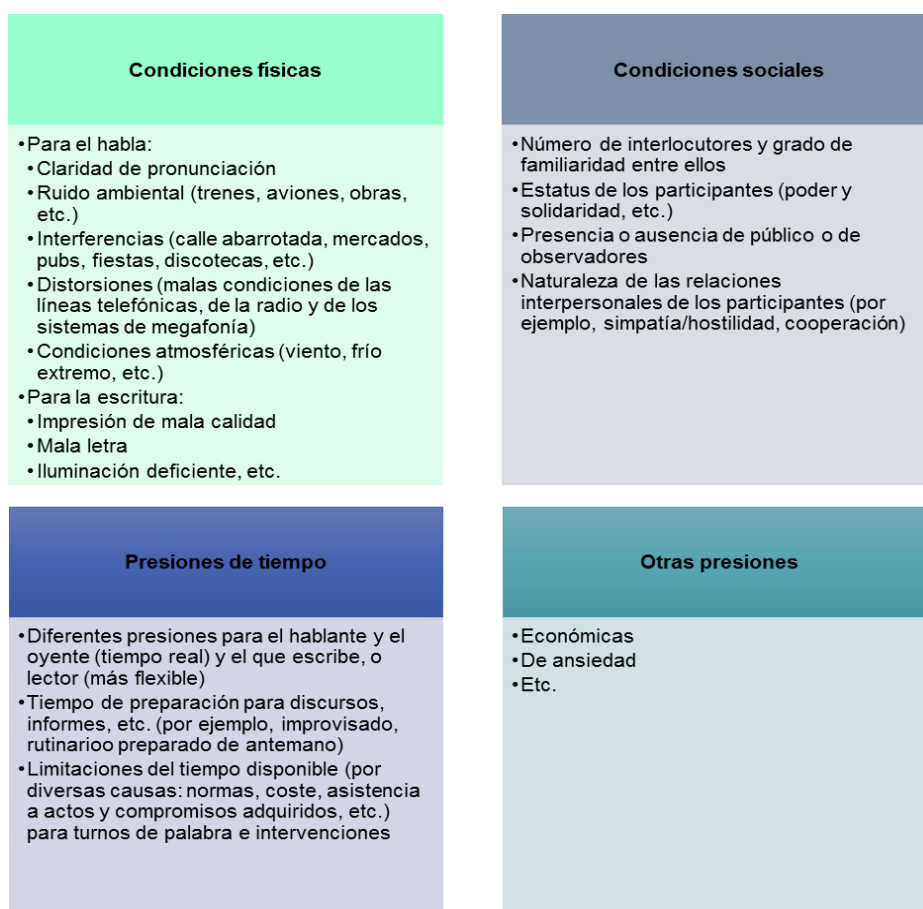


Figura 72. Condiciones y Restricciones que se dan en la Comunicación

2.8. Tareas

2.8.1. Definición y características

El MCER define tarea como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

Las tareas, en su papel en la enseñanza de la lengua, adquieren las siguientes características (Nunan, 2011):

- Forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional.
- En su elección primarán las necesidades que va a tener el alumnado fuera del aula en los diferentes ámbitos.
- Dependiendo de lo anterior, pueden ser de dos tipos: de uso en la vida real o de carácter pedagógico que (basadas en la naturaleza social, la interacción y la inmediatez del aula) se relacionan indirectamente con la vida real a través de la implicación del alumnado en una comunicación significativa.
- La comunicación, por tanto, será parte esencial en las tareas. A través de las mismas se realizarán actividades de diferente tipología (interacción, expresión, comprensión, mediación) por separado o de manera combinada.
- Su realización supone la activación estratégica de competencias específicas por parte de un individuo.
- De carácter enormemente variado con diferentes niveles de implicación de actividades lingüísticas.
- Dependiendo de su finalidad, el grado de complejidad puede oscilar entre la facilidad de tareas simples como presentarse ante el grupo y otras de dificultad mayor, como contratar un viaje, que ya incluirían subtareas o diferentes etapas dentro de las mismas.

2.8.2. Elementos de las tareas

Dentro de las tareas, el MCER distingue varios elementos para facilitar su diseño. Son los siguientes (Nunan, 2011):

1. La tipología de tareas que los alumnos tendrán que aprender a realizar en el ámbito educativo, cómo se les capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto. Para ello se buscará ante todo el diseño de tareas útiles y que sean significativas para el alumnado.
2. Los objetivos de aprendizaje con que han dado lugar al planteamiento de una tarea concreta han de ser realistas y asequibles.
3. La información de entrada o texto que se elegirán o que van a ser producidos.
4. Determinar los resultados que se han de conseguir. La resolución de una tarea siempre debe obtener un producto concreto.
5. Las actividades que van a formar parte de la tarea y cómo contribuirá cada una al producto final.
6. Los roles de los participantes tanto las diferentes actividades.
7. El control de la realización y la consecución de la tarea y la evaluación de la misma utilizando criterios determinados con anterioridad.

2.8.3. Factores que determinan la realización de la tarea

El MCER advierte de la necesidad de considerar las competencias del alumno y las condiciones y restricciones específicas con la finalidad tanto de verificar la realización de la misma como introducir ajustes en caso de que sean necesarios (Fernández, 2003).

En cuanto a las competencias del alumnado:

- La activación previa de las mismas puede favorecer su éxito.

En el caso de las condiciones y restricciones:

- Se pueden ir ajustando para simplificar o complicar la tarea.

- Las tareas de comprensión puede partir de un material de entrada común a todos los usuarios pero que permita diversos grados de consecución para que los resultados dependiendo del nivel competencial de cada uno.
- El material de entrada puede estar ajustado a los intereses del alumnado o no; en este último caso, puede suscitar la curiosidad el alumno por su actualidad o por su temática.
- Las tareas de interacción y de expresión también se pueden manipular en su grado de complejidad, el tiempo, el material de apoyo, etc.

En lo que concierne a las estrategias:

- El alumno las activa en función de las exigencias de la tarea.
- Proporcionan una conexión clave entre las diferentes competencias del alumno y la culminación exitosa de la tarea.

2.8.4. Factores a considerar en la determinación de los niveles de dificultad de las tareas

En cuanto a las dificultades de la tarea, el MCER también hace algunas consideraciones sobre los elementos a tener en cuenta. De esta manera, se podrán adaptar las tareas a las necesidades del alumnado mediante el manejo de una serie de parámetros. Veremos a continuación qué parámetros son los que hay que tener en cuenta tanto en las competencias y las características del alumnado como en las condiciones y restricciones de las tareas (Nunan, 2011).

2.8.4.1. Las competencias y características del alumno

El nivel competencial del alumno es resultado de sus características cognitivas afectivas y lingüísticas por lo que hay que tenerlas en cuenta durante la realización de la tarea.

En cuanto a los factores cognitivos, se pueden manipular tres parámetros: la familiaridad de la tarea, las destrezas, y la capacidad de enfrentarse a los requisitos para

su procesamiento (Consejo de Europa, 2002; Nunan, 2011). El gráfico siguiente muestra las variables dentro de cada uno de ellos:

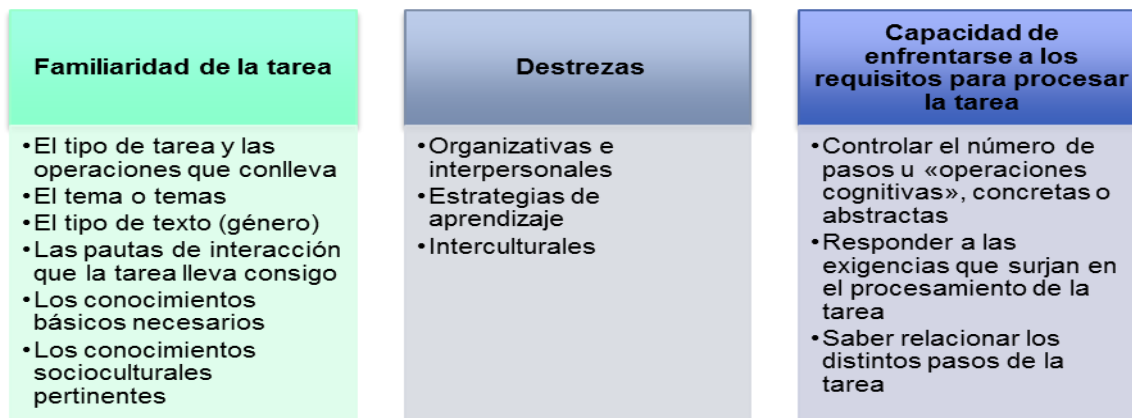


Figura 73. Variables dentro los Factores Cognitivos

En el caso de los factores afectivos, las variables implicadas son las siguientes:

- La autoestima.
- La implicación y la motivación del alumnado.
- El estado físico y emocional.
- La actitud.

En cuanto a los factores lingüísticos, hay que controlar en la realización de la tarea, la capacidad del alumno y su nivel de dominio, tanto en contenido como en forma, en las variables siguientes:

- El nivel de conocimientos y el control de la gramática.
- El vocabulario.
- Los recursos lingüísticos: la riqueza de vocabulario, la corrección gramatical y léxica.
- Los aspectos del uso de la lengua: la fluidez, la flexibilidad, la coherencia, la propiedad, la precisión.

2.8.4.2. Las condiciones y las restricciones de las tareas

Las condiciones y las restricciones varían según el tipo de tareas concreto (Consejo de Europa, 2002; Nunan, 2011). El gráfico siguiente nos muestra las correspondientes a las tareas de interacción y expresión:



Figura 74. Tareas de Interacción y Expresión

Las tareas de comprensión poseen variables, diferentes a las anteriores, que pueden influir en el grado de dificultad de la misma. El siguiente gráfico las expone:



Figura 75. Variables que pueden influir en el Grado de Dificultad de las Tareas de Comprensión

2.8.5. Otros usos de la tarea a tener en cuenta

Los usos pedagógicos de la tarea que hemos estado viendo pueden ser ampliados por usos tanto lúdicos como estéticos que son muy importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y que también precisan atención. En el caso del uso lúdico, el gráfico siguiente nos muestra la batería de actividades que el MCER propone:



Figura 76. Batería de Actividades Lúdicas

En cuanto a los usos estéticos de la lengua, el gráfico siguiente nos presenta las propuestas por MCER:

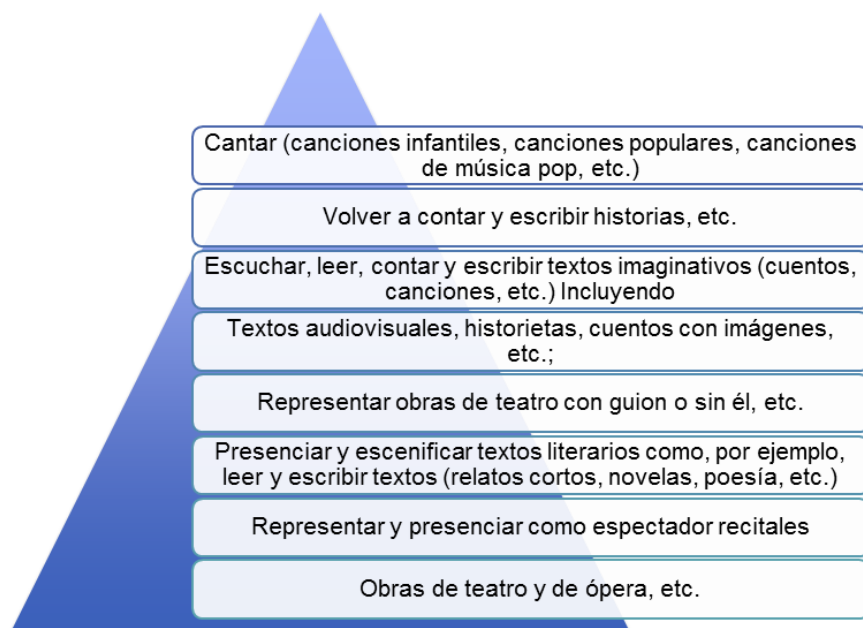


Figura 77. Usos Estéticos de la Lengua

3. Niveles comunes de referencia

El MCER denomina niveles comunes de referencia como a las escalas que permitirán medir el grado de dominio que el alumno tiene de una lengua (North, 2007). La finalidad del establecimiento de dichas escalas es doble:

- Describir el dominio que un alumno tiene de una lengua.
- Determinar los objetivos de aprendizaje en función de un nivel de dominio concreto.

Esa doble finalidad es la causa de que las escalas presentadas posean doble entrada. Por un lado, la entrada vertical describe los parámetros de la actividad y la competencia comunicativas y, por el otro, la entrada vertical presenta los descriptores de aprendizaje organizados por nivel de dificultad. La introducción de esta doble dimensionalidad persigue las siguientes intenciones:

- Precisar los logros de aprendizaje que se pretende conseguir.
- Dividir esos logros de aprendizaje en unidades que permitan verificar tanto la progresión como la continuidad de los mismos.

- Medir los esfuerzos de aprendizaje realizados para comprobar los progresos alcanzados.
- Considerar elementos ajenos al proceso de enseñanza y aprendizaje que pueden incidir en el mismo.
- Realizar comparaciones en otros sistemas y situaciones.
- Describir tanto logros parciales tanto en aprendizaje como en nivel competencial adquirido.
- Facilitar la determinación de objetivos de aprendizaje concreto.
- Colaboración del ámbito educativo con otras instituciones.

3.1. Descripción de los niveles comunes de referencia

Se componen de escalas divididas en tres grandes niveles de dominio que describen los objetivos a nivel amplio (Consejo de Europa, 2002; North, 2007):

C. Usuario competente.

B. Usuario independiente.

A. Usuario básico.

A su vez, cada uno de los niveles anteriores se pueden subdividir en dos módulos que describen las dimensiones de aprendizaje de manera que permitan responder a necesidades más específicas sin dejar de relacionarse con el objetivo común:

C1-C2 Usuario competente

B1-B2 Usuario independiente

A1-A2 Usuario básico

De esta forma los tres niveles amplios ofrecen transparencia y coherencia y son una herramienta para la planificación futura y una base para el desarrollo posterior.

Hay tres tipos de escalas:

- Las centradas en el usuario.

- Las centradas en el examinador.
- Las centradas en el responsable de elaborar las pruebas.

3.2. Características de los niveles comunes de referencia

Dos son las características de los niveles comunes de referencia: flexibilidad y coherencia. Con respecto a la primera, la organización de las escalas del MCER en niveles ramificados permite su uso flexible. De esta manera puede ser dividida de manera subjetiva para responder a necesidades específicas de aprendizaje sin perder relación con el nivel común (Consejo de Europa, 2002; North, 2007). La figura siguiente, tomada del propio MCER, nos muestra una representación de los niveles y subniveles dentro de una escala:

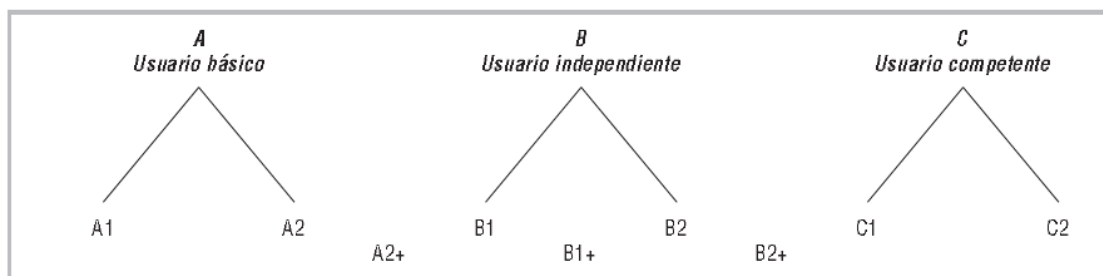


Figura 78. Representación de los Niveles y Subniveles dentro de la Escala del MCER.

Fuente: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.

Por otra parte, la existencia de puntos comunes fijos también garantiza que las subdivisiones que se realicen sean coherentes con los niveles comunes de referencia.

3.3. Usos de las escalas de los niveles comunes de referencia

El MCER advierte de la existencia de baterías de descriptores incompletas. En ese caso hay varias posibilidades:

- Las ausencias pueden ser completadas con otras fuentes de información que posea el usuario.
- Pueden permanecer por no ser significativas.
- Puede ser indicador de la complejidad de su especificación.

En cuanto a las escalas de descriptores del grado de dominio de la lengua, si no se utilizan para la finalidad diseñada pueden presentar dificultades a no ser que su precisión se la apropiada. Otras consideraciones que hace el MCER a tener en cuenta son las siguientes:

1. Las escalas centradas en el usuario:
 - Expresan en enunciados afirmativos lo que sabe hacer el alumno.
 - Suelen ser globales y con descriptores con nivel.
 - Ofrecen información sobre las cuatro destrezas.
2. Las escalas centradas en el examinador:
 - Se encargan de la evaluación.
 - Describen los grados de calidad de la actuación evaluada.
 - Deben evitar también los enunciados negativos.
 - Pueden ser globales o analíticas.
 - Pueden utilizarse también para el diagnóstico.
3. Las escalas centradas en el responsable de elaborar pruebas:
 - Describen las tareas específicas que se pueden incluir en exámenes y pruebas.
 - También se encargan de informar lo que sabe hacer el alumno.
 - Pueden presentar descriptores globales o escalonados.
4. Las escalas que se utilicen para la evaluación continua o para la autoevaluación son más valiosas si informan no solo sobre lo que sabe el alumno sino también, sea bien o mal, sobre cómo lo hace.
5. Hay que diferenciar entre niveles de dominio de la lengua y la evaluación de los grados de adquisición de un objetivo de aprendizaje.

4. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

El MCER es un documento abierto, dinámico y no dogmático que se pone a la disposición de todos los implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. De esta manera, se promueve la transparencia, comunicación y desarrollo de conocimiento educativo desde la práctica instando a todos a informar sobre los métodos utilizados y los resultados obtenidos (Consejo de Europa, 2002). Para orientar sobre cuál sería la información más relevante para dar a conocer, plantea una serie de cuestiones al comienzo de su capítulo 6 que nos indican quienes son los posibles usuarios del MCER (Broek y Ende, 2013; Consejo de Europa, 2002). Son las siguientes:

- ¿Cómo puede llegar el alumno a realizar las tareas, las actividades y los procesos y a desarrollar las competencias necesarias para la comunicación?
- ¿Cómo pueden facilitar estos procesos los profesores ayudados por sus distintos servicios de apoyo?
- ¿Cómo pueden las autoridades educativas y otras personas con capacidad de decisión planificar bien los currículos de lenguas modernas? (Consejo de Europa, 2002)

Por tanto, los usuarios posibles del MCER son todos los especialistas además del profesorado y del alumnado, implicados en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Sobre el papel de cada uno, en cuanto a uso de propio MCER, el gráfico siguiente nos muestra lo que se establece en el mismo:

USUARIOS RELACIONADOS CON LOS EXÁMENES Y LAS CALIFICACIONES	AUTORIDADES EDUCATIVAS	AUTORES DE MANUALES Y RESPONSABLES DE DISEÑOS DE CURSOS	PROFESORADO	ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> •Tareas y actividades que han de incluir •Temas a dominar •Estrategias •Contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> •Objetivos de aprendizaje •Orientaciones metodológicas 	<ul style="list-style-type: none"> •Selección y ordenación de contenidos •Textos, actividades vocabulario y gramática 	<ul style="list-style-type: none"> •Adopción de las orientaciones oficiales •Uso de materiales manuales y materiales didácticos •Elaboración y aplicación de pruebas •Diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje •Toma de decisiones durante los mismos •Revisar el progreso del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> •Desarrollar las competencias y estrategias •Realizar tareas y actividades y procesos activamente •Autonomía en el aprendizaje

Figura 79. Posibles Usuarios del MCER implicados en el Enseñanza y la Aprendizaje de la Lengua

4.1. Propuestas metodológicas del MCER para la enseñanza y aprendizaje de la lengua

En su afán de construir un modelo global para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, se señala que cualquier enfoque metodológico que se adopte ha de poseer un carácter integrador que incluya *todas las opciones posibles de manera clara y transparente* (Consejo de Europa, 2002; Fernández, 2003). Para adoptar un enfoque concreto se proponen seguir los siguientes principios:

1. Elegir aquel que se considere más eficaz para conseguir los objetivos de aprendizaje.
2. El grado de eficacia se basará en la elección, entre los recursos materiales y humanos con los que se cuenta, de aquellos más adecuados a las características del alumnado y sus necesidades comunicativas.
3. El propósito de comunicar los resultados conseguidos y plantear cualquier método no incluido en el propio MCER ha de ser una constante.

Veremos a continuación cuáles son las orientaciones metodológicas que propone el MCER sobre los papeles a desempeñar por el enfoque adoptado y por cada una de las dimensiones que ha de contemplar.

4.1.1. Los enfoques generales

Este apartado recoge los planteamientos generales que han que realizarse a partir del enfoque adoptado siguiendo los principios anteriores (Consejo de Europa, 2002; Fernández, 2003). El siguiente gráfico nos los describe:

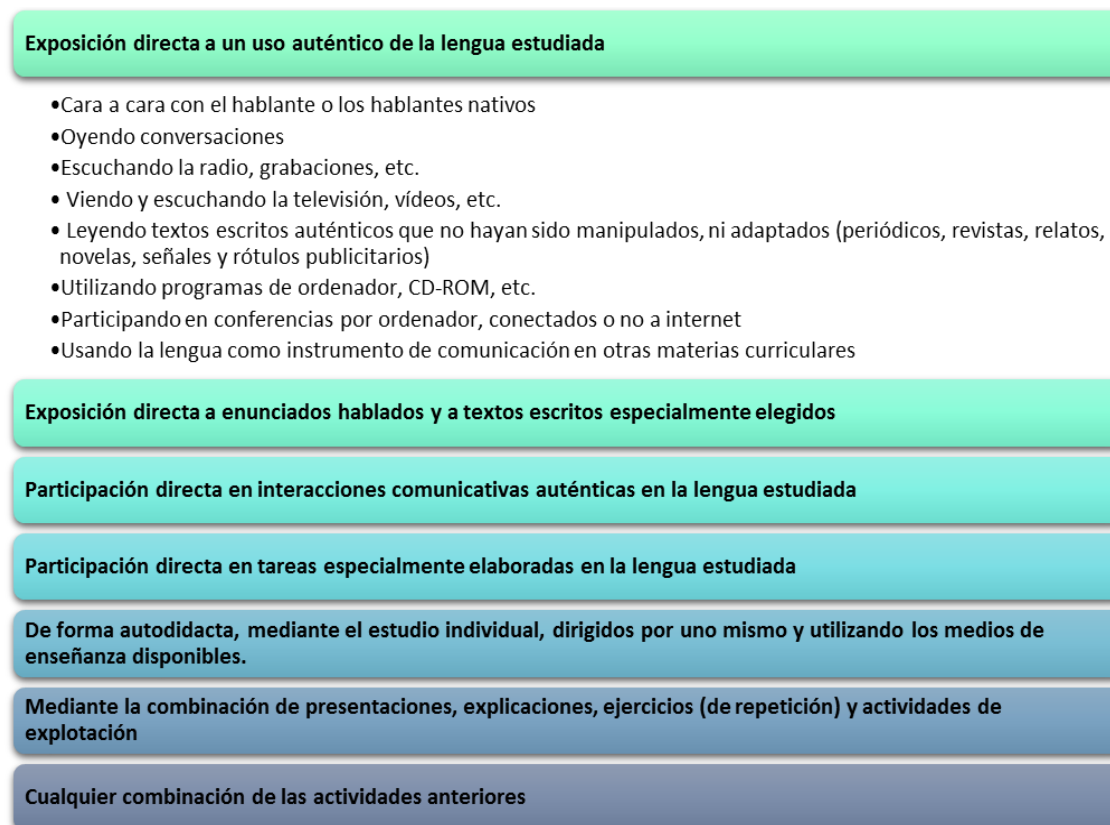


Figura 80. *Planteamientos Generales que han que realizarse a partir del Enfoque*

4.1.2. El papel de los profesores, de los alumnos y de los medios audiovisuales

El siguiente paso, una vez establecidos los planteamientos generales del enfoque adoptado, será dividir el tiempo con el que se cuenta para las acciones mostradas en la siguiente figura (Consejo de Europa, 2002):

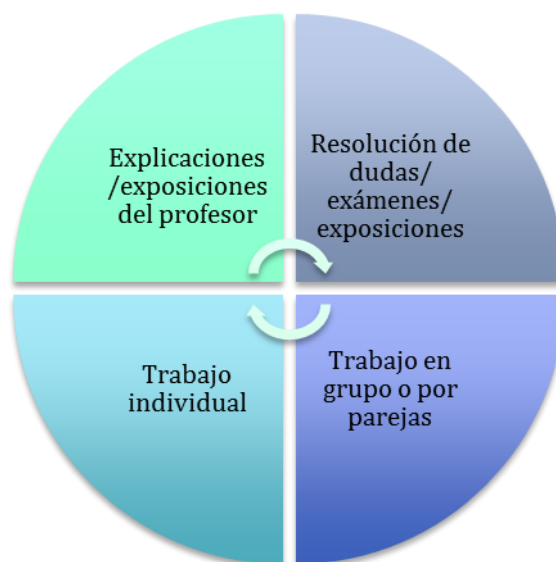


Figura 81. Distribución del Tiempo

En la siguiente figura se exponen las actitudes y capacidades necesarias y las actividades que favorecen un mejor desarrollo de las mismas. Como se puede observar el desarrollo de actitudes y capacidades dependerá del tipo de acciones que se lleven a cabo en el aula (Fernández, 2003):

CAPACIDADES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO	ACCIONES QUE LAS DESARROLLAN
<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas de enseñanza • Capacidad para calcular sus acciones y para reflexionar sobre su experiencia • Estilos de enseñanza • Comprensión y capacidad a la hora de utilizar los exámenes, dar las calificaciones y realizar la evaluación • Conocimiento de la información sociocultural y su capacidad para enseñarla • Actitudes y destrezas interculturales • Capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla • Capacidad para tratar la diversidad en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar y mantener el orden • Caminar por el aula para realizar un seguimiento del trabajo • Estar disponible para dar indicaciones individualmente • Adoptar el papel de supervisor y facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Aceptar y tener en cuenta comentarios y opiniones de los alumnos respecto a su aprendizaje • Coordinar las actividades de los alumnos • Hacer seguimientos • Recomendar medidas de mejora

Figura 82. Actitudes, Capacidades y Actividades necesarias que favorecen un mejor desarrollo del Enfoque

En lo concerniente al alumnado, la clarificación de lo que se les va a exigir o lo que se espera que obtengan es otro elemento importante y que no hay que obviar en la puesta en práctica del enfoque que se haya adoptado. La figura siguiente nos ilustra los puntos imprescindibles a contemplar en el establecimiento del rol del alumno y que este ha de conocer:

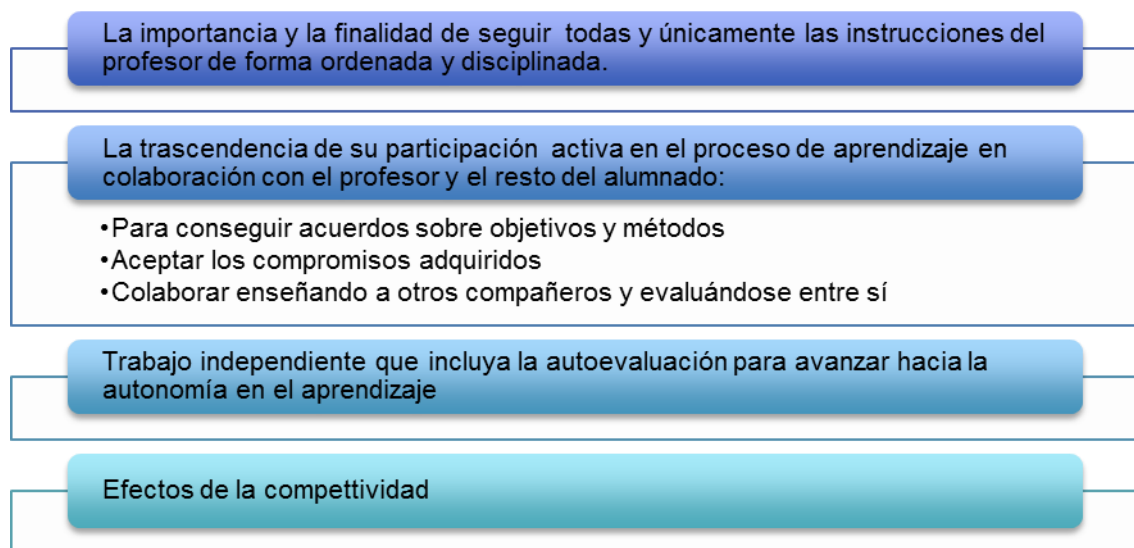


Figura 83. Puntos imprescindibles a Contemplar en el Establecimiento del Rol del Alumno

Sobre la función que van a tener los recursos audiovisuales que se utilicen, el MCER hace la propuesta de posibilidades que se presenta en el siguiente gráfico:

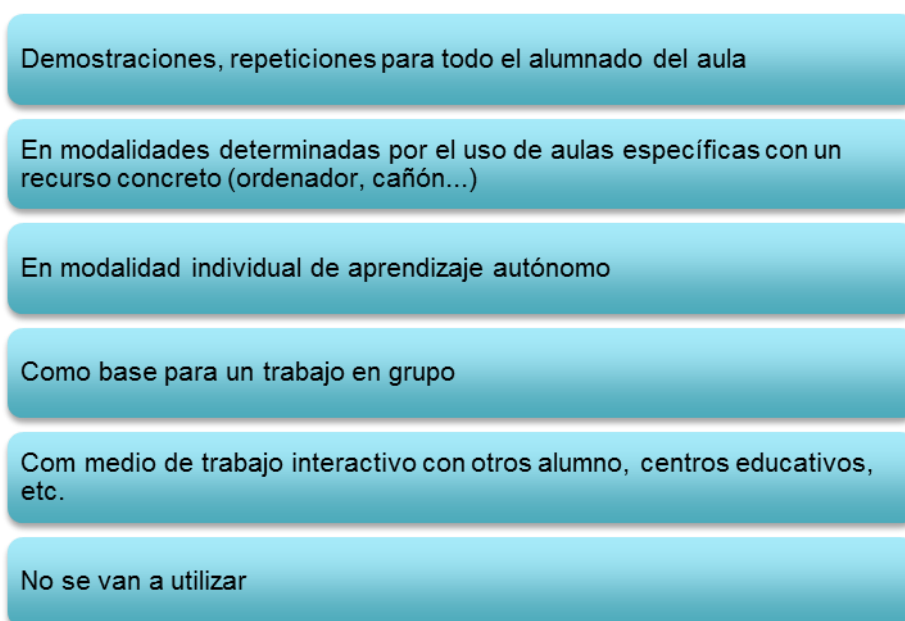


Figura 84. Propuesta para la utilización de los Recursos Audiovisuales

4.1.3. El papel de los textos

Ya vimos en el punto 2.1.6 la amplia tipología de textos tanto orales como escritos que presenta en MCER. Vimos también que la función del texto es primordial en la enseñanza y aprendizaje de una lengua ya que este es un mensaje y, por lo tanto, es uno de los elementos imprescindibles en el acto de comunicación. Sobre los textos también el MCER hace una serie de precisiones, que serían el paso siguiente en el desarrollo de cualquier enfoque adoptado (Fernández, 2003). La cuestión es plantearse en cuanto a los textos a utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua son:

1. Tipología de textos orales y escritos que se va a utilizar.
2. Si el texto elegido precisa de adaptación.
3. ¿Cómo va a trabajar el alumnado el texto seleccionado y qué se le va a exigir al respecto?
4. ¿Qué tipo de textos ha de producir el alumno?

4.1.4. El papel de las tareas y las actividades

Ya hablamos en el punto 2.1.8 de la importancia de las tareas para la enseñanza y el aprendizaje de las mismas porque la realización de las mismas supone el uso combinado de competencias lingüísticas y generales por parte del alumno para producir resultados concretos. También vimos que las tareas están compuestas por actividades interrelacionadas que contribuyen cada una en su propia medida a conseguir el producto final. Sobre el diseño de las tareas y las actividades, el MCER propone que se tomen decisiones sobre el grado de participación del alumnado en las mismas (Estaire, 2005).

- Si va a ser una actividad espontánea.
- Si va a ser durante la realización de la tarea.
- Si va a ser durante la planificación previa de la tarea, en el análisis o la evaluación de la misma.
- Si va a ser durante el establecimiento de todos los requisitos de la tarea.

El MCER advierte que, si bien la creación de situaciones y la realización de tareas promueven el desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar estrategias comunicativas, es necesario incluir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua

técnicas de reflexión y toma de conciencia que estimulen o exijan al alumno el uso de las estrategias que respondan a cada necesidad concreta.

4.1.5. El desarrollo de las competencias generales

En el apartado vimos como el MCER divide las competencias generales en cuatro categorías: conocimientos declarativos, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender (Fernández, 2003).

En cuanto al tratamiento de las mismas en los proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, el MCER hace sugerencias sobre las competencias generales, las existenciales y la capacidad de aprender. Las mostramos en el siguiente gráfico:

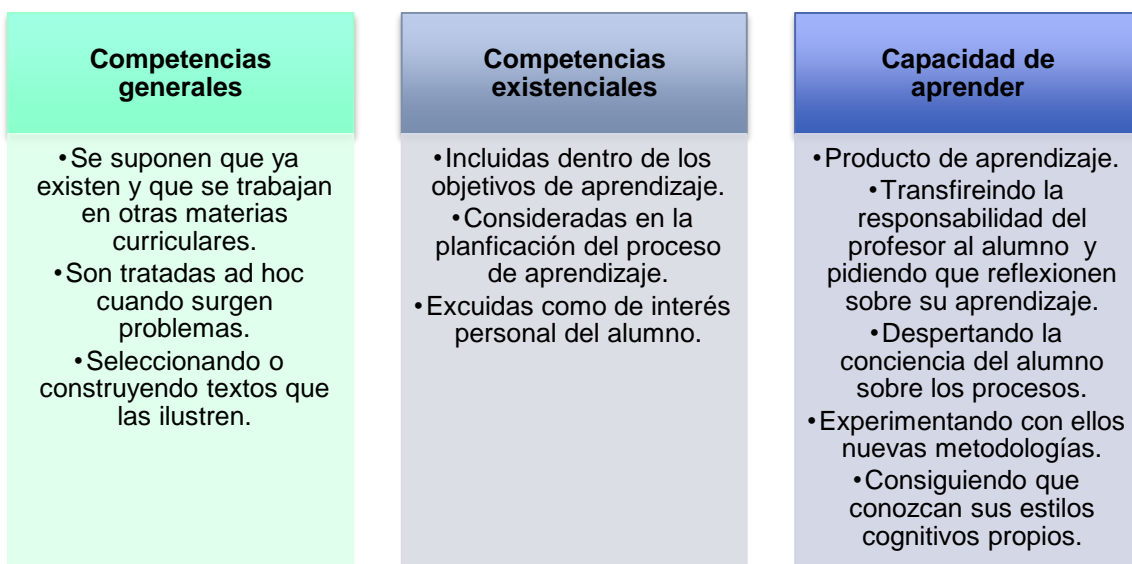


Figura 85. Sugerencias sobre las Competencias Generales, las Existenciales y la Capacidad de Aprender

4.1.6. El desarrollo de las competencias comunicativas

El MCER, dado el carácter primordial del desarrollo de las competencias comunicativas, reúne las propuestas metodológicas indispensables en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Con respecto a la competencia lingüística, la toma de decisiones girará en torno a:

- Determinar cómo se realizará el desarrollo del vocabulario: selección del mismo, si va a ser una variable importante y cómo se va a evaluar.

- Cuál va a ser el papel de la competencia gramatical (la pronunciación, la ortografía...) y cómo se va a trabajar la misma.

En cuanto a las competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas, se puede aprovechar la propia experiencia del alumno o facilitar el desarrollo de las mismas a través de los recursos que se utilicen (Bermúdez y González, 2011).

4.1.7. Los errores y las faltas

El MCER diferencia entre error y falta. Con respecto a la definición de error lo considera aquel fallo debido a una representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. En cuanto a la falta, define esta como aquello fallo que se produce cuando un usuario o alumno no pone en práctica adecuadamente sus competencias.

En cuanto al tratamiento de los errores y las faltas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, el MCER distingue entre las actitudes a adoptar, las actuaciones a realizar y el papel de la observación y el análisis de los errores (Consejo de Europa, 2002; Fernández 2003). Se muestran en el siguiente gráfico:

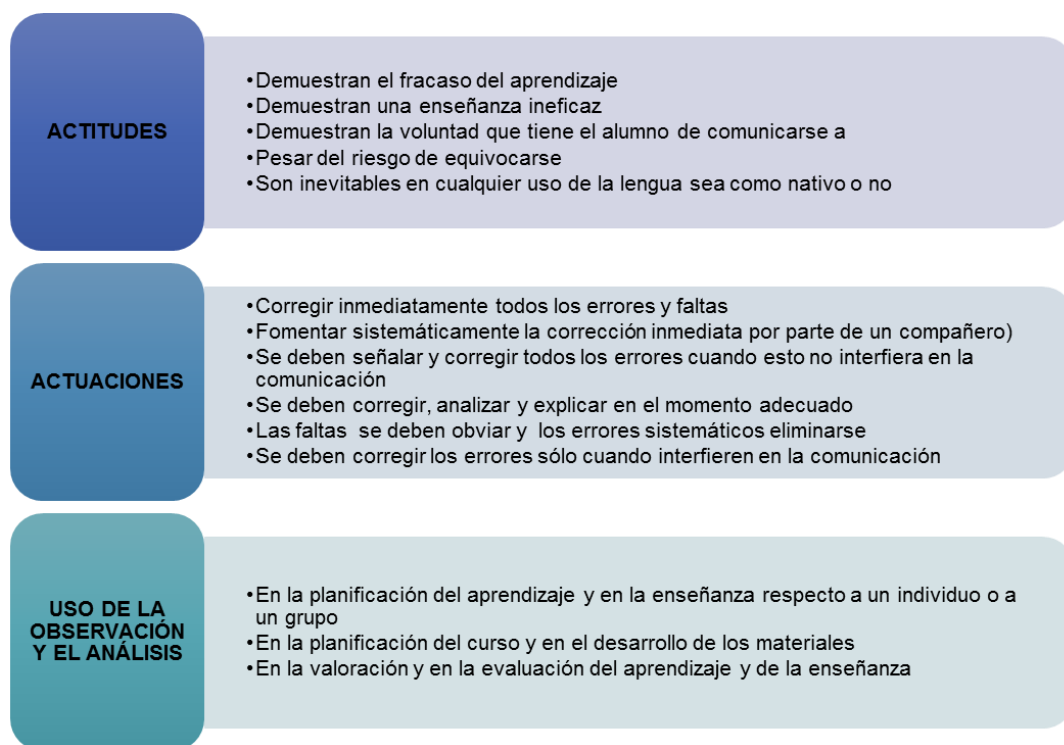


Figura 86. Tratamiento de los Errores y las Faltas en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de una Lengua

5. Evaluación

El MCER define la evaluación como la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario (Jones y Saville, 2009). Evaluar, por tanto, no se limita al acto de examinar sino que adopta un sentido amplio que incluye los aspectos que muestra el siguiente gráfico:



Figura 87. Aspectos que se incluyen en la Evaluación

El MCER tiene en cuenta las tres características fundamentales de la evaluación: validez, fiabilidad y viabilidad. En primer lugar, define validez como el grado de eficacia con el que un instrumento de evaluación puede probar que la información obtenida a través del mismo es una representación exacta del nivel de dominio de la variable que se mide. Así mismo establece que la fiabilidad es un término técnico que mide el grado en el que se repiten los mismos resultados al aplicar un instrumento de evaluación en momentos distintos. Finalmente, la viabilidad está relacionada con el carácter realista de cualquier proceso de evaluación, es decir, que pueda ponerse en práctica (Soler, 2006).

5.1. Tipos de evaluación

El MCER, dentro de su finalidad integradora, propone referentes sobre evaluación e insta a sus usuarios a realizar una selección de los mismos (Fernández, 2003). La tipología de evaluación propuesta se muestra en el siguiente gráfico:

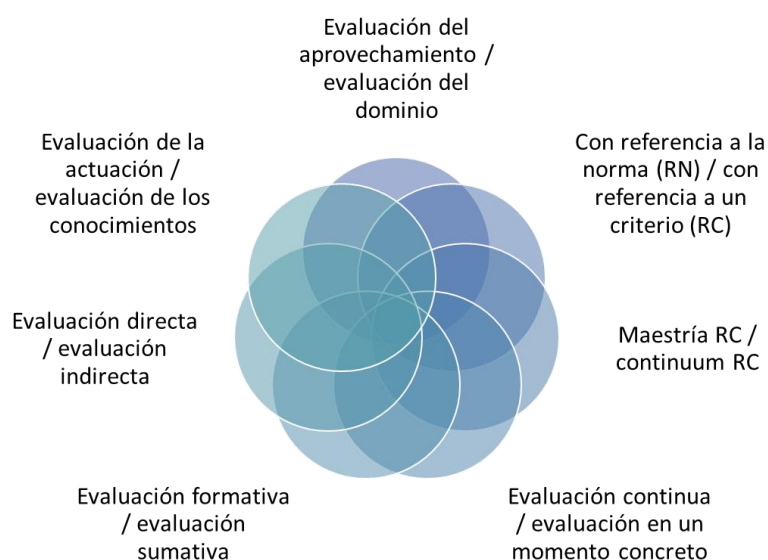


Figura 88. Tipología de Evaluación Propuesta

5.2. El MCER como recurso de evaluación

Hemos ido comprobando a lo largo de la descripción del enfoque adoptado por el MCER como este propone escalas para medir los niveles comunes de referencia propuestos o cualquier subnivel que se haga dentro de los mismos (Fernández, 2003). De esa manera las escalas presentadas pueden ser utilizadas con diferentes tres finalidades que el propio MCER expone en la siguiente tabla:

Tabla 66. Finalidades de las Escalas Presentadas

1. Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes:	Lo que se evalúa
2. Para establecer los criterios con los que se determina la consecución cómo se interpreta la actuación de un objetivo de aprendizaje:	Cómo se interpreta la actuación
3. Para describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes cómo se pueden realizar las existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos comparaciones sistemas de certificados:	Cómo se pueden realizar las comparaciones

CAPÍTULO VI. EL ENFOQUE POR TAREAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN

Introducción

1. La aplicación del enfoque competencial en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua: el enfoque por tareas en el aula
2. Elementos del enfoque por tareas en Educación Secundaria
3. Procedimiento para el diseño, implementación, y evaluación del enfoque por tareas en la materia de LCL de Educación Secundaria

Introducción

En lo visto hasta este momento, hemos expuesto las distintas aportaciones y elementos que han contribuido al desarrollo del enfoque competencial en educación en general y en la materia de Lengua Castellana y Literatura (en adelante LCL) en particular a través del enfoque orientado a la acción que propone el Marco Común Europeo de Referencia. En este capítulo se expone el enfoque por tareas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Dicha exposición está organizada en tres partes. En primer lugar, se identifica el enfoque por tareas como la aplicación en una materia lingüística del enfoque competencial educativo. En segundo lugar, se describen elementos necesarios para aplicar el enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y cuáles son las contribuciones del MCER en la aplicación del mismo. Finalmente, nos centraremos en el procedimiento para el diseño, implementación y evaluación del enfoque por tareas en la materia de LCL en Educación Secundaria y procederemos a la descripción de cada una de estas fases.

Con el enfoque por tareas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua y el procedimiento para la aplicación del mismo, completamos la descripción del marco teórico de nuestro trabajo de investigación. Partiendo de la identificación del enfoque por tareas como la aplicación del enfoque competencial en una materia lingüística, veremos las aportaciones que hace al mismo el MCER y a cada uno de los niveles de concreción curricular vistos en el capítulo III. De esta manera describiremos las diferentes fases en el proceso de toma de decisiones y la participación de cada una en el desarrollo del enfoque.

1. La aplicación del enfoque competencial en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua: el enfoque por tareas en el aula

En los capítulos anteriores hemos expuesto cómo el enfoque competencial se fue desarrollando a través de un conjunto de acciones e iniciativas que se llevaron a cabo en respuesta a variadas demandas que tenían en común el requerimiento de un sentido más práctico a la escuela, es decir, que estuviera más conectada con las necesidades que el alumnado se iba a encontrar en el contexto social en el que se desenvuelve. La incorporación de las competencias básicas a la definición de currículo presentada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, significó la implantación del enfoque competencial en el sistema educativo español. De esta manera, España se sumaba al conjunto de países que respondían a las demandas de cambio en la práctica escolar que

llegaron desde variados sectores tanto a nivel internacional como europeo (Ferrer, 2011). Las causas de esa necesidad de cambio las encontramos en las propias características del contexto económico, social y cultural en el que estamos inmersos y que son fruto, en una parte muy importante, del papel protagonista que han adquirido en nuestras vidas las tecnologías de la información y la comunicación (Stiefel, 2008). Por otro lado, los cambios políticos que se han ido sucediendo en nuestro país a partir de la reinstauración democrática siempre han venido acompañados de nuevas leyes educativas que han marcado diferentes improntas en la vida de los centros escolares:

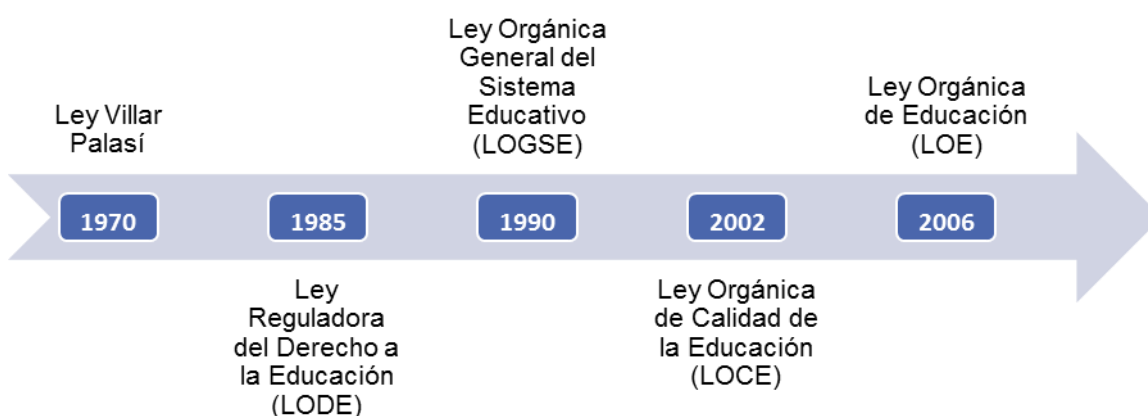


Figura 89. Cambios en las Leyes Educativas Españolas

Leyes diferentes con un objetivo común: mejorar el sistema educativo español (Romero, 2011). Por lo tanto, al proceso de cambio constante en el que estamos inmersos, el profesorado ha visto añadido continuas variaciones en el sistema que afectan a la forma de enseñar y de aprender y que, en consecuencia, han hecho cambiar el papel de las escuelas (Imbernón, 2012). En cuanto a la forma de enseñar, el rol docente ha experimentado una transformación superadora de la simple transmisión de conocimientos para la que era preparado en su formación inicial y que precisa el desarrollo y la adquisición de un conjunto de competencias docentes necesarias para desempeñar ese nuevo papel: preparar al alumnado para ser capaz tanto de desenvolverse con autonomía y eficiencia en el mundo laboral como de seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida (Hayes, 2014; Marchesi, 2004; Perrenoud, 2004). Lo dicho hasta aquí constituye, tal como vimos en el capítulo I, el punto de partida de nuestra investigación puesto que nos llevó a plantearnos el convertir la reflexión sobre la acción presente en todo proceso de enseñanza y aprendizaje en un auténtico procedimiento de práctica reflexiva que nos llevase a comprobar en qué grado habían contribuido las innovaciones implementadas

en nuestro trabajo de aula a alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. De esta manera responderíamos a las siguientes cuestiones:

1. ¿Por qué se desarrolla el enfoque competencial en educación?
2. ¿Qué sentido y finalidades tiene su introducción en un sistema educativo?
3. ¿Cuáles son los efectos de la inclusión de las competencias básicas como elemento curricular?
4. ¿Cómo se especifican esas consecuencias en Educación Secundaria y en la materia de Lengua Castellana y Literatura?

En buena parte de los dos capítulos iniciales, encontramos respuesta a las dos cuestiones planteadas en primer lugar al describir las diferentes acciones internacionales que desencadenaron la entrada del enfoque competencial en educación. En el capítulo dos, nos centramos en la caracterización del enfoque competencial educativo español y cómo se configuró la misma en el sistema educativo canario; de esta manera expusimos lo concerniente a la tercera de nuestras cuestiones. Las especificaciones del enfoque competencial en la materia de LCL en Educación Secundaria son desarrolladas en el capítulo tres, dando así respuesta a nuestra cuarta cuestión. Precisamente en esta última parte, justo en las orientaciones curriculares, comprobamos cómo el enfoque competencial se concreta en la materia de Lengua Castellana y Literatura a través del enfoque comunicativo-funcional adoptado por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002). De ambos nos ocupamos en los capítulos cuatro y cinco. En cuanto al MCER, expusimos las líneas básicas de este documento nacido con un objetivo primordial: unificar directrices para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas dentro del contexto europeo (Consejo de Europa, 2002). Por lo que se refiere al enfoque mencionado y adoptado por el MCER, conocimos que está orientado a la acción de manera que la lengua se aprende a través del uso de la misma en la realización de tareas mediante las cuales se obtiene un resultado concreto relacionado con la vida real o de necesidad pedagógica primordial (Consejo de Europa, 2002). Con la intención de conocer qué elementos del enfoque necesitamos contemplar para desarrollar el mismo en el aula, hicimos una breve pero pormenorizada descripción del mismo; es decir, conocimos las dimensiones que abarca, la utilidad que aportan los niveles comunes de referencia y las propuestas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua que presenta. Así comprobamos que ambas

denominaciones, comunicativo-funcional y orientado a la acción, designan al conocido enfoque por tareas, una propuesta metodológico-didáctica para la enseñanza de las lenguas que empezó a perfilarse durante la década de los ochenta dentro del enfoque comunicativo que proponía que el objetivo en el aprendizaje de la lengua extranjera debía ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística (Breen, 1987; Candlin, 1987; Nunan, 1989). El enfoque por tareas supuso una innovación muy importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras que pasó a priorizar que el alumnado comprenda, manipule, produzca y se comunique con la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma (Nunan, 2011). En España, el enfoque por tareas fue difundido a través de los trabajos de Zanón y Estaire (1994), que en su *Planning Classwork: a task based approach*, nos descubrieron cómo llevar la propuesta al aula de inglés como lengua extranjera. Posteriormente los mismos autores ofrecieron diferentes formas de aplicar el enfoque por tareas al aula de español como lengua extranjera.

Por tanto, la propuesta didáctica tanto del currículo de LCL como del MCER se corresponde con el enfoque por tareas en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua que ya se aplicaba en nuestro sistema educativo tanto en la enseñanza de lenguas extranjeras como de ELE. La aplicación del enfoque por tareas es precisamente la traslación del enfoque competencial a una materia lingüística. Resultados de trabajos realizados antes de la LOE (2006), con la finalidad de que el alumnado aprendiera mediante el uso de la lengua en el aula ya sugerían la conveniencia de desarrollar este enfoque en la materia de LCL (Gil, 2000). En definitiva, el objetivo de este capítulo es exponer, siguiendo las orientaciones aportadas por el MCER, las características y los diferentes momentos de la aplicación del enfoque por tareas en la materia de LCL en Educación Secundaria que hemos realizado.

2. Elementos del enfoque por tareas en Educación Secundaria

En el capítulo 2 expusimos cómo España adopta el enfoque competencial en educación con la incorporación de las competencias básicas (CCBB) en la nueva definición de currículo establecida en el artículo 6 de la LOE o Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La integración curricular de las CCBB determinó la configuración de toda la normativa en materia educativa aprobada posteriormente para

desarrollar la citada ley tanto a nivel de gobiernos central como autonómicos. En cuanto a la legislación que es competencia del gobierno central, este establece las enseñanzas mínimas con el fin de garantizar una formación común a todo el alumnado dentro del sistema educativo español, así como la validez de los títulos correspondientes para facilitar la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje, en caso de movilidad geográfica de dicho alumnado (MEC, 2006). De esa manera, los referentes legislativos que se desarrollaron a este respecto fueron los siguientes:

- Real Decreto 1513/ 2006, de 7 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas de la ESO.
- Orden EDU/2395/2009, de 9 de septiembre, por la que se regula la promoción de un curso incompleto del sistema educativo definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, a otro de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado.

Del mismo modo, la Comunidad Autónoma de Canarias ejerció su competencia en materia de educación establecida por la LOE (2006), con la aprobación de la siguiente normativa:

- DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- DECRETO 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- ORDEN de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica y se establecen los

requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.

- DECRETO 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- DECRETO 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres.

Toda esta normativa señaló las decisiones a tomar en las actuaciones que posteriormente se realizasen, tanto a nivel de centro como de aula. En cuanto a la correspondencia entre cada materia y determinadas competencias básicas, también vimos en el capítulo dos, como cada una de las áreas o materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. Por tanto, se asigna a todas las materias la responsabilidad de trabajar para que el alumnado, al finalizar la educación obligatoria, haya alcanzado el conjunto mínimo de conocimientos, habilidades y actitudes que precisa para incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Precisamente esa es la finalidad de las competencias básicas: facilitar la identificación de ese conjunto mínimo e imprescindible para ejercer la ciudadanía de manera autónoma y responsable. Con respecto a las decisiones curriculares que esto último implica, tal como se expuso en el capítulo 3, el desarrollo de las competencias básicas debe orientar la elección de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y la formulación de los criterios de evaluación. Por lo que se refiere a la toma de decisiones a nivel de centro y de aula en Educación Secundaria, en el siguiente gráfico vemos la asignación de las funciones determinadas en los decretos 127/2007, de

24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias y 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias:

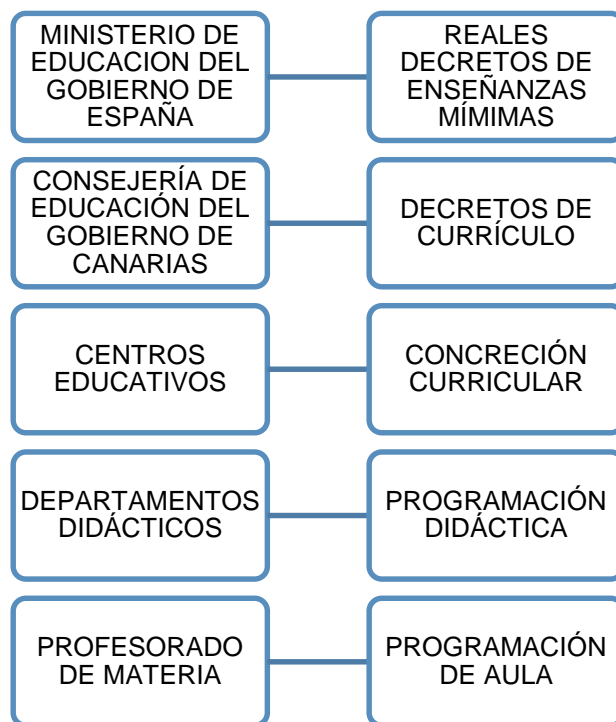


Figura 90. Funciones determinadas en los decretos 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias y 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias

Como podemos observar, el gráfico anterior nos señala el orden dentro de la sucesión de decisiones curriculares que hay que tomar en cada nivel de responsabilidad. Veamos a continuación la correspondencia con este proceso de la materia de Lengua Castellana y Literatura.

2.1. La Lengua Castellana y Literatura y las competencias básicas en la LOE y en currículo de Lengua Castellana y Literatura en Canarias

En el capítulo tres expusimos el enfoque curricular que adoptó la materia de Lengua Castellana y Literatura a partir de la LOE, su estructura y sus características. En relación con su estructura, está organizado en los apartados que muestra el siguiente gráfico:

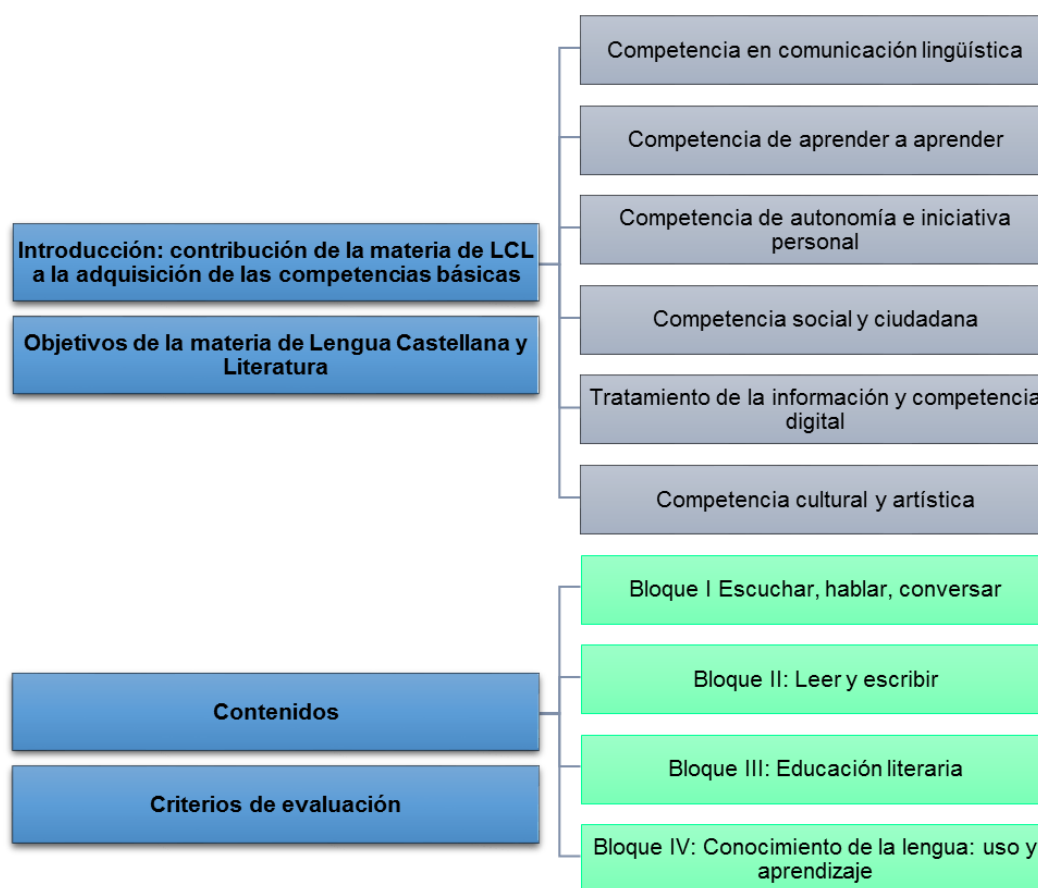


Figura 91. Estructura que adoptó la materia de Lengua Castellana y Literatura a partir de la LOE

Con respecto a sus características, comprobamos cómo todos los elementos curriculares están orientados al desarrollo y adquisición de las competencias básicas y que aquellas que se deben priorizar en el trabajo de la materia de LCL, tal como se puede también observar en el gráfico anterior, son las que exponemos a continuación en orden prioritario:



Figura 92. Contribución de la Lengua Castellana y Literatura a la adquisición de las Competencias Básicas

Así mismo, en la introducción, además de la contribución de la materia a la adquisición de las CCBB, conocimos las orientaciones metodológicas que se incluyeron para indicar al profesorado el punto de partida en el tratamiento de la materia. De este modo el enfoque competencial adopta, en la materia de LCL, la siguiente forma:

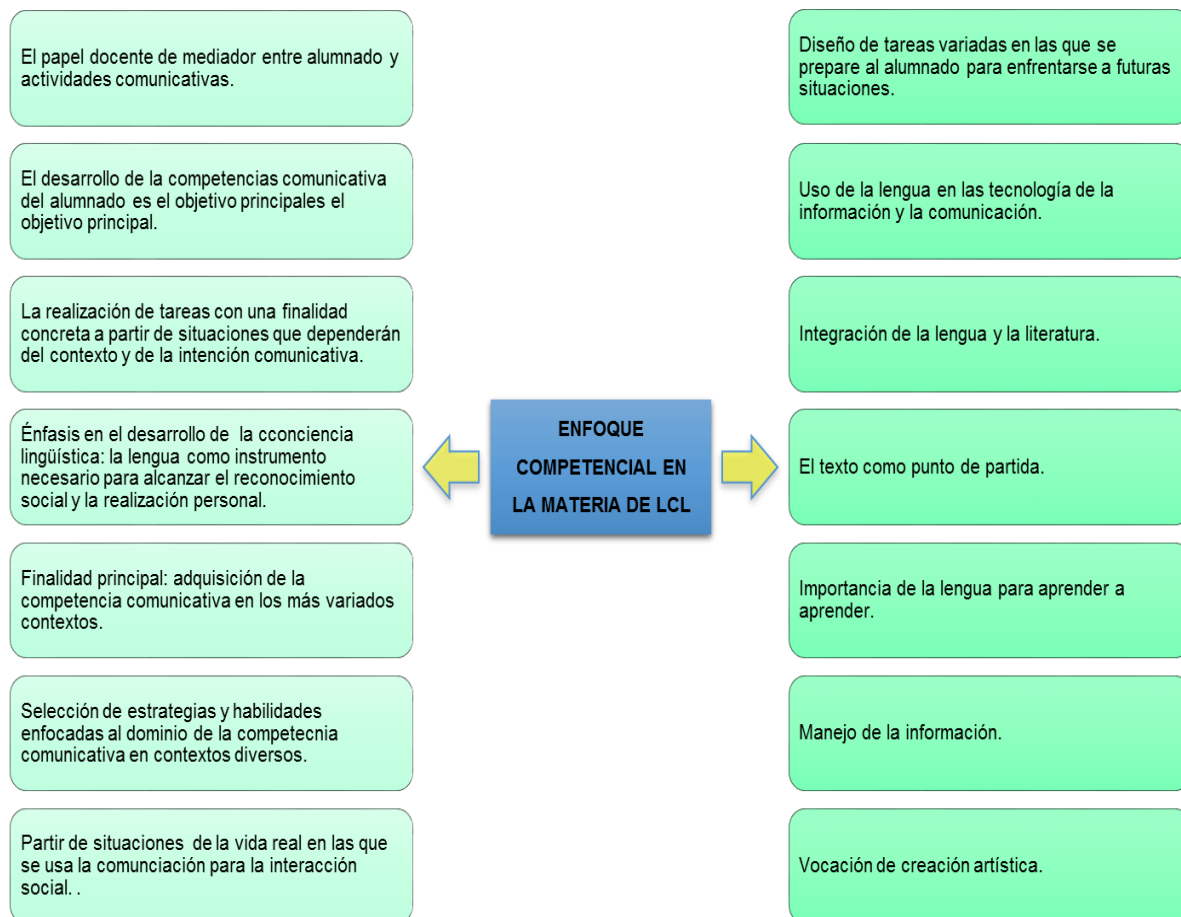


Figura 93. El Enfoque Competencia en la materia de Lengua Castellana y Literatura

Además, tal como también referimos en el capítulo tres, se denomina como comunicativo-funcional orientado al conocimiento de la lengua en uso al enfoque competencial en la materia de LCL ya que el *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (MCER) así lo recomienda. Se agregó también, en el capítulo tres, que en la introducción se dan orientaciones sobre estrategias y actividades para el desarrollo de cada una de las competencias y se describieron las mismas.

2.2. La concreción curricular

El artículo 120 de la LOE (2006), establece que los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión dentro del marco de la propia ley. Asimismo, en el punto 2 del citado artículo, se dispone que los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro. El artículo 121 determina los elementos que deben incluir el proyecto educativo del centro y las características del mismo tal como nos muestra el siguiente gráfico:

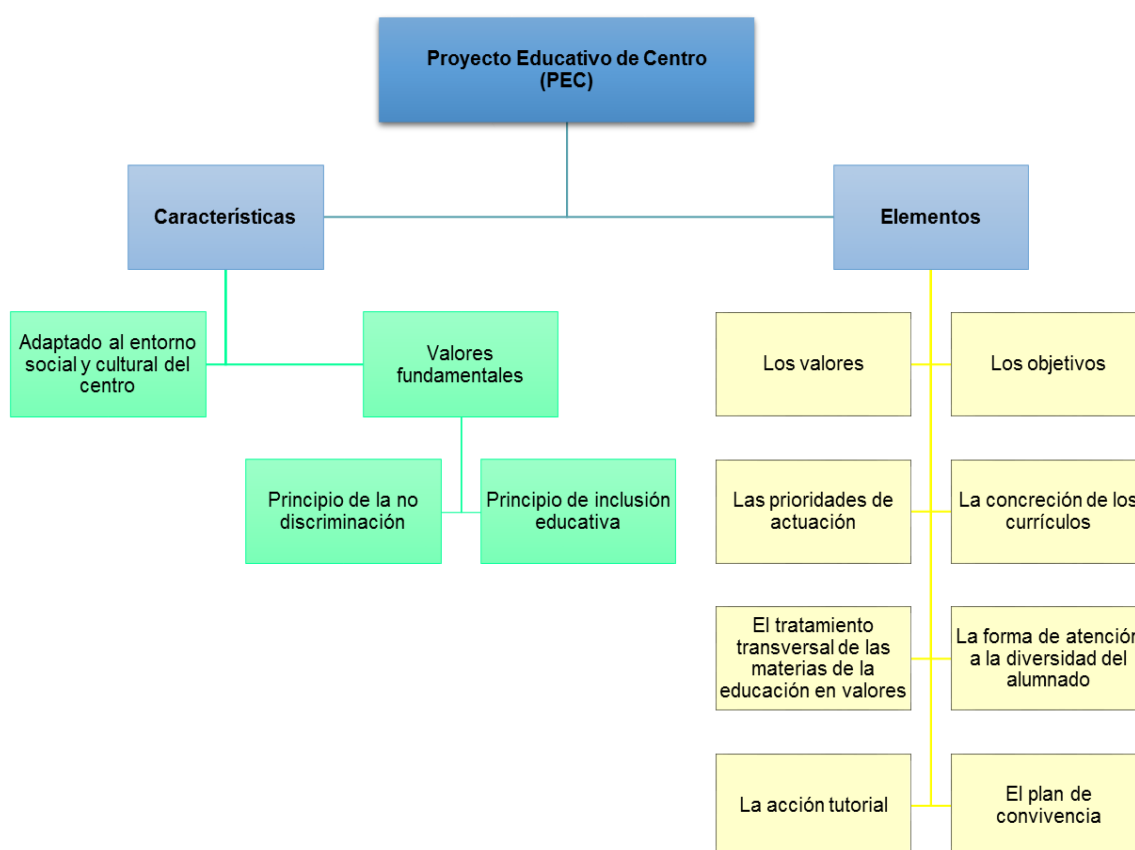


Figura 94. Elementos y Características del Proyecto Educativo de Centro

Situándonos en la Comunidad Autónoma de Canarias, el artículo 6.3 del decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias, determina que los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y que esa concreción formará parte de su propio proyecto educativo. A los elementos que ya estableció la LOE en el artículo 121, el decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros

docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma, añadió los que se subrayan en el gráfico siguiente:

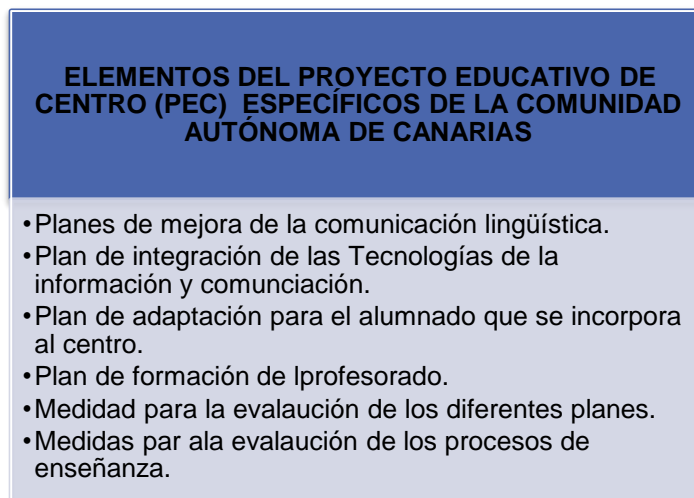


Figura 95. Elementos del Proyecto Educativo de Centro específicos de la Comunidad Autónoma Canaria

Del mismo modo, el artículo 42 del decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma dispone que el PEC se concretará para cada curso escolar a través de la Programación General Anual (PGA) que es

el documento institucional de planificación académica que los centros elaborarán al comienzo de cada curso escolar (...) que recoge los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, las programaciones didácticas y todos los planes de actuación acordados para el curso.

Asimismo, el artículo 39 del mismo decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma establece los apartados que la concreción curricular abarcará obligatoriamente y que se exponen en el siguiente gráfico:

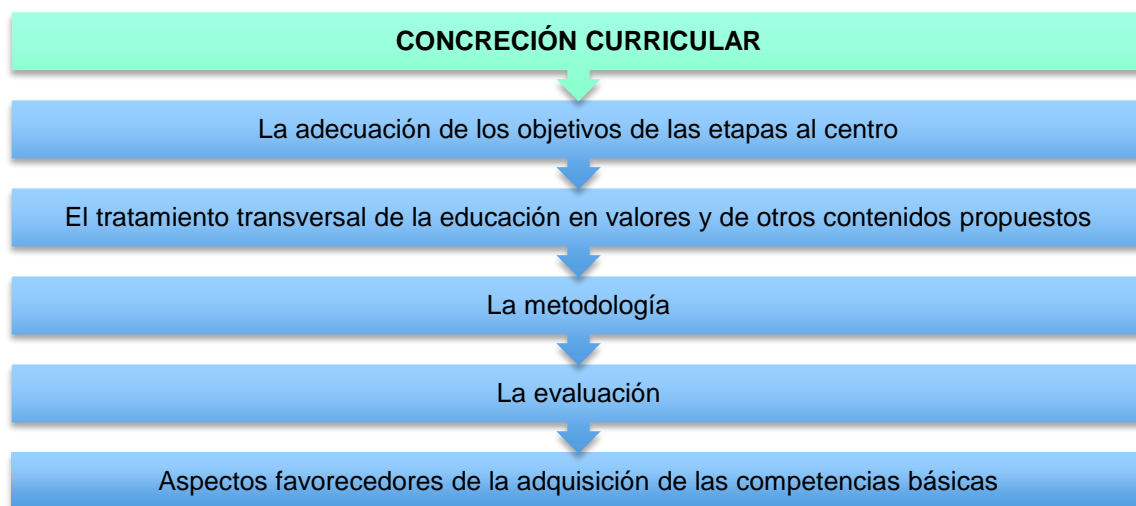


Figura 96. *Concreción Curricular de la Comunidad Autónoma*

En cuanto a la elaboración de la concreción curricular, el artículo 44 del citado decreto establece que es competencia de los departamentos didácticos y que será uno de los elementos a incluir en la programación didáctica. Por lo que respecta a los criterios para elaborar la concreción didáctica y a su aprobación, el artículo 21 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias establece entre las competencias del claustro las siguientes:

- b) Establecer los criterios para la elaboración de la concreción de los currículos, así como de los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual del centro docente.
- c) Aprobar y evaluar la concreción del currículo y los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual; decidir sus posibles modificaciones, teniendo en cuenta lo establecido en el proyecto educativo y en las evaluaciones realizadas; informar dicha programación general anual y la memoria final de curso antes de su presentación al Consejo Escolar.

En síntesis, la concreción curricular es un documento que:

- Forma parte del Proyecto Educativo de Centro (PEC).
- Como cualquier elemento del PEC, se adaptará a las características sociales y culturales de cada centro escolar.

- Es el documento resultante de adaptar el currículo correspondiente a una materia a las características anteriores.
- El claustro establecerá unos criterios para su elaboración.
- Será elaborada por el departamento didáctico siguiendo los criterios establecidos por el claustro.
- La aprobación y la evaluación de la misma será también competencia del claustro.

2.3. La programación de didáctica

Es un documento a elaborar por el profesorado integrante del departamento didáctico de la materia correspondiente bajo la coordinación de la jefatura del departamento según se establece en apartado b del artículo 32 del decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. El artículo 44 citado del decreto también determina las características de la programación didáctica y los aspectos que ha de incluir. Los rasgos que distinguen a la programación didáctica del resto de documentos del centro son los que se exponen en el siguiente gráfico:

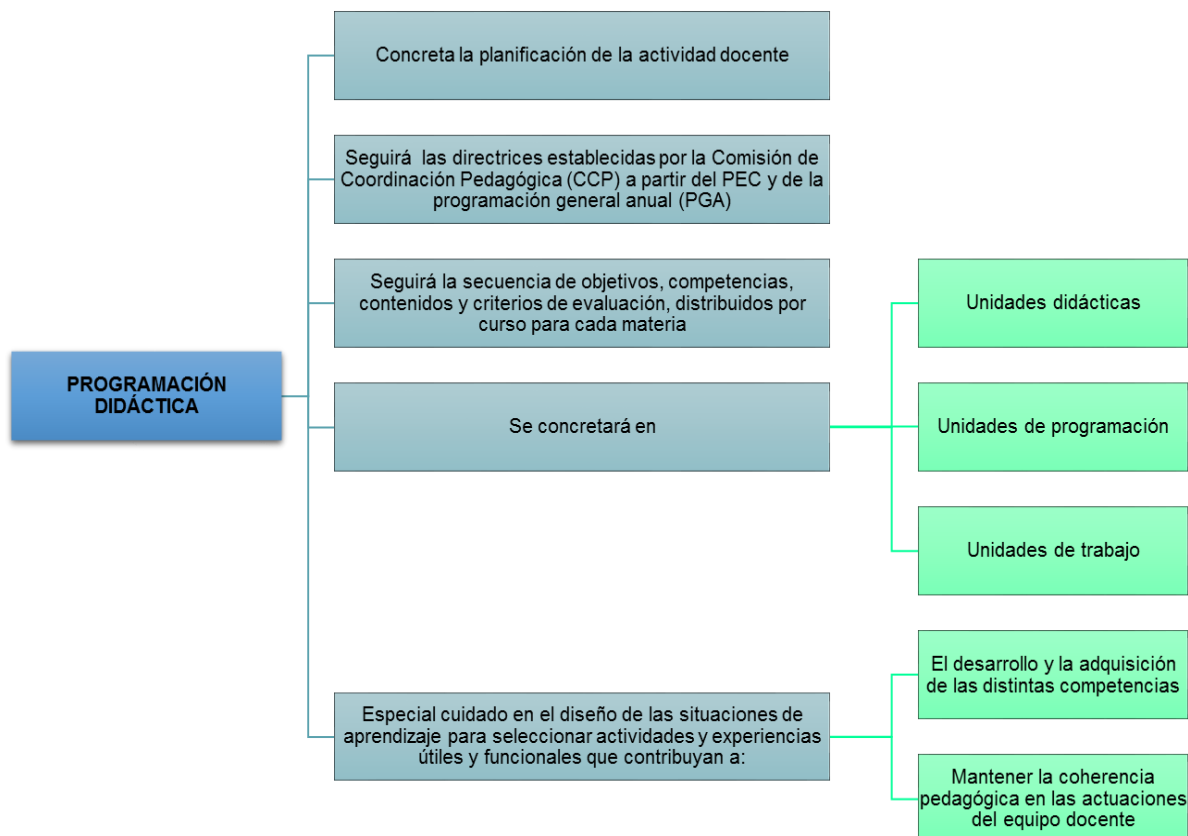


Figura 97. Rasgos que Distinguen a la Programación Didáctica

Los aspectos que necesariamente han de incluirse en la programación didáctica son los que se pueden observar en el gráfico siguiente:

ASPECTOS A INCLUIR EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	La concreción curricular
	La metodología didáctica que se va a aplicar teniendo en cuenta la adquisición de las competencias básicas, y los materiales y recursos que se vayan a utilizar
	Las medidas de atención a la diversidad y en su caso las concreciones de las adaptaciones curriculares para el alumnado que la precise
	Las estrategias de trabajo para el tratamiento transversal de la educación en valores
	La concreción en cada área, materia, ámbito o módulo de los planes y programas de contenido pedagógico a desarrollar en el centro
	Las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar
	Los procedimientos e instrumentos de evaluación y los criterios de calificación de las evaluaciones, tanto ordinarias como extraordinarias
	Las actividades de refuerzo, y en su caso ampliación, y los planes de recuperación para el alumnado con áreas, materias, módulos o ámbitos no superados
Procedimientos que permitan valorar el ajuste entre el diseño, el desarrollo y los resultados de la programación didáctica	

Figura 98. Aspectos a incluir en la Programación Didáctica

2.4. La programación de aula

Con la programación de aula llegamos al último nivel de concreción curricular. Al artículo 44 en su punto 4 precisa que el desarrollo de las programaciones didácticas en el aula se realizará a través de las unidades didácticas, las unidades de programación o las unidades de trabajo diseñadas por el profesorado y que podrá variar a lo largo del curso para adaptarse a las necesidades de un grupo de clase concreto recogiendo los cambios en la memoria de final de curso correspondiente. De este modo, llegamos ya al momento de dar adoptando la concreción curricular a las características y necesidades de un grupo de clase concreto. El gráfico siguiente nos ilustra este nivel estratégico ya que es el que va a introducir todo lo que hemos visto hasta ahora en el aula, es decir, el que determinará las acciones que se desarrollarán dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, tal como se subraya en el punto 1 del artículo 44 del decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, *se pondrá especial cuidado en el diseño de las situaciones de aprendizaje con la finalidad de seleccionar actividades y*

experiencias útiles y funcionales que contribuyan al desarrollo y la adquisición de las distintas competencias y a mantener la coherencia pedagógica en las actuaciones del equipo docente.

Dentro de las opcionalidad terminológica que nos brinda el decreto, hemos optado por denominar unidad didáctica al nivel de concreción curricular que nos ocupa. De esta manera, incluiremos usaremos cada unidad didáctica será el eje conductor que de una actividad significativa práctica y funcional que justifique y responda a la realización de una o varias tareas de diferente nivel de dificultad (Alcalá, 2010; Ambrós, 2009). Para que la unidad didáctica desempeñe su función de núcleo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ha de incluir los siguientes elementos:

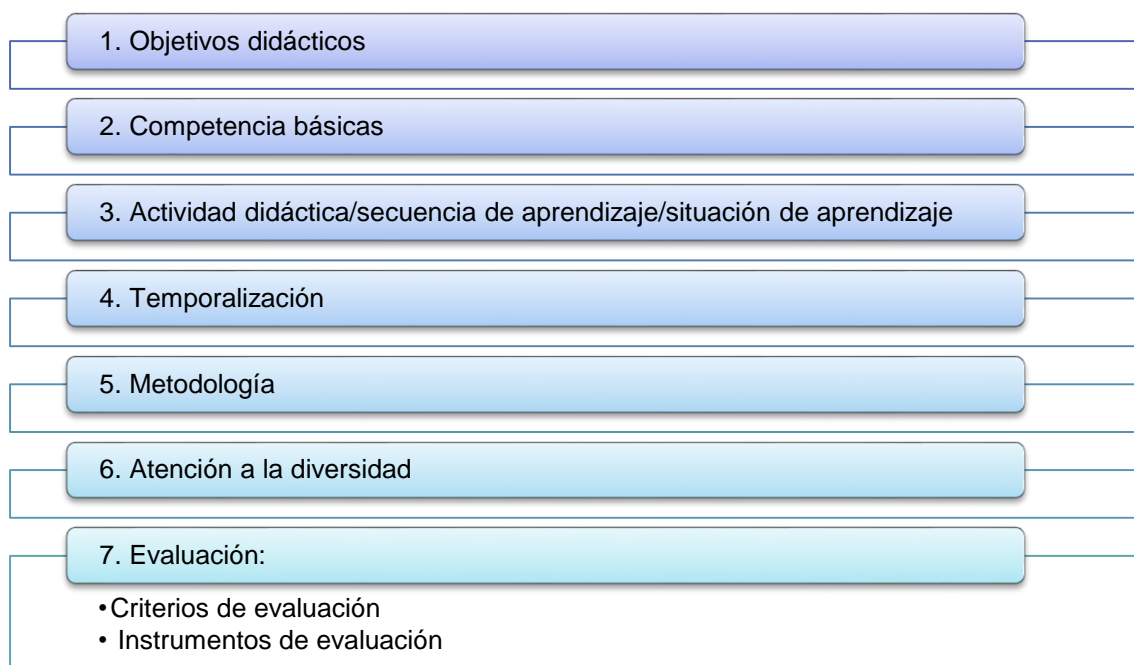


Figura 99. Elementos que debe incluir la Unidad Didáctica

Por tanto, tres son los documentos curriculares bajo la responsabilidad de los centros educativos:

1. La concreción curricular.
2. La programación didáctica.
3. La programación de aula.

A continuación analizaremos la aportación que el MCER puede realizar a cada uno de estos niveles de toma de decisiones curriculares.

2.5. Aportaciones del MCER en cada nivel de toma de decisiones curriculares

Tal como se expuso en el capítulo X, el enfoque orientado a la acción adoptado por el MCER parte de la consideración de la necesidad de aprender una lengua mediante su uso como instrumento de comunicación para resolver cualquier tarea en una situación concreta dentro de un determinado contexto. Por ese motivo, un proceso de enseñanza y aprendizaje que adopte el citado enfoque debe poseer las características que expusimos en el punto uno del citado capítulo y que, aplicadas en los niveles de toma de decisiones curriculares a nivel de centro y de aula, serían las siguientes:

- Partir de las necesidades del contexto en el que se desenvuelve el alumno.
- Abarcar todas las dimensiones que utiliza cualquier persona en la actividad social.
- Integrar las mismas en cada nivel de toma de decisiones.
- Garantizar la coherencia entre los diferentes niveles de toma de decisiones.
- Claridad y transparencia durante todo el proceso.

2.5.1. Concreción curricular y MCER

La concreción curricular, tal como vimos en el apartado 2.2, es un documento que forma parte del PEC, será elaborado por el departamento didáctico siguiendo las directrices del claustro y este, a su vez, tiene la competencia de aprobarla y evaluarla. Además de los criterios que determine el claustro, los referentes o puntos de partida en la elaboración de la concreción curricular que plantea el enfoque orientado a la acción del MCER son las siguientes:

- Partir de las necesidades comunicativas del contexto social y cultural del alumnado recogidas ya en el PEC.
- Determinar los objetivos del currículo a partir de esas necesidades.
- Definir, dentro de las competencias básicas a cuya adquisición se ha de contribuir, las generales y comunicativas que se van a desarrollar para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.
- Delimitar los contenidos tomando como referente los bloques de contenidos del currículo y establecer el tratamiento transversal tanto de la educación en valores como de otros contenidos propuestos.
- Establecer los criterios de selección de materiales.

- Precisar los planteamientos metodológicos que se consideran más eficaces para conseguir esos objetivos y los aspectos que favorecerán el desarrollo y adquisición de las competencias básicas.
- Especificar los criterios de evaluación que se utilizarán para comprobar tanto el alcance de los objetivos propuestos como el grado desarrollo y adquisición de competencias obtenidos.

2.5.2. Programación didáctica y MCER

Como vimos en el punto 2.3, una vez establecida la concreción curricular, la programación didáctica se encargará de completar el nivel de desarrollo curricular previo al trabajo de aula. Veamos ahora las propuestas del MCER relacionadas con este momento de toma de decisiones.

2.5.2.1. La identificación de las necesidades

Primeramente, siguiendo el criterio de coherencia que indica el MCER, deberá establecerse la identificación de necesidades en todas las acciones tanto lingüísticas como no lingüísticas que intervienen en el uso de la lengua partiendo del nivel competencial del alumnado. Esta información la obtendremos de lo recogido, tanto en el PEC como en la concreción curricular, sobre las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar la comunicación, las variables situacionales, las socioculturales y las cognitivas.

2.5.2.2. La determinación de los objetivos

En segundo lugar, se determinarán los objetivos centrándose en lo que tiene que aprender el alumnado en el uso de la lengua en función de las necesidades detectadas. El MCER insiste a este respecto en que será precisamente el seguimiento de los objetivos propuestos el indicador del progreso del alumnado en el aprendizaje de la lengua.

2.5.2.3. La definición de contenidos

En tercer lugar, se procederá a la definición de los contenidos que se relacionan con los objetivos anteriormente determinados. El MCER precisa que, para favorecer que el alumnado aprenda la lengua mediante su uso, los contenidos definidos deben seguir la

secuencia de acciones que se realizan dentro de cada destreza lingüística en el proceso educativo. De ahí que el orden de secuenciación de los bloques de contenidos sea el siguiente:

- 1° Escuchar, hablar, conversar.
- 2° Leer y escribir.
- 3° Educación literaria.
- 4° Conocimiento de la lengua.

2.5.2.4. La metodología didáctica y la selección de materiales y recursos

Llega el momento de la metodología didáctica que se va a aplicar teniendo en cuenta la adquisición de las competencias básicas, así como de la selección de materiales y recursos que se van a utilizar. En cuanto a la metodología, el MCER señala, tal como vimos en el apartado 4.1, que cualquier propuesta metodológica que se adopte ha de poseer un carácter integrador en la que se incluirán tanto los materiales y recursos como el papel del profesorado y el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se elegirá con este criterio entre las opciones metodológicas planteadas en la concreción curricular que sean capaces de abarcar todas las competencias básicas cuya adquisición se pretende y que debe incluir los siguientes aspectos:

- Planteamientos generales, por ejemplo, cómo será la toma de contacto directo con textos auténticos por parte del alumnado.
- El papel de los profesores y los alumnos.
- El papel de los recursos tecnológicos.
- El papel de los textos y la tipología a utilizar.
- El papel de las tareas y las actividades.
- El desarrollo de las competencias generales.
- El desarrollo de las competencias comunicativas.
- El tratamiento de los errores y las faltas.

2.5.2.5. La atención a la diversidad y la concreción de las adaptaciones curriculares

Para las estrategias de atención a la diversidad y la concreción de adaptaciones curriculares, es importante realizar la misma diferenciación que hace el MCER entre contexto mental del usuario o alumno y contexto mental del interlocutor. Las variables

contextuales externas son procesadas por el alumno a través de la siguiente secuencia de acciones que muestra el siguiente gráfico:



Figura 100. Secuencia de procesamiento del Alumno de las Variables contextuales Externas

Este procesamiento dependerá de una serie de factores que mostramos en el gráfico siguiente:

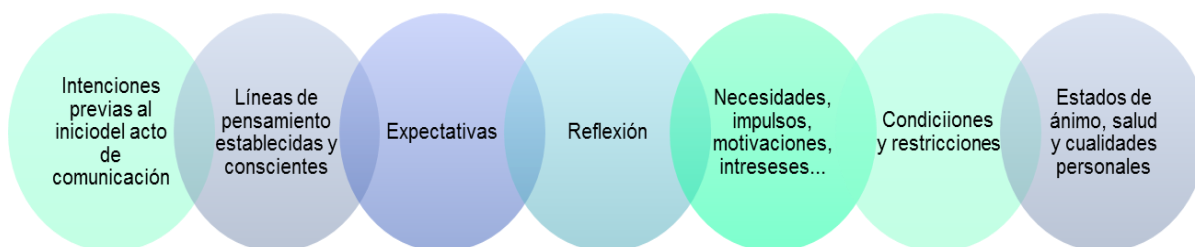


Figura 101. Factores de los que depende el Procesamiento

2.5.2.6. El tratamiento transversal de la educación en valores

En las *Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica* la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias señala lo siguiente:

Los valores forman parte del contenido de las competencias básicas, su tratamiento transversal es una vía para globalizar la enseñanza y realizar una programación didáctica interdisciplinar (...) El planteamiento didáctico de la educación en valores ha de permitir que el alumnado adquiera actitudes y comportamientos basados en opciones libremente asumidas mediante la reflexión y el análisis (Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, 2012).

Para concretar su tratamiento, se seguirán las orientaciones establecidas en la PGA. En el mismo sentido, el MCER indica las dimensiones del enfoque que incluyen valores o aspectos relacionados con los mismos. Lo mostramos en el gráfico siguiente:



Figura 102. Dimensiones del Enfoque que incluyen Valores

2.5.2.7. La concreción en cada área, materia, ámbito o módulo de los planes y programas de contenido pedagógico a desarrollar en el centro

Siguiendo con las *Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica* la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias la *programación didáctica se han de contemplar los acuerdos establecidos en el PEC y en la PGA del centro sobre los planes que recoge el Reglamento Orgánico en relación con la convivencia, la mejora de la comunicación lingüística (plan de lectura y uso de la biblioteca escolar), la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y cualquier otro propio del centro* (Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, 2010). En este punto, aplicar los criterios de coherencia, integración y claridad que indica el MCER es fundamental para garantizar la inclusión de todos los aspectos que se han de contemplar en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

2.5.2.8. Las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar

En la programación didáctica, para la elección de las actividades complementarias y extraescolares se priorizará entre aquellas que más favorezcan la adquisición de las competencias básicas (Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, 2012).

Para facilitar esta elección, el MCER señala, tal como vimos en el apartado 2.7, que hay que prestar atención, dentro de cada ámbito, a aquellos que sean adecuados tanto para el presente como para el futuro usando como criterio los objetivos de aprendizaje propuestos. Los ámbitos elegidos pueden ser usados como referentes en la selección de actividades complementarias y extraescolares.

2.5.2.9. Evaluación

La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria establece en su artículo 1.2 que la evaluación contemplará los diferentes elementos del currículo. Por tanto, evaluar es un concepto amplio que debe considerar, para conocer el nivel de logros alcanzados por el alumnado, todos los mecanismos necesarios para garantizar la eficacia del proceso evaluador:

- Los procedimientos e instrumentos de evaluación y los criterios de calificación de las evaluaciones, tanto ordinarias como extraordinarias.
- Las actividades de refuerzo, y en su caso ampliación, y los planes de recuperación para el alumnado con áreas, materias, módulos o ámbitos no superados.
- Procedimientos que permitan valorar el ajuste entre el diseño, el desarrollo y los resultados de la programación didáctica.

La evaluación del proceso de aprendizaje desempeña una función importante tanto en los resultados como en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pellicer y Ortega, 2009). El MCER indica los aspectos que debe contemplar la función evaluadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua. En este sentido, señala los tres aspectos cuya presencia es imprescindible y que son los siguientes:

1. La especificación del contenido de las pruebas y los exámenes.
2. Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje.
3. Descripción de los niveles de dominio de la lengua para facilitar la comparación de pruebas y exámenes.

2.5.3. Programación de aula y MCER

Vimos en el apartado 2.4 que los principios de utilidad y funcionalidad para las adquisición de las competencias básicas son los que han de guiar la selección de actividades y experiencias del alumnado; de este modo, el resultado de dicha selección conformará el diseño de distintas situaciones de aprendizaje. A partir del establecimiento de una situación de aprendizaje concreta perteneciente a los ámbitos conocidos por el alumnado, se diseñarán las tareas o conjunto de actividades y experiencias que realizará el alumnado y que persiguen un producto final concreto para el cual interactúan. Sobre el diseño de situaciones de aprendizaje y de tareas, el MCER señala su papel esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y que durante su diseño se tenga en cuenta lo siguiente:

- Se tomen decisiones sobre el grado de participación del alumnado en cada actividad.
- En la selección de actividades y experiencias que desarrollen la capacidad del alumnado para utilizar estrategias comunicativas, se incluyan también técnicas de reflexión y toma de conciencia lingüística en cada necesidad concreta.

3. Procedimiento para el diseño, implementación, y evaluación del enfoque por tareas en la materia de LCL de educación secundaria

A lo largo de este último capítulo hemos conocido los diferentes momentos del desarrollo del enfoque por tareas en el aula. Tomando como referentes la identificación de las necesidades detectadas en el análisis del contexto del PEC y las orientaciones para el tratamiento de los ejes transversales establecidos en la PGA para el curso escolar, podemos dividir la aplicación del enfoque por tareas en tres fases: diseño, implementación y evaluación. En el gráfico siguiente se observa en qué fase se sitúa cada uno de los niveles de desarrollo curricular vistos en el apartado 2:



Figura 103. Fases de aplicación del Enfoque por Tareas

El enfoque por tareas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua se basa en el principio de aprender el uso de un idioma (sea lengua materna o extranjera) como instrumento de comunicación en situaciones de aprendizaje que ofrezcan un contexto favorable para el desarrollo integrado de la comunicación lingüística. Hacia esa finalidad, por lo tanto, han de ir encaminadas todas las fases de cualquier proceso que adopte el enfoque por tareas (Estaire, 2011). La determinación de los objetivos de aprendizaje depende del nivel de dominio lingüístico del alumnado; por lo tanto, determinar este será también cometido de la identificación de necesidades (Consejo de Europa, 2002). El gráfico siguiente nos muestra las fases del proceso:

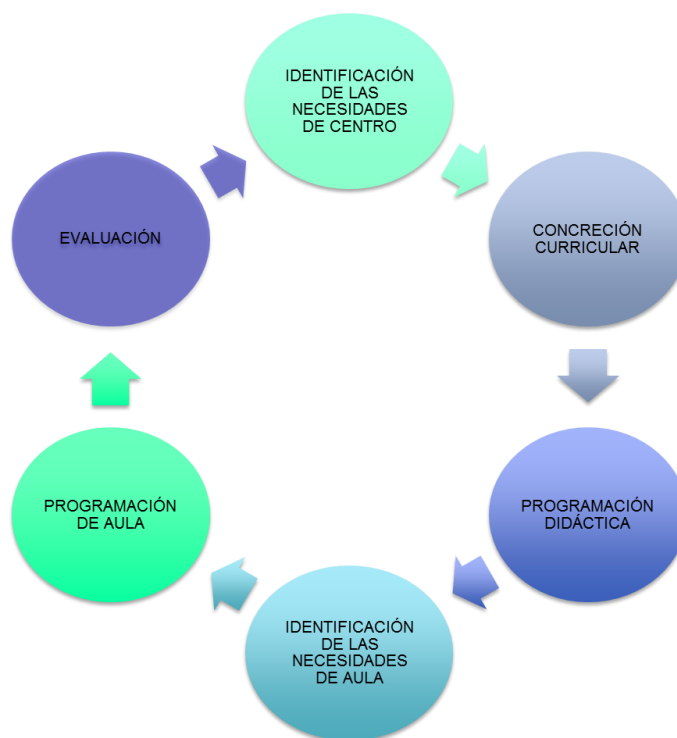


Figura 104. Fases del proceso del Enfoque por Tareas

Como podemos observar, tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua como cada una de las fases del mismo tienen lugar de manera cíclica. De este modo, se pueden realizar los ajustes que demanden las necesidades que surjan.

3.1. Diseño del enfoque por tareas en la materia de LCL en Educación Secundaria

El punto de partida en esta primera fase del diseño y, por lo tanto, del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana y Literatura (LCL) desde el enfoque por

tareas es competencia del departamento didáctico. Se trata de la identificación de las necesidades detectadas por el Proyecto Educativo de Centro (PEC) en el análisis del contexto social y cultural realizado. Asimismo, junto con este análisis hay que examinar las orientaciones sobre los ejes transversales establecidas por la Programación General Anual (PGA) para el curso escolar que comienza.

A continuación, teniendo en cuenta el currículo de la materia (en este caso el establecido por Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias) y el curso correspondiente, el departamento también procederá a la elaboración de la concreción curricular. Este documento ha de tener los apartados que referimos en el Figura 16 del apartado anterior y que son los siguientes:

- La adecuación de los objetivos de las etapas al centro.
- El tratamiento transversal de la educación en valores y de otros contenidos propuestos.
- La metodología.
- La evaluación.
- Aspectos favorecedores de la adquisición de las competencias básicas.

En el anexo I, se puede consultar la concreción curricular que realizamos para el nivel de 1º ESO. La concreción curricular elaborada será el primer apartado de la programación didáctica que, tal como también vimos en la Figura 6, tiene estos otros apartados:

- La concreción curricular.
- La metodología didáctica los materiales y recursos.
- Las medidas de atención a la diversidad.
- Las estrategias de trabajo para el tratamiento transversal de la educación en valores.
- La concreción de los planes de centro en cada nivel.
- Las actividades complementarias y extraescolares.
- Los procedimientos e instrumentos de evaluación y los criterios de calificación de las evaluaciones, tanto ordinarias como extraordinarias.

- Las actividades de refuerzo y los planes de recuperación para el alumnado que no supere la materia.
- Procedimientos para valorar el ajuste entre el diseño, el desarrollo y los resultados de la programación didáctica.

En el anexo II, se puede consultar la programación didáctica que realizamos para 1º ESO siguiendo el esquema anterior.

Tras la elaboración de la concreción curricular y de la programación didáctica por parte del departamento, el profesorado procederá a aplicar la programación didáctica en el aula. Con ello pasamos a la siguiente fase en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

3.2. Implementación

Como vimos en el apartado 2.4, la programación didáctica se desarrollará a partir de unidades didácticas. La identificación de las necesidades del grupo con el que se va a trabajar es el requisito indispensable y crucial para que la programación de aula sea un plan de trabajo efectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. La realización de esta evaluación inicial tiene una doble finalidad: describir el dominio que el alumnado tiene de la lengua objeto de estudio, en este caso la lengua española, y determinar los objetivos de aprendizaje en función del nivel de dominio concreto de la misma (Consejo de Europa, 2002).

En segundo lugar, una vez realizada esta evaluación inicial, se procederá a hacer un listado de temas y tareas finales que darán nombre a cada unidad didáctica. Para realizar esta elección, teniendo en cuenta la importancia del contexto para el aprendizaje de la lengua, se seguirá esta secuencia:

1. Partir siempre de un texto, una situación, un contexto...
2. Elección del tema.
3. Elección de la tarea final.

En tercer lugar se procederá a la selección de objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de la programación que van a trabajar en esa unidad didáctica.

En cuarto lugar, se establecerá el número de sesiones para desarrollar la tarea y se escogerá el tipo de estrategias y habilidades que se van a utilizar.

En quinto lugar, se seleccionarán los recursos necesarios para realizar la tarea. Es necesario subrayar la importancia de ir ampliando progresivamente la tipología de materiales a utilizar con la finalidad de que el diseño de actividades en cada tarea sea cada vez más variado.

En sexto lugar, se procede al planteamiento de actividades y estrategias y a su secuenciación en las sesiones cuyo número se estableció anteriormente. Para ello, habrá que contemplar todas las destrezas que incluye la competencia comunicativa, tal como vimos en el capítulo anterior:

- Actividades y estrategias de expresión y comprensión oral.
- Actividades y estrategias de expresión y comprensión escrita.
- Actividades de trabajo cooperativo:
 - Actividades y estrategias de interacción oral y escrita
 - Actividades y estrategias de mediación.

Junto con las tareas habrá que determinar también, los tipos de textos (orales o escritos) con los que se va a trabajar, los aspectos metodológicos que haya que considerar y que incluyen el papel a desempeñar tanto por el profesor como el alumnado durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, último paso en el diseño de cada unidad didáctica, hay que tener en cuenta que es parte integrada dentro de las tareas. Por ello, al seleccionar los criterios de evaluación, las competencias básicas que abarca cada criterio y los instrumentos de evaluación de una unidad didáctica en el enfoque por tareas, la evaluación adopta el sentido de valorar tanto el trabajo como la consecución de unos objetivos, así como de favorecer la superación de metas ya sea orientando o reorientando la tarea (Fernández, 2003). En consecuencia, durante la realización de la tarea, habrá que considerar las siguientes variables ya expuestas en los apartados 2.8.3. y 2.8.4:

- Factores que determinan la realización y la determinación de los niveles de dificultad de la tarea:
 - Competencias y características del alumnado
 - Condiciones y restricciones de las tareas
- Otros usos de la tarea a tener en cuenta: lúdicos y estéticos.

En el anexo III se puede consultar el modelo de unidad didáctica diseñado para aplicar el enfoque por tareas en la materia de LCL en 1º ESO. Asimismo, en el anexo IV encontramos un ejemplo de las unidades didácticas que desarrollamos siguiendo el procedimiento que acabamos de exponer.

3.3. Evaluación

En el punto cinco del capítulo V, se expuso el sentido amplio que ha de adoptar la evaluación en un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el enfoque por tareas. Esta amplitud incluye la evaluación del dominio lingüístico, la eficacia tanto de métodos y materiales como de la enseñanza, el grado de satisfacción del alumnado y del profesor así como el tipo de calidad del discurso producido (Consejo de Europa, 2002). De esta manera, la evaluación se convierte en una herramienta para el aprendizaje en la que es importante establecer una relación fluida y personalizada entre el trabajo y los resultados de aprendizaje tanto de cada alumno como del grupo. Por todo esto, hay que incluir en el proceso evaluador las siguientes modalidades dependiendo de quién intervenga en cada una: la autoevaluación, realizada por el alumnado sobre su propio proceso; la coevaluación, tanto sobre sí mismo como sobre los demás y la heteroevaluación, es decir, la que efectúa el profesor sobre sus alumnos (Pellicer y Ortega, 2011). En el anexo V presentamos algunos ejemplos de los instrumentos de evaluación utilizados.

CAPÍTULO VII. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

1. Enfoque Metodológico
2. Diseño de la investigación
3. Objetivos de la investigación
4. Método

Introducción

Una vez completado el marco teórico, nos centraremos en el diseño de la metodología de nuestra investigación. En este capítulo exponemos las características de la misma. Para ello, primeramente presentamos el paradigma o enfoque metodológico adoptado. A continuación, explicamos el diseño de investigación por el que se optó. Seguidamente describimos los objetivos que se establecieron y los elementos del método de la investigación desarrollada. Finalmente, detallamos tanto el procedimiento que se siguió para llevar a cabo la investigación como el análisis de los datos realizado.

En cuanto al paradigma adoptado, siendo la complejidad característica principal del contexto educativo, optamos por el enfoque ecléctico o multimétodo ya que nos permite estudiar con la combinación de las metodologías cuantitativa y cualitativa las relaciones recíprocas entre las partes y el todo del fenómeno estudiado (Morin, 2001). Con respecto al diseño de la investigación elegido, el diseño cuasi-experimental, explicaremos las razones que nos llevaron a ello (Castro, 2002; Bisquerra, 2004). Por lo que se refiere a los objetivos establecidos, presentaremos su relación con el marco teórico de la investigación. En relación con el paradigma multimétodo, explicaremos los instrumentos que se elaboraron tanto dentro de la metodología cuantitativa como de la cualitativa. El procedimiento y el análisis de los datos de la investigación se realizó teniendo en cuenta todo lo anterior.

1. Enfoque Metodológico

Tal como ya avanzamos en el capítulo uno, hemos optado por enfocar la investigación desde un paradigma ecléctico o multimétodo. El carácter complejo del contexto educativo y lo novedoso de la temática que nos ocupa nos ha llevado a optar por este método ya que permite aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo (Morin, 2001). El paradigma ecléctico o multimétodo utiliza metodologías cuantitativas y cualitativas para la indagación sobre un objeto de estudio. Los diseños de investigación multimétodo tienen ya una trayectoria que se remonta en el tiempo a los años 50 en los que Campbel y Fiske utilizan el término “mixingmethods” para referirse a aquellas investigaciones en las que se utilizan varias metodologías (Serrano, 2009).

Este enfoque se caracteriza por:

1. Utilización de métodos mixtos o híbridos.
2. Explicaciones integrales de los fenómenos.
3. Las relaciones entre el investigador y el fenómeno a estudiar están determinadas por el contexto.
4. La metodología a utilizar dependerá del planteamiento específico del estudio.

Las ventajas de este enfoque son las siguientes:

- Mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas de comprensión y explicación de una realidad (Ruiz Bolívar, 2008).
- Contribuye a mejorar los procesos y productos de investigación (Tashakori y Teddlie, 2003).
- Su combinación produce información cuantificable y contextual (Kaplan y Duchon, 1988).
- Provee una información de mayor alcance al recolectar datos por diferentes métodos y fuentes (Bonoma, 1985).

Por lo tanto, en los estudios bajo este paradigma el investigador recoge y analiza los datos, integra resultados y traza inferencias usando acercamientos cualitativos y cuantitativos (Servin, 2008); es decir, métodos, estrategias y procedimientos de investigación de los paradigmas positivista y naturalista-interpretativo. También incluyen supuestos epistemológicos, ontológicos y axiológicos sobre la creación de conocimiento, la experiencia humana y los valores humanos (Pine, 2009). Los supuestos epistemológicos se basan en la premisa de que para conocer realidades es necesario un nexo entre el investigador y los participantes en el estudio; los ontológicos se fundamentan en que hay múltiples realidades sociales pero es necesario explicitar los valores que las definen; finalmente, los axiológicos se basan en los principios de respeto, altruismo y justicia (Mertens, 2007).

Dentro de las posibilidades que nos brinda el diseño multimétodo, hemos optado por la complementación como estrategia de integración en nuestra investigación. Bericat (1998), establece que “existe complementación cuando, en el marco de un mismo estudio, se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa” (p. 37). Lo haremos combinando el uso de

metodologías cuantitativa y cualitativa en paralelo y por yuxtaposición. De este modo, a través de nuestro estudio, obtendremos conocimiento de la realidad estudiada desde dos perspectivas diferentes lo que nos permitirá la mejor comprensión de la misma.

2. Diseño de la investigación

Optamos por un diseño cuasi-experimental, dada la imposibilidad de realizar la selección de la muestra aleatoriamente ya que nuestra finalidad iba a ser comparar los resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un nivel de enseñanza concreto de un centro escolar determinado. Un diseño experimental se caracteriza por la asignación al azar de los sujetos que componen la muestra a los grupos experimentales y de control. Cuando se produce esta circunstancia, los diseños cuasi-experimentales son la opción más conveniente ya que proporcionan un control razonable sobre la mayor parte de las fuentes de invalidez (Bisquerra, 2004). El diseño cuasi-experimental se caracteriza por el empleo de escenarios naturales, la carencia de un control experimental completo, la utilización de diferentes procedimientos para subsanar la ausencia de un control total y su disponibilidad para explotar alguna situación social dada (Castro, 2002). Dentro de la tipología de diseños cuasi-experimentales, optamos por un diseño de pretest-postest con grupo de control no equivalente que se caracteriza por incluir dos grupos formados naturalmente (y, en consecuencia, no equivalentes), a los cuales se les hace un registro antes y otro después de incluir el tratamiento (Castro, 2002; Bisquerra, 2004). El siguiente gráfico muestra la secuencia en el desarrollo del diseño cuasi-experimental que hemos llevado a cabo:

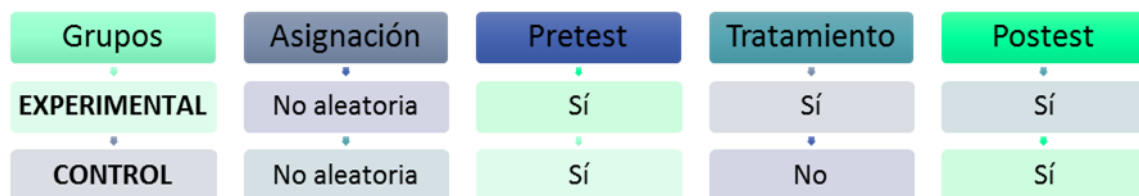


Figura 105. Secuencia de desarrollo del Diseño Cuasi-experimental

3. Objetivos de la investigación

En coherencia con el marco teórico presentado, los objetivos que hemos establecido para realizar la investigación son los siguientes:

- Comprobar si la adopción del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura mejora el grado desarrollo y adquisición de la competencia lingüística.
- Averiguar el grado de influencia del enfoque por tareas en los factores de la competencia lingüística estudiados.
- Estudiar la visión del alumnado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tras la aplicación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura.
- Aportar conocimiento científico generado en el propio contexto educativo a partir de la reflexión sobre los resultados de la implementación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria.

4. Método

4.1. Participantes

La muestra está formada por un total de 124 alumnos/as que estudian en un centro escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias. Se trata de un Instituto de Educación Secundaria ubicado en Las Palmas de Gran Canaria, ciudad y capital de la isla de Gran Canaria y de la provincia oriental del archipiélago canario. El instituto está situado en un barrio residencial de la zona alta del centro de la ciudad. Imparte enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Es un centro de línea dos, es decir, hay dos grupos por nivel educativo aunque en Bachillerato dispone de tres tanto para primero como para segundo. Todo el alumnado de la muestra cursa primero de la ESO, por lo tanto, está iniciando la Educación Secundaria Obligatoria. El 48.4% del alumnado que participa son chicas y el 51.6% son chicos. Sus edades están comprendidas entre 12 y 14 años por lo que la media de edad es de 13 años. El 91.7% de la muestra reside en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, mientras el 8.3% reside en otros municipios de la isla como Telde, Moya, Tejeda, Arucas, Gáldar, Ingenio, Valleseco o Teror. Sólo el 3.5% del alumnado que participa en la muestra recibe beca. En cuanto a los aspectos académicos, la mayoría tienen un rendimiento casi alto o alto 54.5%, aunque hay un considerable porcentaje de alumnado con un rendimiento medio o bajo 45.5%, habiendo repetido curso únicamente el 12.9%. Además, estudian una media de dos horas diarias, fuera del horario

escolar. En lo que respecta a sus familias, el 72.2% son biparentales mientras que el 22.2% son monoparentales. Por otro lado, el nivel educativo tanto de las madres como de los padres es alto. El 57% de las madres posee estudios universitarios, al igual que el 54.4% de los padres. Le siguen las madres y los padres que tienen un nivel de Formación Profesional o Bachillerato, con un 33.4% y un 31.5% respectivamente. En lo referente a la situación laboral, el 69.9% de las madres y los padres trabajan con ingresos medios o altos, mientras el 30.1% está desempleado o trabaja con ingresos bajos.

Tabla 67. *Características Socio-demográficas del Alumnado*

Variables Sociodemográficas		Participantes % ; M (Dt)
Grupos	Control	58.9
	Experimental	41.1
Lugar de procedencia	Las Palmas de Gran Canaria	91.7
	Otros	8.3
Sexo	Chica	48.4
	Chico	51.6
Edad		13 (0.62)
Tipología familiar	Biparental	77.2
	Monoparental	22.2
Nivel de estudios de la madre	Universitario	57
	FP o Bachillerato	33.4
Nivel de estudios del padre	Universitario	54.4
	FP o Bachillerato	31.5
Situación laboral de la madre	Desempleado o trabaja con ingresos bajos	30.1
	Trabaja con ingresos medios o altos	69.9
Situación laboral del padre	Desempleado o trabaja con ingresos bajos	30.1
	Trabaja con ingresos medios o altos	69.9
Rendimiento	Bajo o medio	45.5
	Casi alto o alto	54.5
Repite curso	Sí	12.9
	No	87.1
Beca	Sí	3.5
	No	96.5
Horas de estudio diarias		2 (1.06)

La muestra está dividida en cinco grupos-clase. De ellos dos trabajarán como grupo experimental y tres como grupo de control. De esta manera, el 41.9% forma parte del grupo de intervención, mientras que el resto, 58.9%, son del grupo de control.

4.2. Instrumentos de recogida de datos

4.2.1. Metodología Cuantitativa

La metodología cuantitativa, a través del instrumento de medición elaborado para tal fin, aportará datos fiables, válidos y objetivos que nos permitirán comprender la realidad educativa que nos proponemos estudiar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Dentro de las posibilidades disponibles en esta metodología, optamos por una escala de medición que nos permitiera organizar los resultados de manera correlativa.

Por otra parte, entre los tipos de escala de la metodología cuantitativa, optamos por la escala de proporción o de razón ya que, además de ofrecer el número cero como representación de la ausencia de la categoría estudiada, posee las propiedades de las escalas ordinal y de intervalo; es decir, clasifica los datos en un orden con respecto a la categoría que se evalúa (escala ordinal) y establece intervalos iguales de medición en el orden de la categoría estudiada (Coronado, 2007).

La elaboración de la escala se realizó siguiendo las orientaciones de la actividad formativa titulada *Evaluaciones Externas Internacionales del Sistema Educativo* organizada por el Ministerio de Educación y Cultura. Para construir la escala de razón realizamos el proceso que exponemos en el gráfico siguiente y que explicamos a continuación:



Figura 106. *Proceso de construcción de la Escala*

Primeramente, la finalidad de la escala de razón describirá los objetivos que perseguimos, es decir, las variables que deseamos medir con el instrumento que vamos a construir. A continuación se elabora la matriz de especificaciones. En ella se definen los conceptos implicados, esto es, los contenidos, los procesos o competencias y los descriptores del grado de desarrollo o consecución de los procesos definidos. Seguidamente se procede a la elaboración de los ítems que estén asociados a los descriptores establecidos en la matriz de especificaciones. Se hará un número de ítems mayor del necesario para poder comprobar el grado de fiabilidad y validez de los mismos en la fase de pilotaje. Llegados a este punto se procederá a realizar una selección de los ítems elaborados para conformar la primera prueba piloto. Una vez realizada la misma se analizará la fiabilidad y validez para medir el proceso cognitivo de cada uno de los ítems utilizados. Esto es, se comprobará su redacción, su eficacia en la medición del

correspondiente proceso, aquellas que hayan resultado demasiado fáciles o demasiado difíciles, etc. La prueba piloto se realizará con alumnado que no presente dificultades en responder a la misma para garantizar que lo que se está comprobando es precisamente la fiabilidad y validez del ítem (por ejemplo, pasar una prueba piloto a 4º de la ESO si se pretende evaluar a alumnado de 3º de la ESO). Para completar las fases de elaboración de la escala se redactará la descripción y las instrucciones para realizar la interpretación de la misma. Finalmente se aplica la escala y se realiza el análisis y la interpretación de los resultados (Cervera, González y Sánchez, 2014).

4.2.1.1. Escala de evaluación de la competencia lingüística

Para evaluar la influencia del enfoque por tareas en el grado de desarrollo y adquisición de la competencia lingüística, se diseñó una escala de razón con la finalidad de comprobar en qué medida el alumnado era capaz de:

- Acceder y obtener información
- Interpretar la información e integrarla en su conocimiento
- Reflexionar y emitir valoraciones propias.

Matriz de especificaciones

Del currículo correspondiente al primer curso de la ESO en la materia de Lengua Castellana y Literatura (anexo I del decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias) se extrajeron los dos bloques de contenidos que se evaluarían en la escala y se combinaron con los procesos cognitivos ya mencionados. El resultado lo podemos observar en la siguiente matriz de especificaciones:

Tabla 68. Matriz de especificaciones de la Escala

Competencia Lingüística	Procesos cognitivos (grados de adquisición de competencia)		
	Acceder y obtener	Integrar e interpretar	Reflexionar y valorar
BLOQUE DE CONTENIDOS II: LEER Y ESCRIBIR			
Comprensión de textos escritos:			
Comprensión de textos de los medios de comunicación, con atención a muestras de prensa canaria con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de hechos.	Buscar, recopilar y procesar información.	Interpretar de forma escrita pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones.	Realizar críticas con espíritu constructivo.
Composición de textos escritos:			
Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado.	Usar el vocabulario adecuado.	Adaptar la comunicación al contexto.	Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adaptada al contexto.

Selección de estímulos

Para construir la escala se procedió a la elección de estímulos que cumplieran los criterios de ser textos reales y no diseñados específicamente para el ámbito escolar. Se seleccionaron dos estímulos:

Estímulo 1: procedente de un medio de comunicación local



Estímulo 2: tomado de un sitio web

 	<p>Fernando Fernán-Gómez, autor de la obra teatral</p> <p>Lima, 1921- Madrid, noviembre de 2007.</p> <p>Actor, director, escritor y miembro de la Real Academia de la Lengua, Fernando Fernán-Gómez nació Lima (Perú). Su dilatada y fructífera obra abarca el teatro, el cine, la televisión y la literatura.</p> <p>Como actor. Películas destacables son <i>El espíritu de la colmena</i> (1973) y más próximas en el tiempo <i>Belle Epoque</i> (1992) , <i>El Abuelo</i> (1998) y <i>La lengua de las mariposas</i> (1999).</p> <p>Como director. De sus películas sobresalen <i>El viaje a ninguna parte</i> (1986), basada en su novela, <i>Mambrú se fue a la guerra</i> (1986), y <i>El mar y el tiempo</i> (1989).</p> <p>Durante la guerra civil es asiduo de las tertulias del Café Gijón que compartió con otros intelectuales de la generación del 27, lo que le marcó como articulista.</p> <p>A partir de 1984 vuelca su cada vez más intensa vocación literaria en la escritura de muy personales artículos en <i>Diario 16</i> y el suplemento dominical de <i>El País</i>, produciendo además varios volúmenes de ensayos y once novelas, fuertemente autobiográficas unas e históricas otras:</p> <p>Su obra literaria. <i>El vendedor de naranjas</i> (1961), <i>El viaje a ninguna parte</i> (1985), <i>El mal amor</i> (1987), <i>El mar y el tiempo</i> (1988), <i>El ascensor de los borrachos</i> (1993), <i>La Puerta del Sol</i> (1995), <i>La cruz y el lirio dorado</i> (1998) y otras. Fue un gran éxito su autobiografía, <i>El tiempo amarillo</i> (1990-1998) pero acaso su éxito más clamoroso lo haya obtenido con una pieza teatral prontamente llevada al cine, <i>Las bicicletas son para el verano</i> (1984), sobre sus recuerdos infantiles de la Guerra civil. Como reconocimiento de su trayectoria profesional se le concedió la medalla de Oro de las Bellas Artes (1981), la medalla de Oro de la Comunidad de Madrid (1994) y en 1995 el Príncipe de Asturias de las Artes. Ocupaba la letra B en la Real Academia de la Lengua desde el año 2000.</p>	 
---	--	---

Elaboración de ítems

A partir de cada estímulo se diseñaron ítems que midieran los descriptores incluidos en la matriz de especificaciones. Para cada ítem se estableció el código de corrección correspondiente. A su vez cada ítem podía medir uno o varios descriptores. El siguiente ítem, por ejemplo, mide el descriptor *Buscar, recopilar y procesar información*:

Tabla 69. Ejemplo del ítem *Buscar, Recopilar y Procesar*

<p>2. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Los menores de catorce años no podrán usar la bicicleta V/F ○ Los menores de catorce años solo podrán usar la bicicleta si van por la acera, con casco y acompañados por un adulto V/F ○ Los menores de catorce años serán los únicos que podrán ir por la acera si van con casco y acompañados de un adulto V/F

Y este es su código de corrección correspondiente:

Tabla 70. Código de evaluación del ítem *Buscar, Recopilar y Procesar*

Código de corrección	Criterios de corrección de la respuesta 5
Respuesta correcta pregunta 5	
1	B
Respuesta incorrecta pregunta 5	
0	Cualquier otra respuesta.
El alumno no responde	
0	Sin respuesta

En el siguiente ejemplo el ítem, por el contrario, mide los descriptores *Usar el vocabulario adecuado e Interpretar de forma escrita pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones*:

Tabla 71. Ejemplo del ítem *Usar el Vocabulario Adecuado e Interpretar de forma Escrita Pensamientos, Emociones, Vivencias, Opiniones, Creaciones*

6. ¿Crees que el uso del casco es necesario para el ciclista?
¿Por qué?

A continuación su correspondiente código de corrección:

Tabla 72. Código de evaluación del ítem *Usar el Vocabulario Adecuado e Interpretar de forma Escrita Pensamientos, Emociones, Vivencias, Opiniones, Creaciones*

Código de corrección	Criterios de corrección de la respuesta 6
Respuesta correcta pregunta 6	
1	Responde afirmativa o negativamente y justifica su respuesta.
Respuesta incorrecta pregunta 6	
0	Responde afirmativa o negativamente sin justificar su respuesta. Cualquier otro tipo de respuesta.
El alumno no responde	
0	Sin respuesta

En la elaboración de los ítems también se tuvo en cuenta la variedad en la tipología preguntas. De esta manera se diseñaron preguntas de los siguientes tipos:

- De respuesta de alternativa múltiple.
- Respuesta elaborada construida.
- Respuesta elaborada corta.
- Respuesta elaborada larga.

En el anexo VI está el listado completo de ítems tanto para el estímulo 1 como para el 2.

Construcción de la escala

De las preguntas elaboradas a partir de cada estímulo se seleccionaron diez. En la selección se contempló, dentro de los procesos que se pretendía evaluar, la variedad en el tipo de ítem:

- De respuesta alternativa simple: una.
- De respuesta de alternativa múltiple: dos.
- Respuesta elaborada construida: una.
- Respuesta elaborada corta: cuatro.
- Respuesta elaborada larga: dos.

Las preguntas seleccionadas conformaron la *Escala de Evaluación de la Competencia Lingüística*, título con el que se designó al instrumento de metodología cuantitativa que estamos describiendo. La prueba completa se puede consultar en el anexo VII. Consta de diez preguntas: las seis primeras a partir del estímulo uno y las cuatro restantes a partir del dos. El criterio que se siguió para realizar la selección fue su grado de medición del proceso correspondiente (Cervera, González y Sánchez, 204).

Matriz de porcentajes

Tanto los procesos cognitivos como los bloques de contenidos a evaluar se incluyeron en los ítems seleccionados. La distribución de porcentajes obtenida se

equilibró a fin de conseguir el objetivo con el que se diseñó la prueba. En la siguiente matriz de porcentajes se recoge la correspondencia entre los procesos cognitivos y los bloques de contenidos con los ítems seleccionados:

Tabla 73. *Matriz de porcentajes de la Escala*

Competencia Lingüística	Procesos cognitivos (grados de adquisición de competencia)		
	Acceder y obtener (50%)	Integrar e interpretar (30%)	Reflexionar y valorar (20%)
BLOQUE DE CONTENIDOS II: LEER Y ESCRIBIR			
Comprensión de textos escritos:			
Comprensión de textos de los medios de comunicación, con atención a muestras de prensa canaria con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de hechos. (50%)	Buscar, recopilar y procesar información. Ítems: 1,2,3,7,8	Interpretar de forma escrita pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones. Ítems: 4,5,7	Realizar críticas con espíritu constructivo. Ítem: 3
Composición de textos escritos:			
Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado. (50%)	Usar el vocabulario adecuado. Ítems: 3,6,7,9,10	Adaptar la comunicación al contexto. Ítems: 6,9,10	Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adaptada al contexto. Ítems: 1,9,10

4.2.2. Metodología Cualitativa

El enfoque cualitativo desarrolla su acción indagatoria entre los hechos que se investigan y su interpretación (Sabariego, Dorio y Massot, 2004). La secuencia de cada proceso variará en función del objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Entre los instrumentos de recogida de datos cualitativos hemos optado por el cuestionario ya que nos proporciona respuestas directas de todos los sujetos estudiados a través de la formulación de una serie de preguntas.

4.2.2.1. Cuestionario de valoración personal del enfoque por tareas

En el proceso de elaboración del cuestionario se siguieron las siguientes fases (Fernández, 2007; Murillo 2008):

- 1º Describir la información que se necesita: la visión del alumnado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tras la aplicación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura.
- 2º Establecer las características básicas del cuestionario: se eligió las preguntas abiertas para permitir total libertad al alumnado en su respuesta.
- 3º Redacción de las preguntas en torno a la visión del enfoque por tareas que obtuvo el alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se decidió también que el número de preguntas no fuera muy elevado para no provocar cansancio ni rechazo a la cumplimentación del mismo; por lo tanto, el número máximo de preguntas oscilaría entre diez y veinte.
- 4º Elaboración del texto introductorio y las instrucciones. También se decidieron los aspectos formales del cuestionario, esto es, la ordenación y disposición de sus preguntas.
- 5º Por último se validó el cuestionario de dos formas: en primer lugar, se aplicó el cuestionario a alumnado del mismo nivel del que sería objeto de la investigación en el curso siguiente (no perteneciente a la muestra) para que lo realizara en voz alta y expresara las dificultades que encontró una vez finalizado; a continuación, se solicitó la revisión crítica a un experto.
- 6º Se corrigió la redacción de algunos ítems y se redactó el cuestionario definitivo que podemos consultar en el anexo.

4.3. Procedimiento

El punto de partida de esta investigación fue, tal como se afirmó en el capítulo dos, conocer, por un lado, en qué consistía el enfoque orientado a la acción propuesto por *el Marco Común Europeo de Referencia* que indicaba el Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias; y, por otro, indagar en las implicaciones de la inclusión de las competencias básicas como elemento curricular en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

El siguiente gráfico representa las diferentes fases del proceso de la investigación a partir de la revisión bibliográfica y el marco teórico desarrollado a partir de la misma, esto es, el diseño, implementación y evaluación del enfoque de tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria:

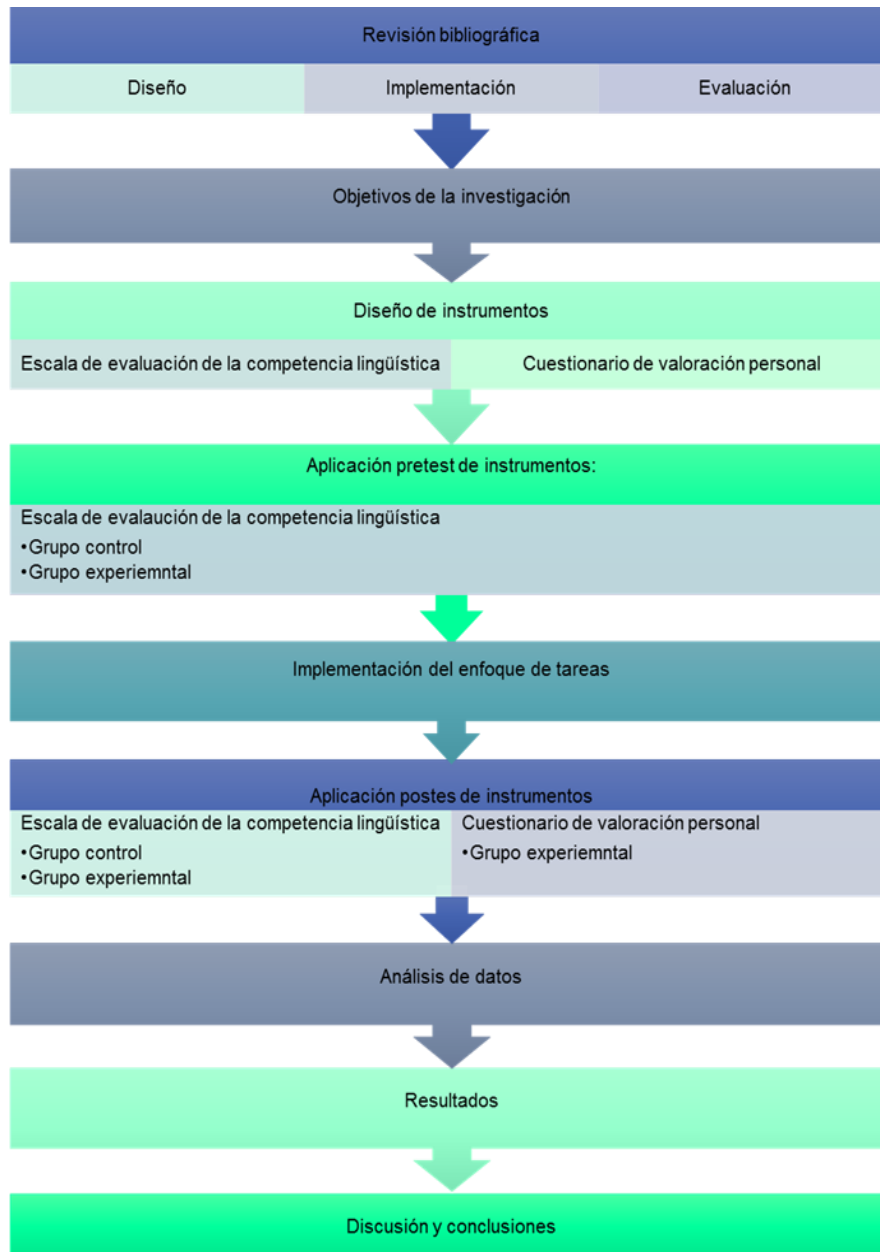


Figura 107. Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar, se procedió a realizar una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el enfoque competencial en educación. De esta manera conocimos el desarrollo histórico del mismo e identificamos el enfoque por tareas como la aplicación del enfoque competencial en una materia lingüística. Asimismo,

estudiamos el enfoque orientado a la acción adoptado por el *Marco Común Europeo De Referencia*. Esto nos permitió determinar los elementos necesarios para implementar el enfoque por tareas en el aula y los factores que hay que tener en cuenta durante el desarrollo del mismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, en segundo lugar, establecimos el procedimiento para el diseño, implementación, y evaluación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria. A continuación, nos planteamos los objetivos de la investigación.

Una vez clarificadas nuestras metas, se informó al departamento de Lengua Castellana y Literatura y al centro escolar del trabajo de investigación que nos proponíamos llevar a cabo.

Seguidamente, se procedió a la elaboración de la escala siguiendo las orientaciones de la actividad formativa titulada *Evaluaciones Externas Internacionales del Sistema Educativo* organizada por el Ministerio de Educación y Cultura. Una vez diseñada la escala, esta fue revisada por expertos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa que procedieron a evaluarla positivamente.

Seguidamente, se aplicó la escala a alumnado del mismo nivel del que sería objeto de la investigación en el curso siguiente. De esta manera, se verificó su validez y fiabilidad haciendo correcciones en la redacción de algunos ítems y eliminando otros.

Simultáneamente a lo anterior, se elaboró el cuestionario de valoración personal siguiendo el proceso explicado anteriormente en el apartado 2.2.2.1. Así pues, elaborados la escala de competencia lingüística y el cuestionario de valoración personal se finaliza la fase de diseño de los instrumentos cuantitativo y cualitativo.

En lo que respecta a la fase de aplicación de instrumentos, se procedió del siguiente modo: se dividió la muestra en cinco grupos de los que tres actuarían como grupos de control y dos como grupos experimentales. La escala de evaluación de la competencia lingüística se aplicó tanto a los grupos de control como a los experimentales al inicio de curso, lo que constituyó el pre-test. A continuación se inició el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En los grupos de control, el profesorado trabajó con una combinación de las metodologías que han venido siendo habituales en la materia de Lengua Castellana y Literatura; esto es, el enfoque lingüístico, el psicolingüístico y el sociocultural. En el primero, las actividades principales son la lectura y la redacción; en

cuanto al segundo, pone el énfasis en la comprensión y la composición; mientras que el tercero hace hincapié en la práctica discursiva (Cassany, 2006). En los grupos experimental, se trabajó con el enfoque por tareas, es decir, basándonos en el principio de aprender el uso de la lengua materna como instrumento de comunicación en situaciones de aprendizaje que ofrezcan un contexto favorable para el desarrollo integrado de la comunicación lingüística (Estaire, 2011). Partiendo de los resultados de la evaluación inicial realizada a través de la aplicación de la *Escala de Evaluación de la Competencia Lingüística* en el pre-test, se determinaron los objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades detectadas (Consejo de Europa, 2002). Llegados a final de curso, se volvió a pasar la *Escala de Evaluación de la Competencia Lingüística* a los grupos de control y al experimental. Asimismo se aplicó el *Cuestionario de Valoración Personal* al grupo experimental. Finalizada la aplicación de los instrumentos que acabamos de exponer, se procedió al tratamiento de datos.

Por lo que se refiere a los datos cuantitativos y con el fin de garantizar la fiabilidad en el análisis de los mismos, se realizó una doble corrección de las escalas por medio de dos jueces evaluadores. Con respecto a los datos cualitativos, el vaciado de datos de las respuestas del grupo experimental al *Cuestionario de Valoración Personal* nos dio información acerca de su experiencia en el enfoque por tareas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.4. Análisis de los datos

4.4.1. Análisis cuantitativo de los datos

Se llevaron a cabo diferentes análisis que han permitido alcanzar los objetivos propuestos. Todos los análisis estadísticos fueron realizados por medio del paquete estadístico SPSS, versión 21 porque sus funcionalidades permiten acceder y gestionar los datos, seleccionar los mismos, realizar el análisis de los mismos y facilita también la presentación organizada de los datos.

En primer lugar, se realizaron comparaciones de medias ANOVAs para determinar si existen diferencias significativas en los diferentes factores que conforman la competencia lingüística, según las variables criterios recogidas –edad, sexo, las horas

de estudio, si repiten curso, rendimiento académico, el nivel de estudios de la madre y del padre, la situación laboral del padre y la madre y a la estructura familiar.

Posteriormente, se analizaron los cambios producidos en el grupo experimental del alumnado tras la intervención. Para esto se llevaron a cabo análisis multivariados de varianza (*MANOVAS*) en todas las dimensiones de cambio para comprobar si la intervención había sido determinante en los resultados o se identificaban interacciones con otras variables independientes. Además, para determinar existen diferencias significativas entre las variables que componen la competencia lingüística se utilizaron diferencias de medias (*t-students*). De esta manera comprobaríamos si, tras la intervención, se han producido cambios en el grupo experimental con respecto a sus propios resultados en el pretest como con respecto al grupo de control en el pretest y en el postest. Para garantizar la fiabilidad de los resultados, puesto que la persona que impartió el programa fue también la encargada de evaluar las pruebas, se utilizó un segundo juez que valoró al alumnado. Con los resultados de ambos jueces se llevó a cabo un análisis de fiabilidad interjueces, a través del índice *Kappa*.

Finalmente se realizó un análisis de *ANOVAS* para conocer las diferencias postest entre el grupo de intervención y el grupo control. Previamente, se había comparado ambos grupos, con este mismo análisis, para determinar que las diferencias encontradas no se debieran a una variabilidad inicial de los grupos. A continuación se describen los mismos.

4.4.1.1. Análisis univariantes de varianza (*ANOVAS*)

Se utilizaron análisis univariantes de varianzas (*ANOVAS*) en dos ocasiones. Primero para determinar si existían diferencias significativas en los factores acceder y obtener, integrar e interpretar y en el de reflexionar y valorar. Aceptamos que existen tales diferencias cuando el *p-valor* es menor igual que .05 (Wiersma y Jurs, 2008)

También se llevaron a cabo *ANOVAS* para conocer las diferencias postest entre el grupo de intervención y el grupo control. En este caso se observó que el *p-valor* fuera significativo (menor igual que .05) y se exploró el tamaño del efecto. Esto último se estudió a partir del estadístico η^2 parcial, obtenido del valor absoluto del test de Wilks. Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988), la relevancia clínica de este estadístico se clasifica como despreciable cuando $\eta^2 < .01$, baja cuando $\eta^2 > .01$ y $\eta^2 < .06$, media cuando $\eta^2 > .06$ y $\eta^2 < .15$, y alta cuando $\eta^2 > .15$.

4.4.1.2. Índice de fiabilidad interjueces KAPPA

Con el fin de garantizar la fiabilidad de los datos, puesto que la evaluadora de las pruebas fue también quién administró la intervención, se llevó a cabo un análisis de medias de acuerdo utilizando el estadístico *KAPPA*. Para esto, se pidió a un segundo juez que evaluara las pruebas y las calificara de la siguiente forma: 1) *deficiente* cuando la calificación del alumnado era entre 0 y 2.5; 2) *bajo* cuando estaba entre 2.55 y 4.99; 3) *aprobado* si el alumnado obtenía entre 5 y 7.5; o *sobresaliente* si la calificación oscilaba entre 7.6 y 10).

Por otro lado, los exámenes calificados por el primer evaluador fueron categorizados siguiendo la misma premisa. Finalmente, se llevó a cabo el análisis del índice *KAPPA*, estableciendo el grado de acuerdo entre ambos. Este se distribuye entre 0 y 1, clasificando la fuerza de concordancia como pobre, cuando el valor de k es menor que .20; débil entre .21 y .40; moderada entre .41 y .60; buena entre .61 y .80; y muy buena entre .81 y 1 (Sim y Wright, 2005).

4.4.1.3. Análisis multivariados de varianza MANOVAS

Se llevaron a cabo análisis multivariados de varianza (*MANOVAS*) en todas las dimensiones de cambio, asignando la propia dimensión y el tiempo como variables de medida. Se observó la F ofrecida por el *Lambda de Wilks* para la interpretación de la significatividad. Así mismo, en el caso de las comparaciones pre-postest de las dimensiones analizadas se emplearon análisis de medidas repetidas en dos tiempos de medida, inicial y final, empleando la F para la interpretación de la significatividad del contraste. En ambos casos, se exploró el tamaño del efecto a partir del estadístico η^2 parcial, teniendo en cuenta su relevancia clínica, como se vio en el caso de la *ANOVA*.

4.4.1.4. Diferencias de medias para muestras independientes (*t-studens*)

Para comprobar que los factores que componen la competencia lingüística fueran diferentes estadísticamente y, por ende, midieran aspectos distintos de esta competencia, se llevaron a cabo diferencias de medias para muestras independientes (*t-studens*). En el caso de este estadístico aceptamos que existen diferencias significativas cuando el *p-valor* es menor igual que .05.

4.4.2. Análisis de datos cualitativos

Una vez recogidos los cuestionarios de valoración personal respondidos por el grupo experimental, se procedió al análisis de los datos recogidos en los mismos. Para desarrollar este proceso se siguieron los siguientes pasos indicados en el siguiente gráfico (Ruiz, Izquierdo y Piñera, 1998; Fernández, 2006):

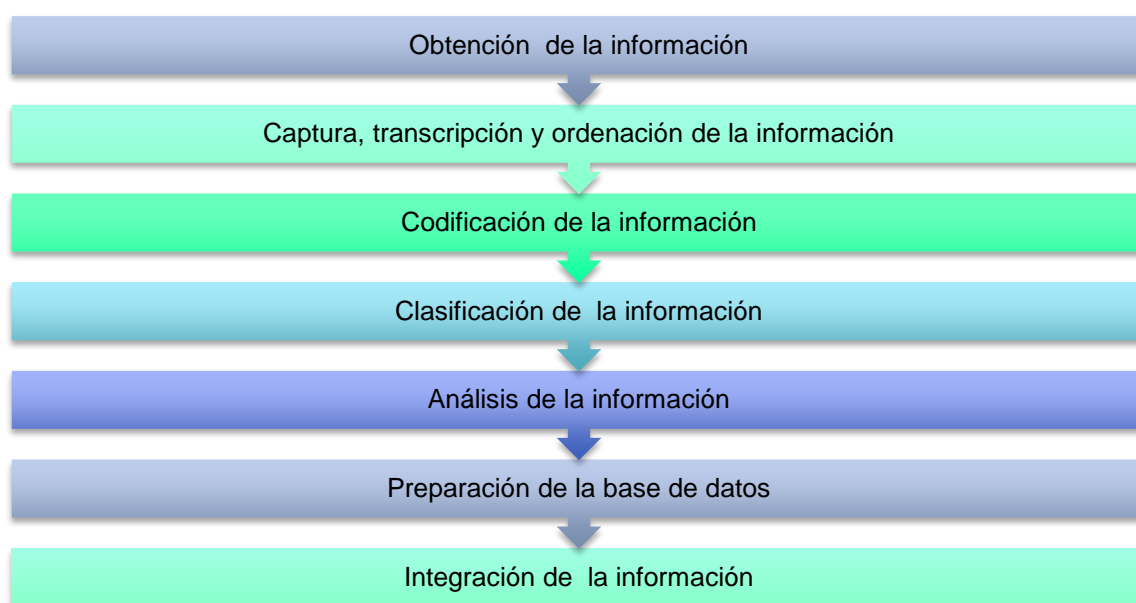


Figura 108. Pasos para el Análisis Cualitativo

Una vez obtenida la información a través de la aplicación de los cuestionarios al grupo experimental, se procedió primeramente a extraer, transcribir y ordenar las evidencias a través de la lectura de las respuestas dadas en los mismos. Seguidamente, comenzamos el proceso de codificación de evidencias recogidas a través de la técnica inductiva, esto es, definiendo los códigos partiendo directamente de los datos que recogían las evidencias (Fernández, 2006). A continuación, se realizó la categorización de las evidencias mediante la vinculación de las mismas a los códigos ya previamente establecidos. El siguiente paso consistió en analizar la información recogida en cada código. Finalmente, se procedió a comparar la información obtenida en las diferentes categorías con el objetivo de comprobar la existencia de posibles vínculos entre las mismas.

CAPÍTULO VIII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

1. Resultados obtenidos en el estudio cuantitativo
2. Resultados obtenidos en el estudio cualitativo

Introducción

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos tanto en el estudio cuantitativo como en el cualitativo. Primeramente, se detallarán los resultados extraídos de la *Escala de evaluación de la competencia lingüística*. A continuación nos centraremos en el tratamiento cualitativo así expondremos la categorización de las evidencias recogidas en el *Cuestionario de Valoración Personal* y la información aportada por el alumnado sobre el enfoque de tareas. De esa manera seguiremos el proceso indicado en la metodología de la investigación, esto es, un método mixto. Primero se hará el tratamiento cuantitativo y, a continuación, el cualitativo. Finalmente yuxtapondremos ambos resultados para obtener una imagen más completa posible de nuestro objeto de estudio.

1. Resultados obtenidos en el estudio cuantitativo

En primer lugar, compararemos los resultados obtenidos en los diferentes factores estudiados en relación a las variables sociodemográficas que hemos recogido. Posteriormente, presentaremos la comparativa de los cambios producidos en el grupo experimental antes y después de la intervención. Y finalmente analizaremos las diferencias entre el grupo de intervención y el grupo de control en los factores de la competencia lingüística estudiados.

1.1. Diferencias entre el alumnado en los factores de la competencia lingüística estudiados según las variables sociodemográficas

Tal como apuntamos en anteriores apartados de la investigación, se quería comprobar si el alumnado presenta diferencias significativas en los factores de la competencia lingüística estudiados según algunas variables criterio. Para esto, llevamos a cabo análisis estadísticos de comparaciones de medias ANOVAs. De las variables analizadas encontramos que no existen diferencias significativas en estos factores según la edad, las horas de estudio y la situación laboral del padre y la madre. Estas diferencias se hallaron en función al sexo, al haber repetido curso, al rendimiento académico, a los estudios de la madre y el padre y a la estructura familiar. A continuación se presentan estos resultados.

1.1.1. Sexo del alumnado

En primer lugar, existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas en cuanto a los factores de la competencia lingüística estudiados. Estas diferencias se pueden apreciar en la tabla X.

Tabla 74. Medias de los Factores estudiados de la Competencia Lingüística en función a la variable Sexo

Factores	Chico N=64 M (DT)	Chica N=57 M (DT)	F	gl	p valor
F1. Acceder y obtener	5.02 (2.24)	5.95 (1.90)	5.91	1/119	.017*
F2. Integrar e interpretar	5.60 (2.39)	6.48 (2.30)	4.21	1/119	.042*
F3. Reflexionar y valorar	6.21 (2.55)	7.49 (2.09)	8.80	1/119	.004**

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Como se aprecia en la tabla, las chicas tienen un mayor desarrollo que los chicos en el factor acceder y obtener ($F_{(1,119)} = 5.91$; $p \leq .017$), en el factor integrar e interpretar ($F_{(1,119)} = 4.21$; $p \leq .042$) y del de reflexionar y valorar ($F_{(1,119)} = 8.80$; $p \leq .004$). En la figura x, se representan de forma gráfica estos resultados.

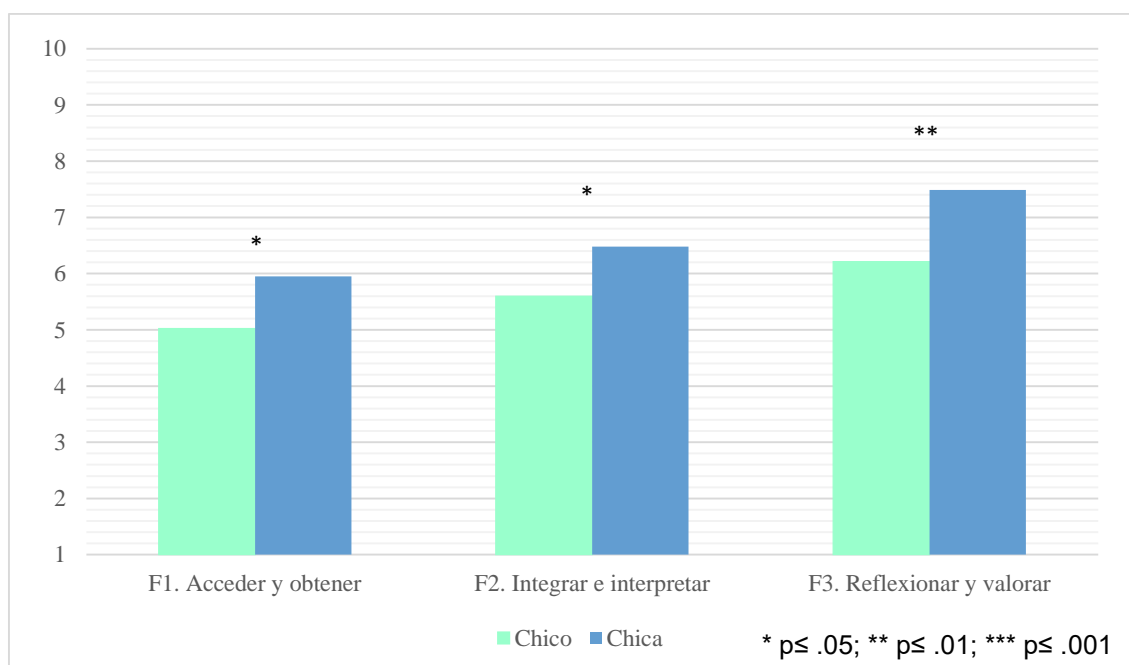


Figura 109. Medias en los factores de la competencia lingüística estudiados en función a la variable Sexo

1.1.2. Repetición de cursos

En cuanto a la variable curso, se encontraron diferencias significativas entre los que repiten curso y los que no, en lo que respecta a los factores estudiados de la competencia lingüística. A continuación se presentan los resultados que muestran estas diferencias:

Tabla 75. Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función de la variable si ha Repetido o no Curso

Factores	No N=103 M (DT)	Sí N=16 M (DT)	F	gl	p valor
F1. Acceder y obtener	5.71 (1.96)	3.5 (2.11)	17.21	1/117	.001***
F2. Integrar e interpretar	6.24 (2.18)	4.17 (2.78)	11.62	1/117	.001***
F3. Reflexionar y valorar	7.01 (2.21)	5.16 (3.09)	8.73	1/117	.004**

* p≤ .05; ** p≤ .01; *** p≤ .001

En consecuencia, como podemos observar en la tabla, existen diferencias significativas entre los que han repetido cursos y los que no en todos los factores estudiados de la competencia lingüística. En general, el alumnado que no ha repetido presenta un mayor desarrollo del factor acceder y obtener ($F_{(1,117)} = 17.921$; $p \leq .001$), en el factor integrar e interpretar ($F_{(1,117)} = 11.62$; $p \leq .001$) y del de reflexionar y valorar ($F_{(1,117)} = 8.73$; $p \leq .004$). En la siguiente gráfica se observan estas diferencias:

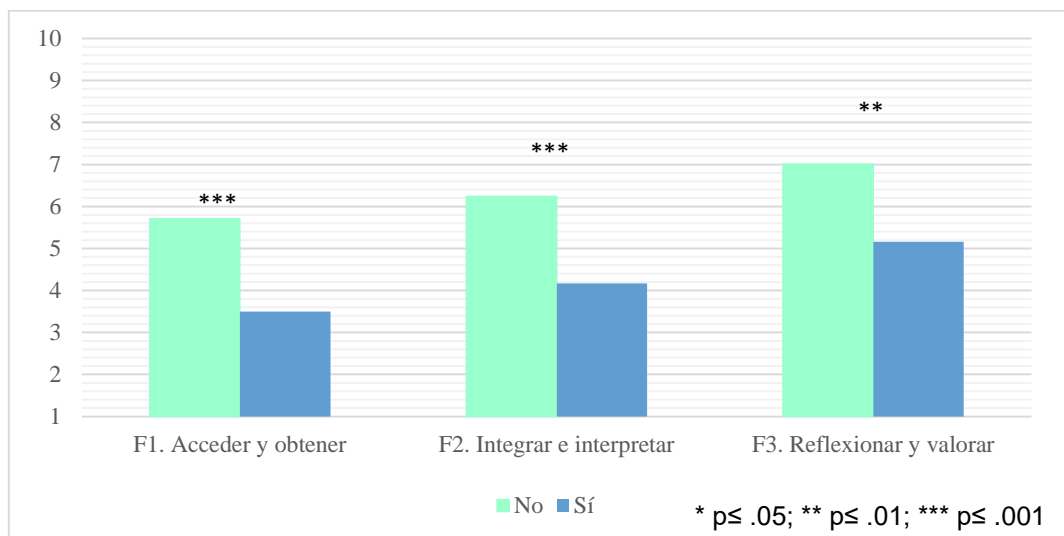


Figura 110. Medias en los factores de la competencia lingüística estudiados en función a la variable si ha Repetido o no Curso

1.1.3. Rendimiento académico

En cuanto al rendimiento académico, como podemos observar en la siguiente tabla existen diferencias significativas entre el alumnado que tiene un rendimiento académico bajo-medio y el que tiene un rendimiento casi alto-alto, en relación a los factores de la competencia lingüística estudiados.

Tabla 76. Medias de los Factores que componen que componen la Competencia Lingüística en función a la variable Rendimiento Académico

Factores	Bajo-medio	Casi alto-alto	F	gl	p valor
	N=55 M (DT)	N=65 M (DT)			
F1. Acceder y obtener	4.80 (2.22)	6.01 (1.92)	10.38	1/118	.002**
F2. Integrar e interpretar	5.59 (2.55)	6.36 (2.20)	3.14	1/118	.079
F3. Reflexionar y valorar	6.34 (2.64)	7.23 (2.16)	4.12	1/118	.045*

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

En este sentido, el alumnado que tiene un rendimiento casi alto o alto, a diferencia del que tiene un rendimiento bajo o medio, presenta un mayor desarrollo en los factores acceder y obtener ($F_{(1,118)} = 10.38$; $p \leq .002$) y reflexionar y valorar ($F_{(1,118)} = 7.23$; $p \leq .045$).

1.1.4. Nivel de estudios de las madres

En la variable nivel de estudios de las madres existen diferencias significativas en los factores integrar e interpretar ($F_{(2, 108)} = 4.01$; $p \leq .021$) y reflexionar y valorar ($F_{(2, 108)} = 3.48$; $p \leq .034$). Estas diferencias se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 77. Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función a la variable Nivel de Estudios de las Madres

Factores	SE-EP-ESO	FP-Bachillerato	Universitario	F	gl	p valor
	N=11 M _(SE) (DT)	N=38 M _(FP-B) (DT)	N=62 M _(uni) (DT)			
F1. Acceder y obtener	4.32 (2.04)	5.37 (2.01)	5.86 (2.11)	2.80	2/108	.065
F2. Integrar e interpretar	4.55 (2.45)	5.90 (2.31)	6.57 (2.22)	4.01	2/108	.021*
F3. Reflexionar y valorar	5.23 (2.73)	7.11 (2.14)	7.16 (2.29)	3.48	2/108	.034*

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

En el caso del factor integrar e interpretar, los contrastes Post-hoc indican que estas diferencias se dan entre el alumnado cuyas madres no tienen estudios, tiene estudios primarios o el graduado en ESO ya que presentan una media menor que el alumnado cuyas madres tienen estudios universitarios ($M_{(SE)}= 4.55$; $M_{(uni)}= 6.57$; $p \leq .021$). En el caso del factor reflexionar y valorar, el alumnado cuyas madres no tienen estudios, tiene estudios primarios o la ESO presentan una media menor que el alumnado cuyas madres tienen estudios de FP y Bachillerato ($M_{(SE)}= 5.23$; $M_{(FP-B)}= 7.11$; $p \leq .047$) así como con respecto al alumnado cuyas madres tienen estudios universitarios ($M_{(SE)}= 5.23$; $M_{(uni)}= 7.16$; $p \leq .030$).

1.1.5. Nivel de estudios de los padres

El alumnado de la muestra también presenta diferencias según el nivel de estudios de los padres. Se han encontrado estas diferencias únicamente en el factor integrar e interpretar ($F_{(2, 108)}= 3.48$; $p \leq .034$). Los resultados se aprecian en la siguiente tabla:

Tabla 78. Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función a la variable Nivel de Estudios de los Padres

Factores	SE-EP- ESO N=16	FP- Bachillerato N=35	Universitario N=60	F	gl	p valor
	$M_{(SE)} (DT)$	$M_{(FP-B)} (DT)$	$M_{(uni)} (DT)$			
F1. Acceder y obtener	4.88 (1.96)	5.10 (2.11)	5.93 (2.06)	2.71	2/108	.071
F2. Integrar e interpretar	4.90 (1.82)	5.71 (2.43)	6.72 (2.30)	5.03	2/108	.008**
F3. Reflexionar y valorar	6.02 (2.63)	6.79 (2.41)	7.31 (2.18)	2.11	2/108	.126

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

En el caso del factor integrar e interpretar, los contrastes Post-hoc indican que estas diferencias se dan entre el alumnado cuyos padres no tienen estudios, tienen estudios primarios o el graduado en ESO ya que presentan una media menor que el alumnado cuyas madres tienen estudios universitarios ($M_{(SE)}= 4.90$; $M_{(uni)}= 6.72$; $p \leq .014$).

1.1.6. Tipología familiar

Finalmente, en cuanto a la tipología familiar, se observan diferencias significativas en el factor integrar e interpretar. En la siguiente tabla se pueden observar estas diferencias:

Tabla 79. Medias de los Factores de la Competencia Lingüística estudiados en función a la variable Tipología Familiar

Factores	Biparental N=87 M (DT)	Monoparental N=24 M (DT)	F	gl	p valor
F1. Acceder y obtener	5.53 (2.22)	5.27 (1.98)	.343	1/109	.559
F2. Integrar e interpretar	6.32 (2.37)	5.24 (2.06)	4.10	1/109	.045*
F3. Reflexionar y valorar	6.93 (2.51)	6.51 (2.42)	.523	1/109	.471

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Como podemos ver en la tabla, el alumnado que procede de una familia biparental, a diferencia de aquellos que provienen de una familia monoparental, tienen un mayor desarrollo del factor integrar e interpretar ($F_{(1, 109)} = 4.10$; $p \leq .045$).

1.2. Cambios producidos en el grupo experimental del alumnado tras la implementación del enfoque por tareas

Para mostrar los resultados, en primer lugar, exploraremos los cambios producidos en el grupo de intervención en los factores de la competencia lingüística estudiados. Los mencionados factores son los siguientes: acceder y obtener la información, integrar e interpretar y reflexionar y valorar.

En primer lugar, hemos evaluado la fiabilidad interjueces con el fin asegurar la validez de los resultados. Hemos encontrado que en las pruebas pretest existe una concordancia buena entre los jueces ($k = .74$; $p = .000$). Por su parte, en las pruebas posttest, la concordancia interjueces es muy buena ($k = .82$; $p = .000$).

Prosiguiendo con los resultados, se realizaron análisis multivariados de varianza (MANOVAS) para los factores de la competencia lingüística estudiados, seleccionando estos factores y el tiempo (pre-post test) como variables de medida.

En el análisis de los factores de la competencia lingüística estudiados se obtuvo un efecto principal significativo de la dimensión ($F_{(2,49)} = 40.70$; $p = .000$; $\eta^2 = .67$), constatándose que existen diferencias significativas entre las variables que componen la misma. La variable con mayor puntuación es *Reflexionar y valorar* en la que se obtienen diferencias significativas con respecto al factor *Integrar e interpretar* ($t_{(51)} = -3.55$; $p = .001$) y al factor *Acceder y obtener* ($t_{(50)} = -8.63$; $p = .000$). Por su parte, el factor *Integrar e interpretar* tiene un nivel significativamente mayor que el factor *Acceder y obtener* ($t_{(50)} = -6.41$; $p = .000$). En la siguiente figura X podemos observar las medias en cada uno de los factores de la competencia lingüística del alumnado del grupo de intervención.

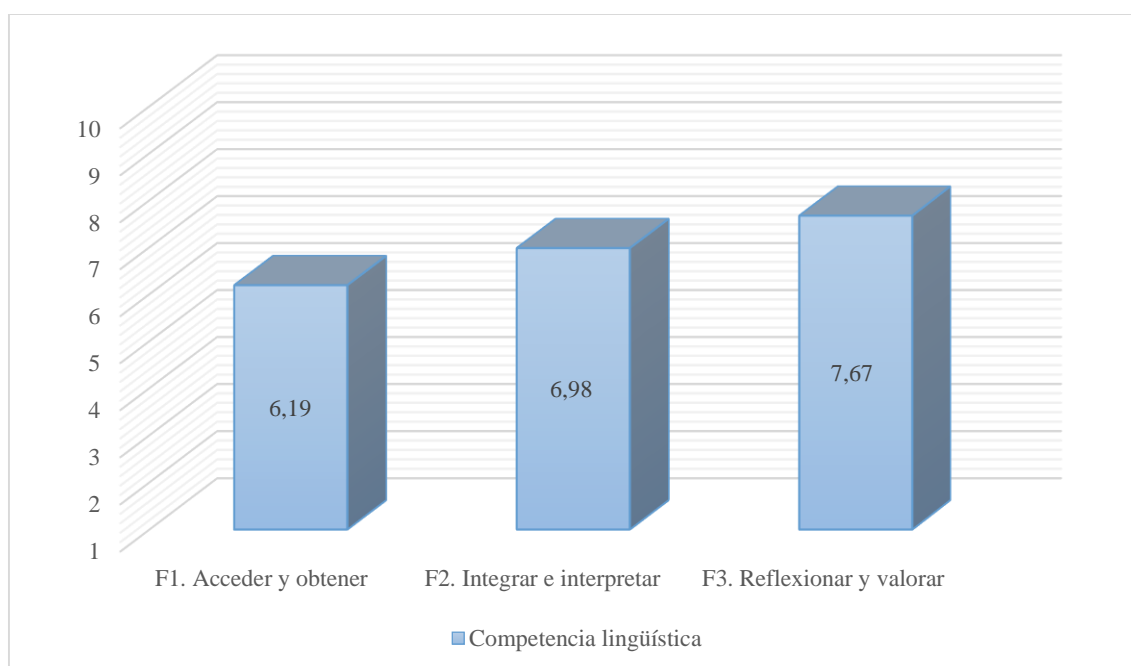


Figura 111. Medias en los factores estudiados de la Competencia Lingüística del Alumnado del Grupo de Experimental

Asimismo, se obtuvo un efecto principal significativo en la variable tiempo de medida ($F_{(1,50)} = 34.8$; $p = .000$; $\eta^2 = .41$), apuntando a algunos aumentos de la competencia lingüística tras el programa ($t_{(51)} = -5.90$; $p = .000$). Finalmente, en la interacción entre la variable competencia lingüística y tiempo de medida no se obtuvieron diferencias significativas. Esto indica que los cambios no fueron diferentes o más acusados en unas variables que en otras. En la tabla X se resumen los resultados de los cambios en las variables.

Tabla 80. *Contraste de Medidas Repetidas Pre-post Test en el Grupo Experimental*

Factores	Pretest M (DT)	Postest M (DT)	F	gl	Tamaño de efecto η^2 parcial
F1. Acceder y obtener	5.59 (2.03)	6.79 (1.48)	20.31***	1/50	.29
F2. Integrar e interpretar	6.26 (2.11)	7.70 (1.74)	22.86***	1/50	.31
F3. Reflexionar y valorar	6.89 (2.10)	8.46 (1.34)	31.45***	1/50	.39

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Como se puede observar, los resultados de la tabla x reflejan los cambios significativos en los factores de la competencia lingüística estudiados tras la intervención. El alumnado del grupo de intervención presenta un aumento en el factor de *Acceder y obtener* ($F_{(1,50)} = 20.31$; $p = .000$; $\eta^2 = .29$), en el de *Integrar e interpretar* ($F_{(1,50)} = 22.86$; $p = .000$; $\eta^2 = .31$) y en el de *Reflexionar y valorar* ($F_{(1,50)} = 31.45$; $p = .000$; $\eta^2 = .39$), con una relevancia clínica alta. Estas diferencias se aprecian mejor en la gráfica de la figura X.

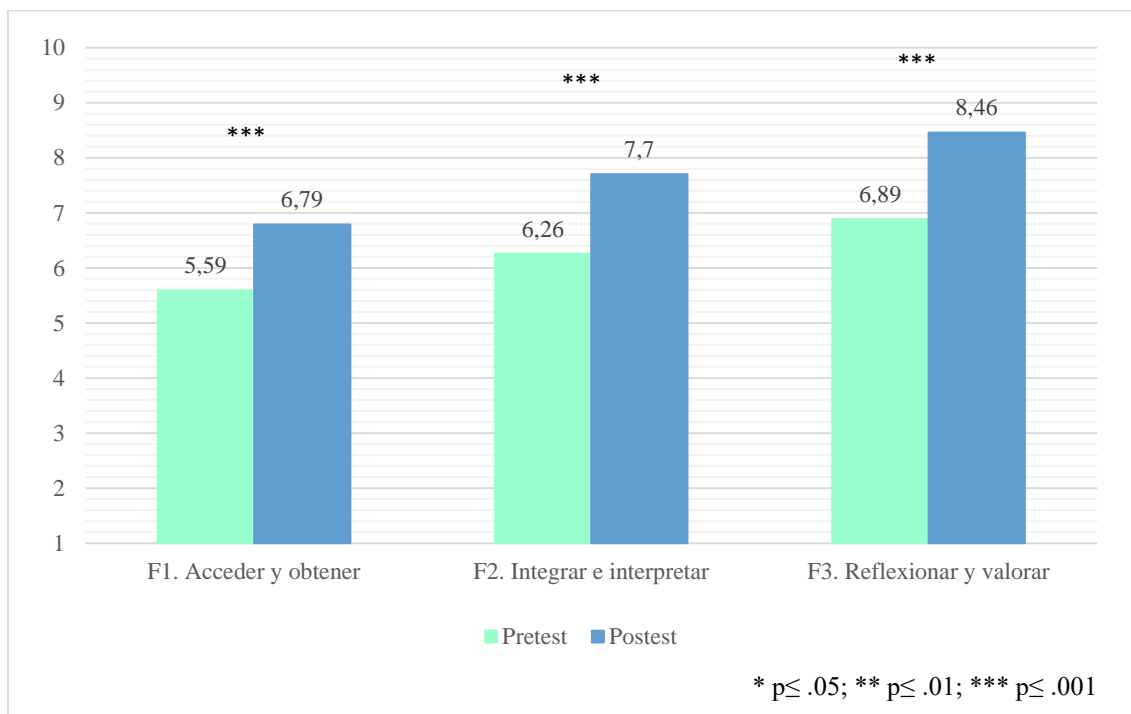


Figura 112. *Contraste de Medidas Repetidas Pre-post Test en el Grupo Experimental*

1.3. Diferencias postest entre el grupo de intervención y el grupo control

Después de analizar los cambios producidos en el grupo de intervención, es necesario comprobar si estos son producto del efecto de la intervención. Para ello se realizó una comparación con el grupo control que, tal como se expuso en el capítulo anterior, no participó en la implementación del enfoque por tareas. A este alumnado se le aplicó la escala tanto al inicio del curso escolar como a la finalización del mismo, al igual que al grupo experimental. Para la realización de los análisis hemos usado las medias postest de ambos grupos. Antes de exponer estos resultados, es pertinente comprobar si existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en las diferentes variables sociodemográficas, a fin de garantizar que los resultados se deben a la intervención y no a estas últimas.

Comprobamos el sexo, la edad, el nivel de estudios del padre y de la madre, la situación laboral del padre y la madre, la tipología familiar, las horas de estudios y el rendimiento académico. La única variable en la que encontramos diferencias significativas es en las horas de estudios que invierten ambos grupos fuera del horario escolar. En este sentido, el grupo de control, a diferencia del grupo experimental, estudia más horas fuera del horario lectivo ($F_{(1,119)} = 7.73; p = .006$).

Prosiguiendo con el análisis, en la tabla X mostramos la contribución de cada factor de la competencia lingüística estudiado al contraste de medidas entre el grupo experimental y el grupo control.

Tabla 81. Contribución de cada factor de la Competencia Lingüística al Contraste de Medidas entre el Grupo de Experimental y el Grupo Control (ANOVA)

Factores	Grupo control N=70 M (DT)	Grupo experimental N=51 M (DT)	F	gl	Tamaño de efecto η^2 parcial
F1. Acceder y obtener	4.49 (2.01)	6.79 (1.48)	48.34***	1/119	.53
F2. Integrar e interpretar	4.79 (2.00)	7.70 (1.74)	69.23***	1/119	.69
F3. Reflexionar y valorar	5.61 (2.33)	8.46 (1.34)	61.47***	1/119	.69
Competencia Lingüística	4.96 (1.84)	7.65 (1.28)	80.15***	1/119	.83

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

En la tabla anterior, observamos diferencias significativas entre ambos grupos en todos los factores analizados. Los factores *Acceder y obtener* ($F_{(1,119)} = 48.34; p = .000$), *Integrar e interpretar* ($F_{(1,119)} = 69.23; p = .000$), *Reflexionar y valorar* ($F_{(1,119)} = 61.47; p = .000$) y la propia competencia lingüística en general ($F_{(1,119)} = 80.15; p = .000$) fueron significativamente mayores en el grupo experimental que en el grupo control, con una relevancia clínica entre alta y muy alta.

2. Resultados obtenidos en el estudio cualitativo

En el tratamiento cualitativo de los datos, hemos agrupado en categorías las respuestas del alumnado a las preguntas del *Cuestionario de Valoración Personal*. A continuación se exponen los resultados de cada categoría.

2.1. Opinión del alumnado sobre las actividades

La variedad de actividades que el alumnado ha llevado a cabo durante la intervención ha sido amplia. Un indicador de esta amplitud es la disparidad en las respuestas obtenidas sobre la tipología de actividades trabajadas en el aula. En la siguiente figura se muestra el orden de importancia dada a las mismas y las preferencias manifestadas por el alumnado acerca de las actividades:

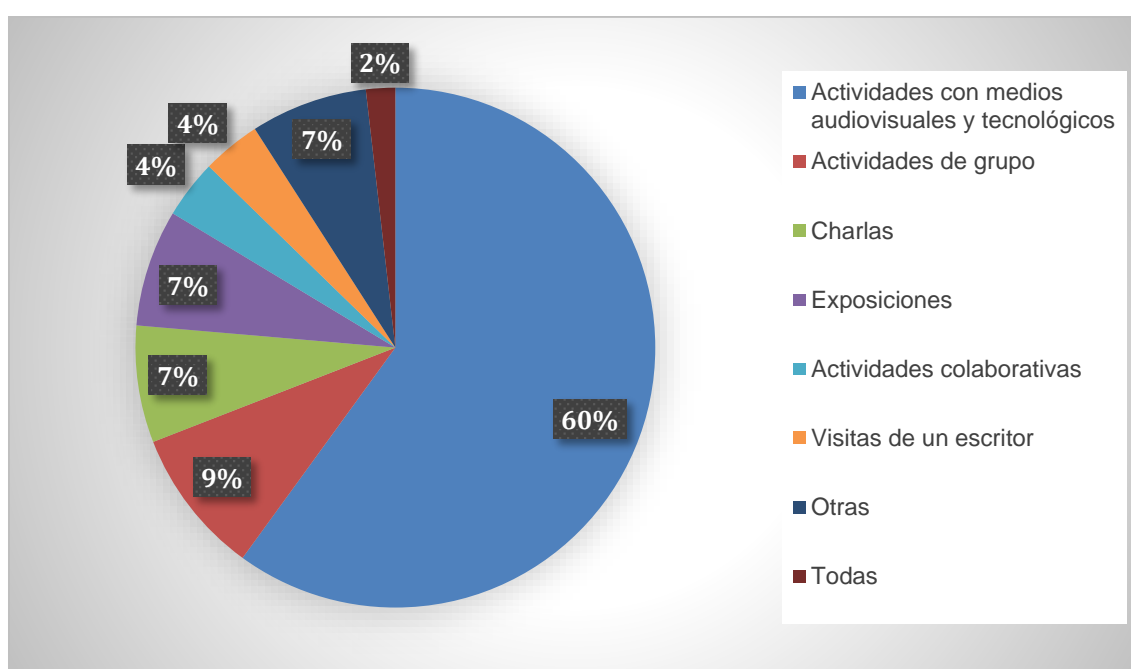


Figura 113. Actividades Motivadoras para el Alumnado

Como se puede observar, las tecnologías de la información y la comunicación son los recursos de aula más motivadores ya que el 60% afirma que sus actividades preferidas han sido las que han realizado con medios audiovisuales y tecnológicos. Estas actividades incluyen el uso del móvil, la pizarra digital, videos y búsquedas por Internet. Estos son algunos ejemplos de las evidencias recogidas en este sentido:

- *La actividad que se hizo con el móvil sobre la lectura del “Lazarillo de Tormes.”***GE1E02**
- *Me gustan las actividades con el móvil.***GE1E13**
- *La actividad que era por internet.***GE1D22**
- *Las realizadas con la pizarra digital.***GE1D02**
- *Las actividades que se realizaban a través de medios tecnológicos.***GE1E07**

Por otra parte, se ha querido conocer qué actividades piensa el alumnado que deben realizarse más a menudo y los aspectos que deberían cambiarse de las mismas. En cuanto a las preferencias, vuelven a ser prioritarias las Tecnologías de la Información y la Comunicación ya que el 47% opina que les gustaría realizar más actividades con medios audiovisuales e informáticos. Asimismo, el 11% afirma que le gustaría hacer más trabajos de grupo y el mismo porcentaje que realizaría más lecturas. Además, un 10% opina que realizaría más actividades de expresión escrita. En la figura X encontramos la distribución de las evidencias:

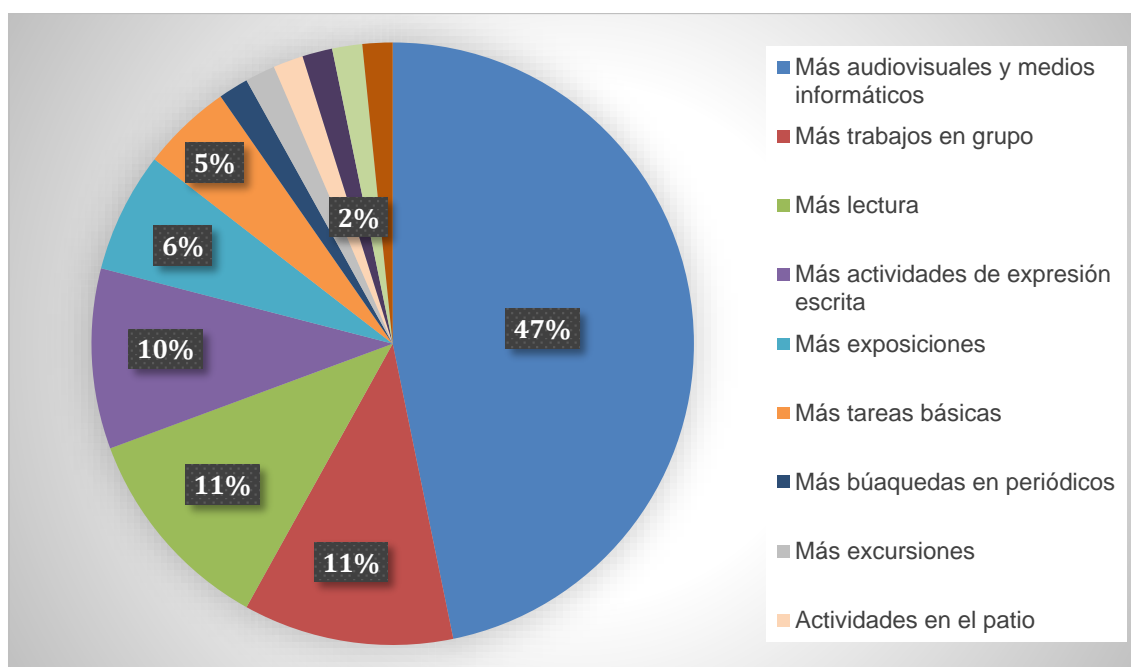


Figura 114. Propuestas del Alumnado con respecto a las Actividades

Entre las propuestas de cambio, un 7% del alumnado cree que deben eliminarse los libros de texto y solo un 1% que se debería escribir menos y realizar menos deberes. Antes de continuar al siguiente apartado, se verán algunos ejemplos de las evidencias recogidas, por un lado, acerca de la opinión del alumnado sobre las actividades que deberían ser más frecuentes y, por otro, sobre las propuestas de cambio que manifestaron:

- *Usar las nuevas tecnologías, móviles, tabletas... para usarlas didácticamente.*GE1D05
- *Más pizarra digital.*GE1E06
- *Las de móvil, en vez de una vez por semana, yo las haría dos veces por semana.*GE1E13
- *Más trabajos en grupo.*GE1E20
- *Más lectura.*GE1D24
- *Las que tenemos que escribir historias, aunque me parece bastante bien la variedad trabajada en cuanto a actividades.*GE1D25

- *Haría más a menudo tareas expositivas.***GE1D16**
- *En vez de tres tomos, podríamos tener nuestra propia Tablet y dar ahí todo lo que necesitamos.***GE1D13**
- *Quitaría los libros y solo trabajaría con temas prácticos, como novelas, vídeos, trabajos en grupo, exposiciones, etc.* **GE1D05**
- *Incorporar debates.***GE1E15**
- *Más excursiones.***GE1D08**
- *Haría actividades en el patio.***GE1D22**
- *Más charlas.***GE1E22**

2.2. Dificultades que supuso

En general, las dificultades que ha supuesto el trabajo de la competencia lingüística para el alumnado son más propias de la materia que de la forma en la que se han abordado los contenidos. El 47% informa que lo que les resulta más difícil es el análisis de las oraciones (la morfología y la sintaxis). Le siguen los que han tenido problemas con la ortografía, el 15% del alumnado, y un 8% con los exámenes. Así mismo, un 16% del alumnado afirma que no ha encontrado ninguna dificultad para seguir la materia. En la figura X se expresan estos porcentajes:

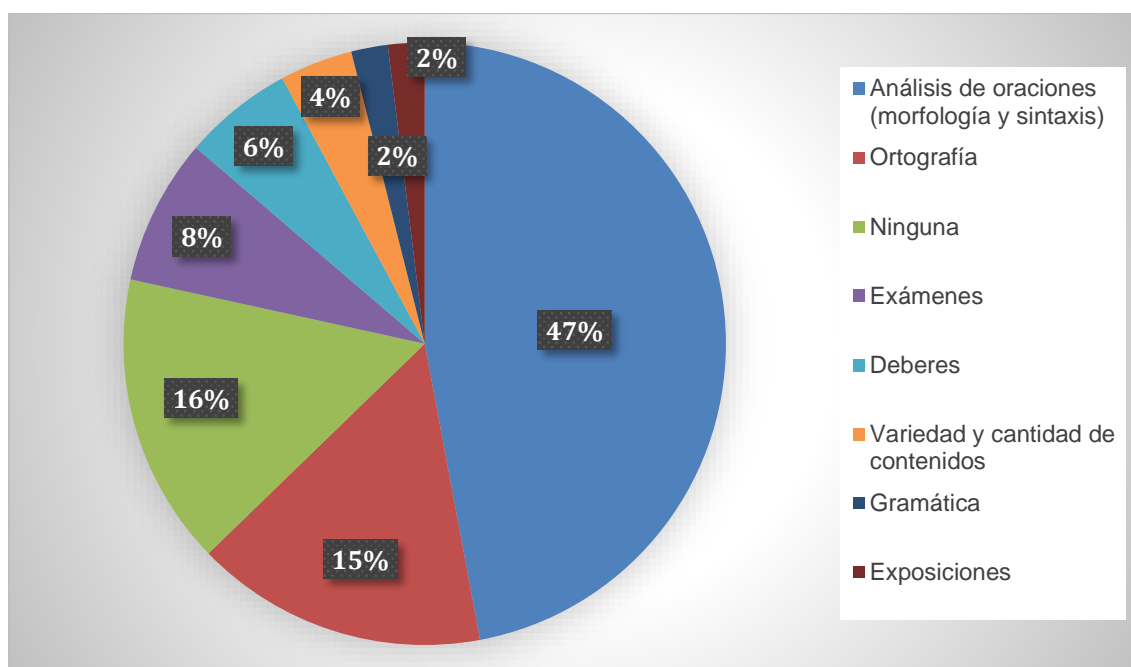


Figura 115. Dificultades que ha supuesto el trabajo de la Competencia Lingüística para el Alumnado

A continuación se muestran ejemplos de estas evidencias:

- *No he encontrado ninguna, pero lo que peor pudo haberme ido fueron los sintagmas.***GE1E19**
- *Al principio me costó entender el sintagma pero lo acabé entendiendo.***GE1D27**
- *Este curso no ha sido complicada la asignatura aunque lo que más me ha costado son las faltas de ortografía.***GE1D01**
- *Que aunque sea fácil, me resulta complicado sacar notas altas en los exámenes.***GE1E15**

- *Los deberes: el llevar todo al día y no dejar nada atrasado.***GE1D03**
- *No creo que hubiera algo aparte de los deberes.***GE1D15**
- *Que soy un poco tímida para hablar en alto o hacer exposiciones orales.***GE1D13**
- *La variedad de los temas que hemos tenido que estudiar.***GE1E17**

2.3. Vivencias del alumnado en el aula

La figura siguiente expresa los porcentajes obtenidos:

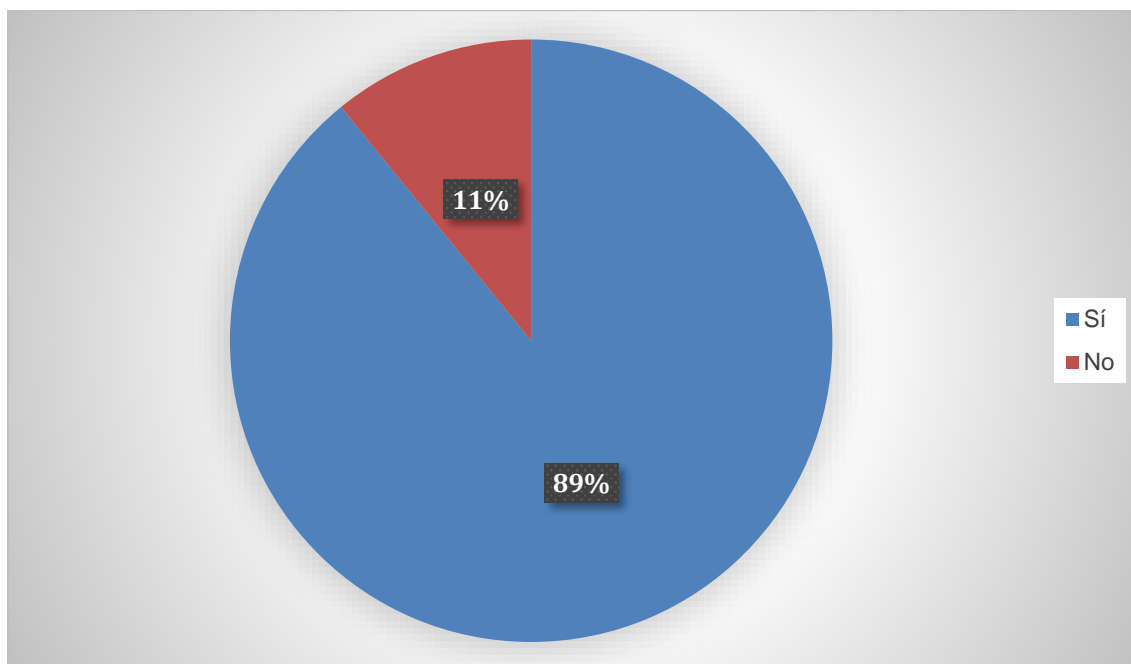


Figura 116. Posibilidad de expresar Vivencias en el Aula

Con respecto a las vivencias del alumnado en el aula es necesario señalar que una mayoría afirma que a través del trabajo escolar ha aprendido a expresar opiniones propias. En cuanto a ejemplos de las evidencias recogidas sobre esto, citaremos como muestra los siguientes:

- *Sí, en textos que teníamos que dar nuestra opinión.***GE1E17**
- *Sí porque la expresión escrita es la mejor manera de hacerlo.***GE1E18**
- *Sí sobre cuando hablábamos sobre la variedad de actividades de clase.***GE1E18**
- *Creo que no pero puede que me hayan enseñando como concretarla.***GE1E19**

Sobre los tipos de actividades que ayudan a aprender a expresar una opinión propia, la siguiente figura ofrece el parecer del alumnado:

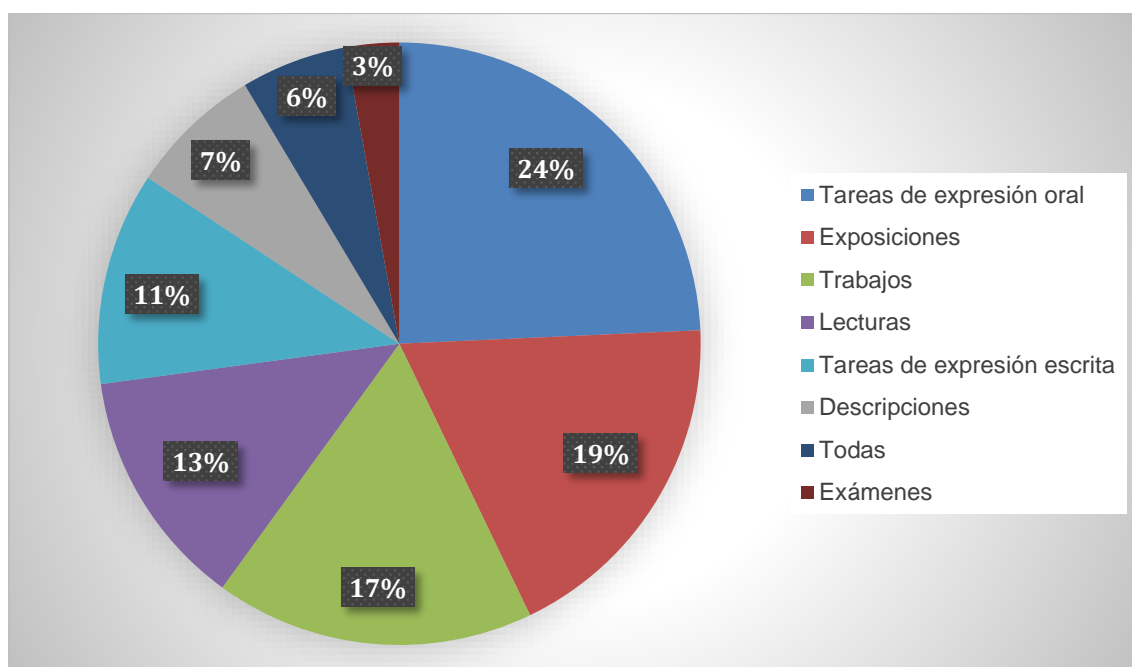


Figura 117. Actividades que promueven la expresión de Opiniones

Entre las actividades más importantes para aprender a expresar opiniones propias, el 24% del alumnado se decanta por las tareas de expresión oral. Le sigue un 19% que se inclina por las exposiciones, un 17% que lo hace por la realización de trabajos y un 13% que considera que a través de las lecturas su aprende a expresar opiniones propias. Otras actividades también mencionadas son las tareas de expresión escrita y las descripciones. A continuación, se muestran ejemplos de las evidencias representadas en los porcentajes que se acaban de exponer:

- *Las tareas de vocabulario y las de expresar por qué piensas una cosa u otra.***GE1D14**
- *Las tareas de expresión hablada.***GE1E11**
- *A la hora de hablar en clase de los contenidos aprendidos y los libros de lectura.***GE1D16**
- *Hablando de política o tenas de machismo.***GE1D06**
- *Cuando hablamos en clase de lo que sucedió en la actualidad.***GE1D21**
- *Hablar sobre qué eran mejores si los libros o las películas.***GE1D27**

2.4. Tratamiento de la información

La figura siguiente expresa los porcentajes obtenidos en el Tratamiento de la información:

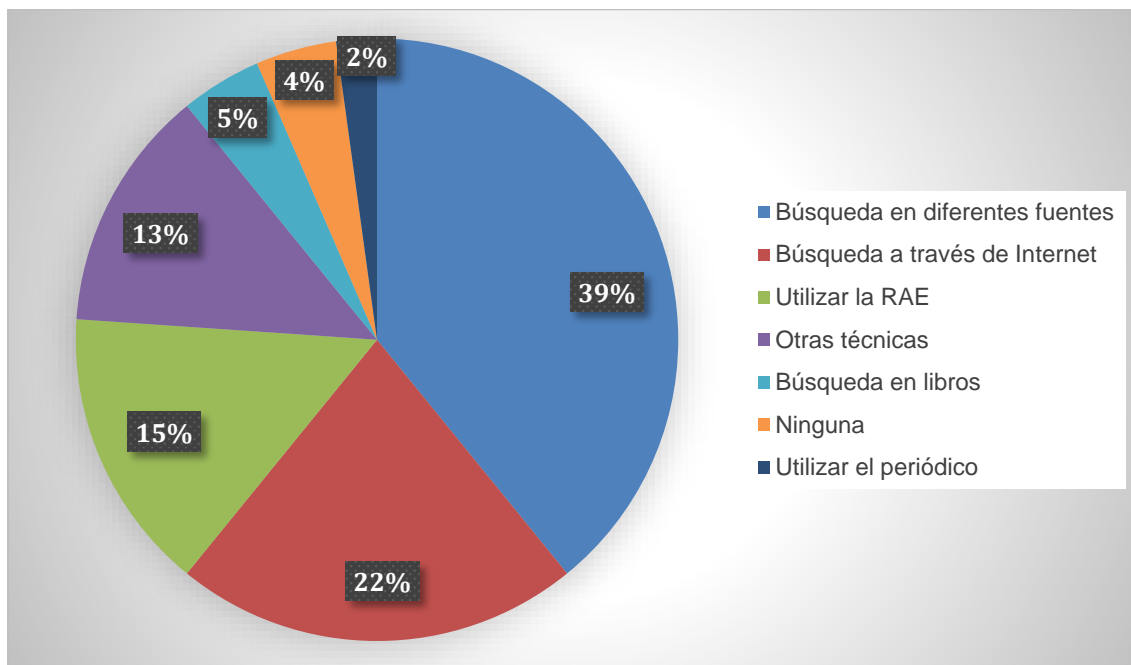


Figura 118. Aprendizaje de técnicas para la Búsqueda de Información

Esta categoría recoge la percepción del alumnado sobre las habilidades y estrategias que ha adquirido en el tratamiento de la información. En los valores que muestra el gráfico, destaca que un 39% del grupo experimental opina que ha aprendido a buscar información en diferentes fuentes. También es significativo el dato de que un 22% afirma que sabe realizar búsquedas en internet. Es importante también poder constatar que el 39% restante incluye diversidad de fuentes de información como libros, diccionarios, el periódico, etc. Se muestra a continuación una batería de ejemplos de las evidencias que se recogieron acerca de esta competencia:

- *Buscar en varios sitios, recopilar información y juntar todo lo encontrado.* **GE1E05**
- *No buscar en un solo sitio sino también buscar en otras páginas.* **GE1E13**
- *Mirar en muchas páginas, coger un poco de información sobre cada una y ponerlo todo junto con tus palabras.* **GE1E22**
- *Usar internet y el diccionario.* **GE1D03**

- *Utilizar todos los medios posibles.***GE1D11**
- *Buscando por internet, y si es algo relacionado con el significado de alguna palabra, buscarlo en la RAE.***GE1D21**
- *Buscar de forma ordenada, coger palabras que nos van a servir para responder, ordenar los datos y escribir la respuesta; pasarlo al ordenador para ver si hay faltas de ortografía y, tras pasar por todos estos puntos, revisar.***GE1D10**
- *Comparar lo que encuentras con la que hay en otros buscadores.***GE1E04**

2.5. Comprensión lectora

En esta gráfica se muestra la percepción del alumnado sobre sus cambios en comprensión lectora, información muy valiosa para conocer si consideran o no haber experimentado mejorías en este sentido:

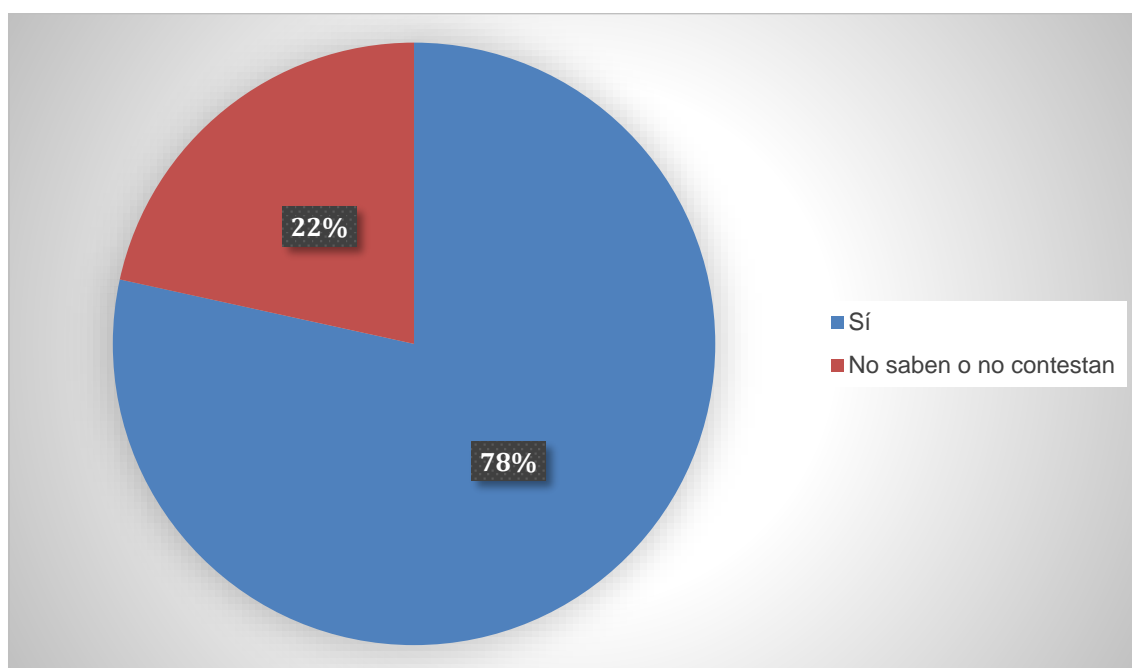


Figura 119. *Mejorías en la Comprensión Lectora*

Como se puede observar, la mayoría del alumnado, un 78%, opina que ha experimentado una notable mejoría en esta capacidad. Entre las evidencias que se recogieron sobre la mejoría en la comprensión lectora, se exponen los siguientes ejemplos:

- *Sí, por ejemplo, cuando antes leía un libro, no entendía nada, pero cada vez he visto una mejoría.***GE1E01**
- *Capto, en principio, la idea general, pero en la siguiente lectura me permito fijarme en otros detalles.***GE1E11**
- *Porque siempre me quedo con la información importante al terminar de leer.***GE1D27**
- *En los textos descriptivos noto más detalles.* **GE1D08**
- *Sí en que normalmente no me hace falta releerlo.***GE1D17**
- *Sí porque antes leía a toda velocidad sin fijarme.***GE1D13**

2.6. Léxico

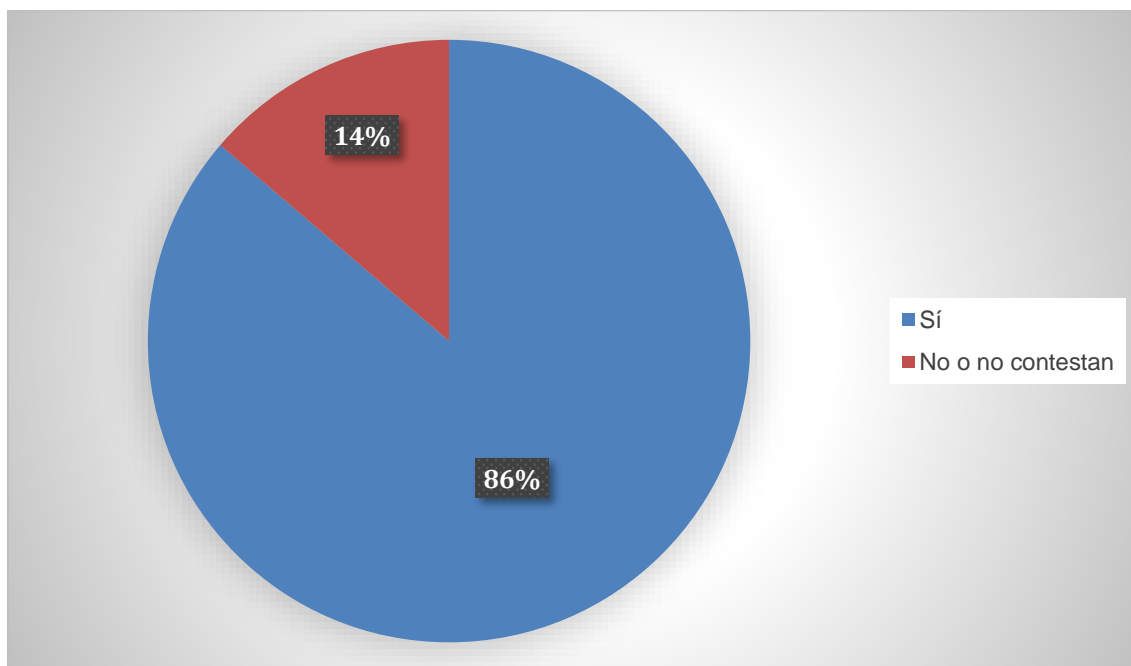


Figura 120. *Mejoría en el Léxico*

Más del 80%, concretamente un 86%, afirma que ha percibido mejoría en el léxico adquirido en diferentes situaciones. A continuación se exponen algunos ejemplos de las evidencias recogidas sobre las situaciones en las que el alumnado manifiesta haber comprobado ese aumento de léxico propio:

- *Cuando tengo una conversación larga con una persona.***GE1E01**
- *En redacciones.***GE1E02**

- *Para hablar con un profesor, que hay que hablar con respeto. **GE1E03***
- *En el habla y la escritura diaria, en textos literarios o descripciones. **GE1E05***
- *Al leer las lecturas y al hablar en clase. **GE1E06***
- *En las exposiciones orales, en los exámenes incluso en una historia inventada. **GE1D19***
- *Para explicar mis ideas y a la hora de explicarme. **GE1D14***

2.7. Expresión escrita

El 100% del alumnado del grupo experimental manifiesta haber percibido mejoría en su capacidad de expresión escrita. A continuación se expone una muestra de las numerosas evidencias recogidas sobre las manifestaciones del alumnado en este sentir:

- *Porque a la hora de escribir en los exámenes o en cualquier tarea noto una mejoría. **GE1E01***
- *Porque al extender mi vocabulario hago menos faltas de ortografía y hago que los hechos que narro sean más sofisticados. **GE1E02***
- *Cometo menos faltas de ortografía. **GE1E03***
- *Porque creo que las historias las hago mejor ahora. **GE1E04***
- *Mayor uso de puntos y comas. **GE1E05***
- *Porque he corregido mi ortografía. **GE1E06***
- *Porque a base de errores se aprende. **GE1E07***
- *El vocabulario es más extenso. **GE1E08***
- *Porque hemos hecho algunas actividades escritas de nuestras vivencias que me han ayudado a mejorar. **GE1E09***
- *Porque a lo largo de todo el curso hemos hecho distintas tareas de expresión escrita que me han ayudado a soltarme en este campo. **GE1E11***
- *Porque he aprendido las diferentes maneras de expresarse. **GE1E14***
- *Porque mi ortografía ha mejorado notablemente. **GE1E15***
- *Porque la gente me lo nota. **GE1E16***
- *Porque ya no cometo tantas faltas de ortografía. **GE1E17***
- *Ya que ahora me expreso mejor y me extiendo más **GE1E19***
- *Porque al escribir, las ideas fluyen más y las escribo con más facilidad. **GE1E24***

- *Porque ahora me fijo más en las faltas de ortografía como los acentos y las palabras con s y c.***GE1D03**
- *Porque he aprendido a usar la estructura de algunos tipos de texto.***GE1D05**

2.8. Dificultades de la expresión escrita

El alumnado manifiesta tener todavía dificultades en algunos aspectos de la expresión escrita. Más de la mitad del alumnado, un 55%, afirma que la ortografía es el elemento de la expresión escrita donde más problemas se presentan. Por otro lado, el 45% restante manifiesta haber experimentado como complicados otros elementos: un 11% responde que le cuesta organizar la información y hacer entender lo que expresa, un 9% afirma que tiene dificultades en la limpieza de las presentaciones, otro 9% opina que en ideas y fluidez mientras que el resto observó problemas en descripciones, lecturas y uso de sinónimos. El siguiente gráfico recoge los datos que se acaban de exponer:

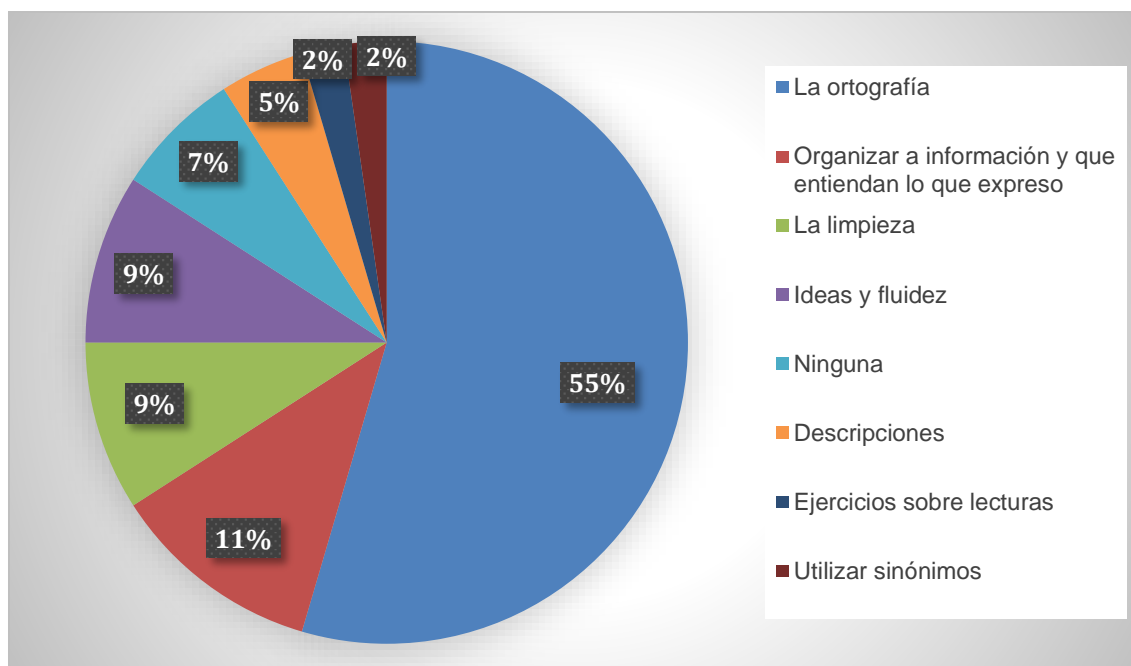


Figura 121. *Dificultades en la Expresión Escrita*

A continuación se muestran ejemplos de las evidencias recogidas sobre las dificultades en expresión escrita manifestadas por el alumnado:

- *En las faltas de ortografía y algún signo de acentuación.***GE1D06**
- *En poner las tildes o si hay palabras que nunca he escrito o que no suelo escribir, pues puedo tener fallos.***GE1D08**

- *En situar las tildes.***GE1D12**
- *En la ortografía.***GE1D13**
- *En la colocación de puntos y comas.***GE1D14**
- *En la limpieza en cuanto a escribir se refiere.***GE1E05**
- *En dejar los márgenes.***GE1E18**
- *La caligrafía.***GE1D21**
- *En que a lo mejor no se me ocurren muchas cosas.***GE1E21**
- *En las de crear una historia, porque a mí me cuesta un poco crear con la imaginación.* **GE1D10**
- *Al buscar sinónimos para no repetir palabras.***GE1E15**

2.9. Creatividad

Como respuesta a la pregunta de si el trabajo de aula les había permitido actuar de forma creativa, un 51% del alumnado contestó afirmativamente. El siguiente gráfico presenta la tipología de tareas que, según manifiesta el alumnado, les permitió ser creativos:

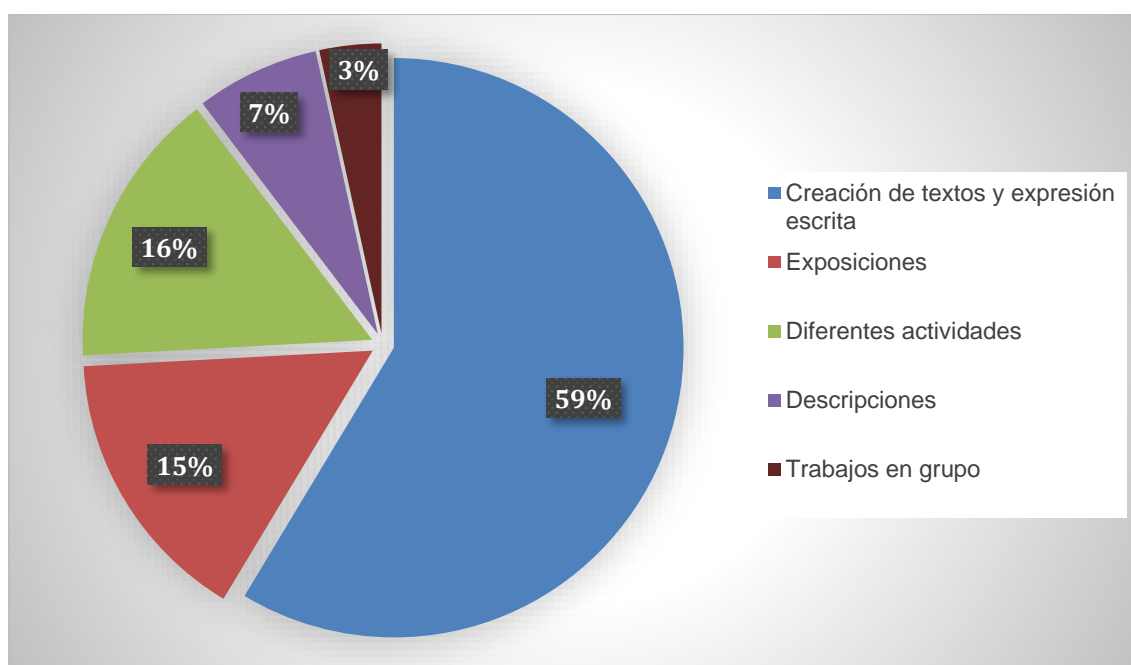


Figura 122. *Actividades que contribuyen al desarrollo de la Creatividad*

Como podemos observar, un 60% opina que la creación de textos y la expresión escrita es el tipo de tarea que más contribuyó al desarrollo de su creatividad. El 40% restante se decanta por las exposiciones, las descripciones, trabajos en grupo, y actividades variadas. A continuación se presentan ejemplos de las evidencias recogidas sobre las tareas en las que han experimentado la oportunidad de ser creativos:

- *Cuando escribimos historias.***GE1E21**
- *En las historias realizadas en los exámenes.***GE1E04**
- *En las actividades que nos tenemos que inventar una historia.***GE1E09**
- *En las de crear nuestras propias historias y relatos.***GE1E14**
- *En la de inventarme una historia con las palabras que me piden que ponga.***GE1D03**
- *En las de inventarte un texto con unas condiciones previamente redactadas.***GE1D05**
- *Cuando hay que inventarse una historia.***GE1D08**
- *En las que te dicen que crees una historia o un cuento.***GE1D09**
- *En las de crear nuestras propias historias.***GE1D10**
- *Cuando te dan algunas palabras y tienes que hacer una historia en la que salgan esas palabras.***GE1D18**
- *En las de crear una historia.***GE1D19**
- *En todos los relatos que hemos hecho.***GE1D25**
- *En cualquier frase o texto que te tenga que inventar de manera fantástica.***GE1E16**
- *Los trabajos escritos como el de crear un libro.***GE1D23**
- *Cuando exponemos un trabajo en el ordenador.***GE1E01**
- *En la última exposición que realice sobre la playa de las Alcaravanas en la actualidad y en la antigüedad.***GE1D01**
- *En las exposiciones orales.***GE1D02**
- *Descripciones o comentarios de texto como por ejemplo redactar una noticia.***GE1E08**
- *A la hora de describir una imagen que nos pone la profesora***GE1D26.**
- *En las tareas en grupo.***GE1E08**
- *Si, por ejemplo cuando hablamos sobre el viaje, cada uno pudo contar anécdotas y explicar cosas.***GE1E15**

CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Introducción

1. Discusión

2. Conclusiones

3. Limitaciones

4. Futuras líneas de investigación

Introducción

Con este capítulo se finalizará la exposición del trabajo de investigación sobre el diseño, implementación y evaluación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana en Educación Secundaria. Primeramente, se presentará la discusión realizada a partir de los resultados obtenidos tanto en el tratamiento cuantitativo como cualitativo. A continuación se expondrán las conclusiones a las que se ha llegado a partir de la discusión. Terminaremos razonando las limitaciones encontradas y planteando las líneas de investigación que consideramos que quedan abiertas a partir de las conclusiones expuestas.

En cuanto a la discusión, se expone la relación entre los resultados obtenidos y las principales aportaciones recogidas en el marco teórico. En las conclusiones, se presentan los hallazgos teóricos, prácticos, metodológicos que hemos obtenido en la evaluación del diseño e implementación del enfoque por tareas. A su vez, las limitaciones describen los problemas que se han encontrado durante la investigación y las posibles alternativas para solucionarlos. Junto a las limitaciones, las líneas de investigación completan las conclusiones con las que culmina esta investigación.

1. Discusión

El objetivo de esta investigación ha sido, ante todo, comprobar si la adopción del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura mejora el grado de desarrollo y adquisición de la competencia lingüística. Para ello hemos centrado nuestro trabajo en el estudio del grado de influencia del enfoque por tareas en el desarrollo de los factores de la competencia lingüística estudiados. Además hemos complementado lo anterior con el análisis de la visión del alumnado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tras la aplicación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura. El Consejo de Europa destaca que, a través de proyectos innovadores para la enseñanza/ aprendizaje de lenguas que promuevan la mejora de la competencia lingüística, el alumnado adquirirá las actitudes, los conocimientos y las habilidades necesarias para ser más autónomos y, a la vez, más responsables en relación con los otros. De esta forma, se contribuye a la promoción de una ciudadanía democrática (Consejo de Europa, 2002).

1.1. Contexto escolar previo a la intervención

Hemos comprobado que existen diferencias en el alumnado en relación con las siguientes variables criterio: sexo, haber repetido curso, rendimiento académico, estudios de la madre, estudios del padre y estructura familiar.

En cuanto a la variable sexo, las chicas obtienen mejores resultados que los chicos en los tres factores de la competencia lingüística estudiados. Según las *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias* (OCDE 2012), las alumnas lograron mayores puntuaciones que los alumnos en la competencia lingüística; concretamente en lectura, las chicas superaron a los chicos por 25 puntos al igual que ocurre en el resto de comunidades autónomas españolas y en el resto de países de la OCDE participantes en el estudio PISA.

Con respecto a la variable rendimiento académico, el alumnado que presenta un rendimiento casi alto o alto obtiene mejores resultados que el resto en las variables *Acceder y obtener y Reflexionar y valorar*. De manera análoga, en la variable *Repetición de curso*, el alumnado que no ha repetido obtiene mejores resultados en los tres factores de la competencia lingüística estudiados. Estos datos coinciden con los obtenidos por España en los estudios internacionales PIRLS - TIMSS 2011 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012) que observaron diferencias significativas en comprensión lectora, concretamente de 53 puntos, en los estudiantes que no habían repetido con respecto los que sí habían permanecido más de un curso en el mismo nivel educativo. En Canarias, la distancia en comprensión lectora entre el alumnado que no ha repetido curso y los que sí lo han hecho aumentó hasta 58 puntos en los mencionados estudios internacionales. En consonancia con lo anterior, en el estudio longitudinal realizado por McCoy y Reynolds (1999), con una amplia muestra de estudiantes, el alumnado que había repetido curso obtenía peores resultados en comprensión lectora, concretamente una diferencia de 24,2 puntos por debajo de los de su misma edad que no habían repetido. Además, el factor repetir curso correlaciona negativamente con la comprensión lectora. En este mismo sentido, las *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias* (OCDE 2012) afirman que hacer que los alumnos repitan cursos académicos es contraproducente y que como alternativa a la repetición proponen apoyar y formar al profesorado en el control continuo del progreso de los alumnos a lo largo del curso y en la prestación adecuada y oportuna de ayuda personalizada a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

En relación con la variable *Estudios de la madre y estudios del padre*, los resultados indican que existen diferencias en el factor *Integrar e interpretar*, entre el

alumnado cuyos padres y cuyas madres no tienen estudios, tiene estudios primarios o el graduado en la ESO ya que obtienen puntuaciones menores que el alumnado cuyos padres y cuyas madres tienen estudios universitarios. Asimismo, en el caso del factor *Reflexionar y valorar*, se obtuvieron diferencias entre el alumnado cuyas madres no tiene estudios, tiene estudios primario o el graduado en la ESO ya que presentan una puntuación menor tanto con respecto al alumnado cuyas madres tiene estudios de FP y Bachillerato como a aquel cuyas madres tiene estudios universitarios. Otros estudios relacionados con el nivel educativo de los padres y de las madres indican que a mayor formación académica de las familias mayores son los logros escolares del alumnado (Rumberger, 2001; NESSE, 2010; Traag y Van der Velden, 2011).

Por lo que se refiere a la variable *Tipología familiar*, los resultados en el factor *Integrar e interpretar* fueron mejores en el alumnado de familias biparentales que en el alumnado de familias monoparentales. En los otros dos factores de la competencia lingüística estudiados no hubo diferencias significativas. Algunos estudios sobre las variables familiares que influyen sobre los logros escolares del alumnado apuntan que tanto el aumento del tamaño de las familias y como el de desestructuración familiar pueden determinar el nivel de rendimiento escolar de los hijos (Marks, 2006). Otros estudios también incluyen la estructura de la familia como una de las variables que influye en el rendimiento escolar (Ruiz, 2001; Robledo y García, 2009).

1.2. Contexto escolar tras la intervención

El alumnado del grupo experimental mostró cambios significativos en los factores de la competencia lingüística estudiados después de la implementación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana en el primer curso de la ESO. El factor *Reflexionar y valorar* obtuvo la mayor puntuación. Este resultado coincide con el obtenido en el *Cuestionario de valoración personal* en el que una mayoría del alumnado afirma que ha aprendido a expresar opiniones propias a través del trabajo escolar. También se registraron cambios significativos en los otros dos factores, *Integrar e interpretar* y *Acceder y obtener*. Igualmente estos cambios fueron percibidos por el propio alumnado ya que una mayoría opina que ha aprendido a buscar información en diferentes fuentes incluido internet. Del mismo Ellis (2009), destaca como ventajas del enfoque por tareas en la enseñanza de las lenguas precisamente la oportunidad que ofrece para el aprendizaje natural dentro del aula y porque favorece el desarrollo de la fluidez

lingüística sin descuidar la precisión. Por lo que se refiere al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la práctica de aula, este aumenta la atención, la motivación y la participación del alumnado (Domingo y Marqués, 2011) y facilita la creación de conocimiento colectivo (Gairín, 2010). La mayoría del alumnado considera las TIC son los recursos de aula más motivadores destacando el móvil, la pizarra digital, los recursos multimedia e internet como los más útiles para la realización de tareas. Precisamente las TIC constituyen una herramienta poderosa para apoyar cambios educativos que faciliten el surgimiento de nuevos roles en docentes y alumnos (Unesco 2004). En efecto, ya hay estudios que proporcionan evidencias de la eficacia del enfoque por tareas en la conexión entre complejidad, fluidez y precisión (García, 2007). A su vez, la combinación de tareas de diferentes tipos propicia la adquisición de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (Estaire, 2011). Del mismo modo, otros estudios destacan cómo el desarrollo de las competencias cultural y lingüística integran el desarrollo de los pensamientos crítico y creativo (Yeh, 2014). En este sentido, más de la mitad del alumnado afirmó que con este enfoque incrementaron su capacidad creativa. Las tareas que, según el alumnado, más contribuyeron al desarrollo de la creatividad fueron la invención de textos y la expresión escrita aunque también asignan un papel destacado a las exposiciones, descripciones y trabajos en grupo.

Por otro lado, tras el postest y para demostrar si los resultados se deben a la intervención y no a las variables sociodemográficas, se compararon el grupo experimental y el grupo control. De este modo, solo se obtuvieron diferencias significativas en la variable *Horas de estudio* que invierten ambos grupos. En concreto, el grupo control estudia más horas que el experimental fuera del horario escolar. Esto puede deberse a que no sepan utilizar bien el tiempo de estudio. Un peor aprovechamiento del tiempo implica dedicar más tiempo a los deberes (Cooper, Robinson y Patall, 2006; Núñez, et al., 2013). Este peor aprovechamiento por parte del alumnado del grupo control se puede deber tanto a tanto a falta de implicación como de motivación ante los deberes. Estas dos variables son características en el alumnado que no ha trabajado la autorregulación del aprendizaje; en este sentido, algunos estudios han mostrado cómo la motivación intrínseca hacia los deberes es tal que a rendimiento más alto el aprovechamiento del tiempo de los deberes se incrementa (Pan, et. al, 2013). Siendo la autorregulación un descriptor de la competencia aprender a aprender y dado que la adquisición de la misma es imprescindible para que el alumnado adquiera las habilidades y estrategias necesarias

para continuar aprendiendo a la largo de toda su vida, las *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias* destacan la importancia de que los planes de estudio pongan un énfasis significativo tanto en esta competencia como en la resolución de problemas y el pensamiento crítico (OCDE, 2012). El desarrollo de la conciencia lingüística también juega en esta variable *Tiempo de estudio* un papel importante ya que contribuye no solo a tener éxito en actividades de comunicación sino también a adquirir mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Irún, et al, 2007); esto último puede contribuir a un mejor aprovechamiento del tiempo de estudio y, por lo tanto, a la menor duración de este.

Con respecto a la comparación de las puntuaciones obtenidas en el postest por cada grupo, el grupo experimental obtuvo resultados significativamente mayores que el grupo control con una relevancia clínica entre alta y muy alta. En el *Cuestionario de valoración personal* una mayoría del alumnado afirma haber experimentado una notable mejoría en la comprensión lectora; también afirman haber adquirido un aumento del léxico conocido siendo capaces de usarlo en diferentes situaciones comunicativas; del mismo modo, la totalidad del alumnado del grupo experimental manifiesta haber mejorado en su capacidad de expresión escrita. Hallazgos en investigaciones sobre la adquisición de lenguas destacan que el enfoque por tareas da respuestas a tres necesidades cruciales de aprendizaje: crear oportunidades de participación en situaciones de comunicación en las que se utilicen los procesos que son necesarios en la vida cotidiana, asignar un papel primordial tanto a la comprensión como a la expresión de significados en estas situaciones y prestar atención a la forma durante la comunicación (Estaire, 2011). De esta manera, el aprendizaje de lenguas se vuelve más comunicativo con el enfoque por tareas, ya que proporciona un objetivo en el aula que va más allá de la práctica lingüística; por consiguiente, el aprendizaje se vuelve más vivencial y se centra mucho más en el alumnado (Irún, et. el, 2007). De este modo, la organización del currículo en tareas que el alumnado realiza en el aula (Nunan, 2011) favorece la adquisición de la lengua ya que permite al alumnado implicarse en la creación de significados (Ellis, 2003). En este sentido, la orientación del trabajo a la acción concibe el aprendizaje como el acto en el que el alumnado utiliza estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto; así el alumnado aprende una lengua como miembro de una sociedad que tiene tareas (Consejo de Europa, 2002).

2. Conclusiones

En el contexto de los continuos cambios a los que se somete el sistema educativo español y siendo uno de ellos la inclusión del enfoque del aprendizaje basado en competencias, se planteó como punto de partida conocer la influencia del enfoque por tareas en la mejora de los resultados de aprendizaje en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria. Siendo esta la hipótesis, se inició la investigación que ahora culmina utilizando la práctica reflexiva como instrumento de ayuda para la mejora de la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La necesidad de comprobar los efectos del enfoque por tareas como aplicación del enfoque competencial en una materia lingüística guió tanto el desarrollo del marco teórico como del experimental que se han mostrado a lo largo de esta investigación. A continuación se presentan las conclusiones inferidas de la misma en las que se incluyen los hallazgos teóricos, prácticos, metodológicos y experimentales. Todo ello se expresa con la finalidad última de dar a conocer el resultado de un proceso de trabajo reflexivo en una experiencia de aula.

Los resultados obtenidos que se expusieron en el capítulo anterior confirmaron la hipótesis de la investigación, es decir, el enfoque por tareas mejora significativamente los resultados de aprendizaje en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria. Seguidamente se exponen las conclusiones que se derivan de los resultados de la comprobación de la hipótesis inicial planteada:

1. La adopción del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria mejora notablemente el grado de desarrollo y adquisición de la competencia lingüística que es la prioritaria en la contribución de la materia de Lengua Castellana y Literatura a la adquisición de las competencias básicas. La intervención realizada ha aportado al alumnado un incremento de relevancia clínicamente alta en los factores estudiados de la competencia lingüística ya que se obtuvieron mejoras muy significativas en los mismos tras la intervención.
2. El grado de influencia del enfoque por tareas fue alto en todos los factores de la competencia lingüística estudiados. Cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje en la materia de Lengua Castellana y Literatura se orienta a la acción, se obtienen resultados notablemente mejores precisamente porque el enfoque se centra en la actividad del alumnado como agente social. De ahí la importancia de

partir del nivel competencial del alumnado, tener en cuenta sus necesidades concretas según el contexto y contemplar todas las dimensiones, tanto lingüísticas como no lingüísticas, que se usan en cualquier requerimiento de la vida diaria que se vaya a trabajar. Estas tres características son requisitos imprescindibles en la aplicación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria.

3. El enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura favorece el desarrollo y la adquisición de la conciencia lingüística. Los resultados en la variable *Reflexionar y valorar* fueron los que mayor puntuación obtuvieron en los factores estudiados. Dado que el desarrollo de la reflexión es una fase necesaria para la adquisición de la conciencia lingüística, la alta puntuación en esta variable nos muestra la efectividad del enfoque por tareas en este sentido.
4. El enfoque por tareas estimula el desarrollo y la adquisición de la competencia *Aprender a aprender*. Dos son los resultados del grupo experimental que nos llevan a esta conclusión: por un lado, la alta puntuación en la variable *Reflexionar y Valorar* y, por otro, la menor puntuación en la variable *Tiempo de estudio*. Teniendo en cuenta que la competencia *Aprender a aprender* abarca tanto la reflexión como la administración del propio esfuerzo, siendo la puntuación en la variable *Reflexionar y Valorar* alta y el tiempo necesario para hacer las tareas de casa de manera individual menor en el grupo experimental se deduce que el enfoque por tareas contribuye a la adquisición de la competencia *Aprender a aprender*.
5. El desarrollo y la adquisición de la competencia *Iniciativa y autonomía personal* también se ven favorecidos por el enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Los resultados expuestos en el punto anterior también nos llevan a esta conclusión ya que la competencia *Iniciativa y Autonomía Personal* incluye la organización de tiempos y tareas y el grupo experimental requirió un tiempo menor de trabajo en casa.
6. El enfoque por tareas promueve el desarrollo y la adquisición de las estrategias necesarias para el aprendizaje permanente. Las puntuaciones altas en los factores de competencia lingüística estudiados y las variables correspondientes a las competencias *Aprender a Aprender* y a la *de Iniciativa y Autonomía Personal* que se mencionaron en las conclusiones anteriores muestran como el enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye a que el

alumnado adquiera las competencias necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

7. El procedimiento del diseño, implementación y evaluación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria ha de seguir el siguiente orden: identificación de las necesidades de centro, concreción curricular, programación didáctica, identificación de las necesidades de aula, programación de aula y evaluación.
8. Para garantizar la efectividad del enfoque por tareas, cualquier aplicación del mismo en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria debe incluir los siguientes elementos: competencias comunicativas, competencias generales, contexto, actividades de lengua, los procesos cognitivos implicados, el tipo de texto que será necesario, el ámbito de la vida social en el que se va a actuar, las estrategias que se van a movilizar y la tarea que se va a realizar. Solo así se consigue que el enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura se oriente a la acción, esto es, al uso de la lengua y al aprendizaje del mismo.
9. Los resultados del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria mejoran a medida que se incrementa la variedad de textos, la de actividades de lengua y estrategias y la de ámbitos dentro de cada tarea desarrollada en el aula.
10. En las actividades y estrategias de lengua hay que contemplar tanto la tipología que se va a trabajar como las escalas de evaluación que se utilizarán para medir el grado de desarrollo y adquisición de las mismas.
11. En el enfoque por tareas, la evaluación adopta un sentido amplio que informa sobre los niveles de dominio lingüístico, la eficacia de la enseñanza, el grado de satisfacción del alumnado y del docente, el tipo y calidad del discurso producido y la eficacia de métodos y materiales. De esa manera, la toma de decisiones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se basará en resultados válidos, fiables y viables
12. Cualquier innovación educativa ha de conjugar las necesidades de aprendizaje detectadas en el aula, la concreción de los elementos curriculares y un proceso de práctica reflexiva que guíe la implementación de los cambios a partir de la secuencia de resultados que se van obteniendo. De este modo, la práctica reflexiva se sistematiza desde la acción y de manera consciente. El docente no puede obviar la realidad de cambio continuo que caracteriza al entorno social y, por

consiguiente, a la realidad educativa. Disponerse a esto es estar en un proceso de innovación permanente capaz de responder a las diferentes demandas que constantemente van surgiendo. Compartir el conocimiento que hemos generado en el propio contexto educativo a partir de la reflexión sobre los resultados de la implementación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria es la implicación última de este proceso de práctica reflexiva y un indicador de que forma parte de las competencias profesionales del docente que la realiza.

13. Cualquier implementación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura debe incluir las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Los efectos del uso de las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje son potentes ya que, al mismo tiempo que favorecen la motivación a aprender, contribuyen al desarrollo competencial del alumnado mediante su participación en situaciones comunicativas en las que se usan los recursos digitales que demanda el contexto social en cada momento.
14. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es un instrumento muy valioso para incorporar el enfoque competencial a una materia lingüística puesto que describe de manera integrada todo lo que ha de aprender el alumnado en el uso de cualquier lengua. Por consiguiente, el MCER es una guía que proporciona todos los medios necesarios para llevar a cabo un proceso de práctica reflexiva durante la implementación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria.
15. Continuando con la innovación, un elemento clave dentro de la misma es la comunicación de resultados de la práctica de aula tanto intracentro como intercentros. El referente de esta comunicación ha de ser la base constitutiva de una formación del profesorado basada en conocimiento educativo generado en el aula. El efecto de esta formación tendría así un carácter multiplicador ya que podría promover innovaciones en otros centros como la adopción de la práctica reflexiva como competencia profesional por parte de otros docentes.
16. Tras la aplicación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura, la percepción del alumnado sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje se transforma de tal manera que comprende su papel protagonista en el mismo y facilita la actuación del docente como favorecedor de ese proceso.

3. Limitaciones

Se requiere la consideración y valoración de las limitaciones que lleva implícitas una investigación como la presente dado que tomar conciencia sobre las mismas orienta el análisis de los resultados en este sentido. De esta manera se detectarán los aspectos que mejorarían un proceso investigador como este en próximas acciones. Además las detecciones que se realicen pueden abrir futuras líneas de investigación. Entre las limitaciones se deben mencionar las siguientes:

- Los cambios legislativos en el sistema educativo han aumentado la complejidad del proceso de investigación ya que mientras se estaba experimentando sobre las consecuencias de la inclusión de las competencias básicas como elemento curricular ya se estaba preparando el sistema para otro cambio lo que impide la continuidad de cualquier proceso de innovación y la posibilidad de evaluar el mismo a lo largo de mayores plazos de tiempo.
- El trabajo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación se ve limitado en muchas ocasiones tanto a causa de las dotaciones informáticas en los centros escolares como de las consecuencias de la brecha digital que sufren algunas familias. El acceso a la información es una necesidad básica, garantizar la misma ha de ser una acción prioritaria en cualquier centro escolar.
- La metodología del enfoque por tareas impone a veces estrategias que exigen una organización escolar más flexible a las necesidades específicas de cada proceso de enseñanza y aprendizaje. El tipo de liderazgo adoptado por la dirección está directamente relacionado con la flexibilidad en la organización del centro escolar y consecuentemente con la calidad de los resultados de aprendizaje.
- Tanto el tamaño de la muestra como la selección de la misma se realizó en función de la matrícula escolar y los grupos asignados. Una muestra mayor y elegida de manera aleatoria hubiese eliminado su sesgo para que los resultados fuesen más válidos y extrapolables hubiese posibilitado la opción un diseño de investigación experimental.
- La novedad del enfoque por tareas como aplicación del enfoque competencial del educación en una materia lingüística en España exigió un alto esfuerzo inicial en la búsqueda y selección de fuentes bibliográficas.

4. Futuras líneas de investigación

Como se ha visto a lo largo de esta exposición, el enfoque por tareas es la aplicación del enfoque competencial educativo en una materia lingüística y viene avalado por la experiencia del empleo del mismo en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras recogida en el Marco Común Europeo de Referencia. Así mismo, las conclusiones presentadas en el apartado dos son el resultado de la investigación realizada sobre un proceso de innovación escolar a través de la implementación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria. El interés y la relevancia del mismo residen en que muestran el producto de la experimentación en el aula a través de una doble vía: los resultados de aprendizaje y el punto de vista del alumnado sobre los mismos. De esa manera, el saber generado puede contribuir tanto a la mejora de los siguientes procesos de implementación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura por parte del mismo docente como a promover el conocimiento de su práctica entre el resto del profesorado de la materia. No obstante, esta investigación es solo un punto de partida que, a pesar de sus limitaciones, posee la relevancia de ser conocimiento educativo generado en el aula. Hay que recordar, además que, aunque el sistema educativo español continúa sometido a cambios parejos al panorama político, el enfoque competencial permanece ya que el requerimiento de un trabajo de aula contextualizado continúa siendo una demanda que ningún sistema educativo debe obviar. En tal sentido y, para finalizar, se exponen a continuación algunas líneas de investigación que quedan abiertas en relación tanto al diseño, implementación y evaluación del enfoque por tareas como a todos los elementos de la realidad educativa relacionados con el mismo:

1. Continuar el estudio del diseño, la implementación y la evaluación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en el resto de niveles de Educación Secundaria: establecimiento de bancos de recursos necesarios, metodologías adecuadas para el desarrollo de los diferentes factores de la competencias lingüística, el establecimiento de la tipología de tareas adecuadas para cada ámbito, etc.
2. Estudiar cómo influye el enfoque por tareas en las competencias comunicativas; esto es, en las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas.

3. Analizar el influjo del enfoque por tareas en las competencias no lingüísticas a través de su relación con el desarrollo y adquisición de las competencias comunicativas.
4. Realizar estudios con muestras más amplias que permitan diseños experimentales que proporcionen la obtención de resultados más generalizables que incrementen el conocimiento educativo sobre el enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura.
5. Profundizar en el estudio de la relación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la predisposición hacia el aprendizaje del alumnado.
6. Organizar y evaluar programas de formación del profesorado sobre el diseño, implementación y evaluación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura basados en los resultados de la experimentación del mismo en el aula.
7. Estudiar la relación del enfoque por tareas y los procesos de autorregulación relacionados con el aprovechamiento del tiempo dedicado por el alumnado a los deberes escolares.
8. Un objetivo permanente en la investigación educativa debe ser el análisis de la percepción del alumnado a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje o partir de la implementación de un cambio en el aula.
9. Estudiar la contribución del enfoque por tareas a la educación inclusiva, es decir, su papel como respuesta educativa que facilita el aprendizaje exitoso de todo el alumnado partiendo de las necesidades del mismo.
10. Profundizar en la aportación que puede hacer el enfoque por tareas en la prevención del Abandono Escolar Temprano (AET) a través del estudio de los resultados que se obtengan en su implementación con alumnado en situación de riesgo de AET y bajo nivel competencial.
11. Analizar la influencia de la dirección escolar en la gestión organizativa necesaria para la implementación del enfoque por tareas en el centro: relación entre tipo de liderazgo e innovación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, G. (1981). Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français. *Québec français*, 42, 33-35.
- Ambrós, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación educativa*, 180, 26-32.
- Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, M.J. y Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M.,...Trim, J. (eds.). (s.f.). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment A Guide for Users*. Recuperado de <http://media.leidenuniv.nl/legacy/common-european-framework-of-reference-for-languages,-a-guide-for-users.pdf>
- Baralo, M. (2005, marzo). *Aspectos de la adquisición de léxico y su aplicación en el aula*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional: El Español como Lengua del Futuro, Toledo: Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Blaxter, L., Hugues, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Editorial Graó.
- Blini, L. (2008). Mediazione linguistica: riflessioni su una denominazione. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, 10, 123-138.
- Blini, L. (2009). *Entreculturas: Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 1, 45-60.
- Bonoma, T. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and a Process. *Journal of Marketing Research*, 22(2), 199-208.

- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin and D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*. (pp. 23-46). EnglewoodCliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bringas, F., Curiel, C. y Secuza, E. (2008). *Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura*. Santander: Gobierno de Cantabria. Recuperado de http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/581/mod_resource/content/3/Cuaderno3Las%20CCBB%20en%20el%20C3%A1rea%20de%20Lengua%20Castellana%20y%20Literatura.pdf
- Broek, S., y Van den Ende, I. (2013). *La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcom eurframlangeuredsys/esstcomeurframlangeuredsyses.pdf
- Cambridge ESOL (2011). *Using the CEFR. Principles of Good Practice*. Cambridge: University of Cambridge. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. In C. Candlin and D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*. (pp. 5-22). EnglewoodCliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporaneas*. México: Ríos de tinta.
- Castro, J. (2002). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicos*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Cerrolaza, O. (2009). Cómo elaborar una Unidad Didáctica a partir de los niveles. En P. Navarro (Coord.), *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español* (pp. 1-11). Brasil Belo Horizonte: EDELSA.
- Cervera, D., González, P. y Sánchez, J. (2014). *Evaluaciones Externas Internacionales del Sistema Educativo*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

- Cielo, C., y Guastalegnanne, H. (2011). *El enfoque por tareas y el enfoque por acción, ¿enfoques para mejorar el desempeño?* Recuperado de http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/6_coloquio/cielo_guastalegnanne.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comisión Europea (2010). Comunicación de la Comisión: Europa 2020. Una estrategia de crecimiento inteligente, sostenible e integrador, de 3 de marzo de 2010. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2012a). Commission Staff working document. Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&from=EN>
- Comisión Europea (2012b). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_1&format=PDF
- Comunidades Europeas (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad (2010). *Concreción curricular y programación didáctica. Guía para la reflexión y toma de decisiones*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/WebCEP/docsUp/38702566/Docs/DOCUMENTOS%20INSTITUCIONALES/CONCRECI%D3N%20CURRICULAR.pdf>
- Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad (2012). *Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería

- de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/ORIENT_PROGR_DIDACTICA.pdf
- Consejo de Europa (1982). *Recommendation No. R(82) 18 of the committee of ministers to member states concerning modern languages*. Recuperado de <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2014). *Languages for democracy and social cohesion Diversity, equity and quality*. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2014/LPU-60ans_EN.pdf
- Consejo Europeo (2000). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000. Recuperado de <http://www.minhap.gob.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>
- Consejo Europeo (2002). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona, de 15 y 16 de marzo de 2002. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/conclusiones-de-la-presidencia_-consejo-europeo-de-barcelona_-15-y-16-de-marzo-de-2002/
- Consejo Europeo (2004). Resultado de los trabajos sobre Educación y Formación 2010, de 26 de febrero de 2004. Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%206905%202004%20INIT>
- Consejo Europeo (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29&from=EN>

- Cooper, H., Robinson, J. C., Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research* 76(1) 1-62.
- Coronado, J. (2007). Escalas de medición. *Paradigmas. Una revista disciplinar de investigación*, 2(2), 104-125
- Crespillo, E. (2011). Enfoque Comunicativo y Enfoque por Tareas en el aprendizaje de una L2. *GIBRALFARO. Revista de Creación Literaria y Humanidades*, 71, 13-20. Recuperado de http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1719.htm
- Decisión 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001. Diario Oficial L 232 de 14 de septiembre de 2000.
- Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC Núm. 112, miércoles 6 de junio de 2007, 12661-12830.
- Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC Núm. 113, jueves 7 de junio de 2007, 12880-13233.
- Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC Núm. 143, jueves 22 de julio de 2010, 19517-19541.
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC Núm. 108, jueves 2 de junio de 2011, 14385-14406.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC Núm. 156, de 13 de agosto de 2014, 21911-22582.
- Del Valle, A. (2009). Formación del educador: enfoque competencial. *Tendencias pedagógicas*, 14, 433-442.
- Domingo, M. y Marqués, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 37, 169-175.

- Domínguez, P. (2008) Destrezas receptivas y destrezas productivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Marcoele. Revista de Didáctica Español Lengua extranjera*, 6, 1-168. Recuperado de http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *Marcoele. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 12, 1-26. Recuperado de <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». *Actas de las Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras* (págs. 8-21). Bremen: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Eurydice. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias_clave%28EURIDYCE%29.pdf
- Eurydice (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Madrid: Eurydice.
- FEDADi. (26 de Julio de 2006). *Calendario de aplicación de la LOE (principales medidas)*. Recuperado de <http://www.fedadi.org/?p=344>

- Felices, Á., y Iriarte, E. (2003). *Las aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza del español de los negocios*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0015.pdf
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 20.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 6, 1-13
Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- Fernández, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí La Recerca*, 7, 1-9
Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa8-cast.htm>
- Fernández, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 61-87.
- Fernández, P. (2009). La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas. *Porta Linguarum*, 11, 85-98.
- Fernández, S. y Navarro, A. (2010). *Enfoque por tareas: propuestas didácticas Colección Complementos Serie Didáctica*. Madrid: Ministerio de Educación. Subdirección General de Cooperación Internacional. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2014/publicaciones/enfoquetareas.pdf>
- Fernández, S. (2011). Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER. *Marcoele. Revista de Didáctica Español Lengua extranjera*, 12, 1-64.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gairín, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 19-43.
- García, M.P. (Ed.) (2007). *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Gil, N. (2000). Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de Lengua Castellana y Literatura. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 127-140.
- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 271-283. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/442/905>.
- Gouvernement de Québec. (2013). *Québec Education Program*. Recuperado de http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index_en.asp
- Gutiérrez, S. (2005). *Ejercitarás la competencia pragmática*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0023.pdf
- Hammer, M., Bennett, M., y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Harper, A. (2014). *Teacher Guide. Using Project-Based Learning to Develop Students' Key Competences*. Brussels: European Schoolnet
- Hayes, H. (2014). *Curriculum XXI*. Madrid: Editorial Narcea.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Imbernón, F. (2012). Nuevos retos del profesorado en el siglo XXI: la necesidad de una nueva formación permanente en tiempos de crisis. *Crítica*, 982, 24-27.
- Instituto Canario de Evaluación y Calidad (2004): *Competencias básicas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Iriarte , E., y Benítez, J. (2007, Septiembre). *Los esquemas de interacción, el ámbito profesional y la negociación*. Comunicación presentada en el II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas, Granada. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Comunicaciones/2007_ESP_12_29BenitezIriarte\(II\).pdf?documentId=0901e72b80e670c2](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Comunicaciones/2007_ESP_12_29BenitezIriarte(II).pdf?documentId=0901e72b80e670c2)
- Irún, M., Llurda, E., Armengol, L., Arnó, E. y Cots, J. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Jones, N. (2009). The classroom and the Common European. *Cambridge Esol*, 36, 36-39.
- Jones, N., y Saville, N. (2009). European language policy: assessment, learning, and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63.
- Kaplan, B., y Duchon, D. (1998). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Information Systems Research: A Case Study. *MIS Quarterly*, 12(4), 571-586.
- Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres. BOE Núm. 67, jueves 18 de marzo de 2010, 26647-26683.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985, 21015- 21022.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006, 17158- 17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE Núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- Little, D. (2007) The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Policy. *Modern Language Journal*, 91(4), 645-653.
- Llamas, C. (2010). Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE. *Marcoele. Revista de Didáctica Español Lengua extranjera* 11, 1-25.

- López, D. (2009, Julio). *Investigar en Educación: guía práctica*. Comunicación presentada en las XV Jornadas de Enseñanza Universitaria en Informática sobre Calidad y evaluación de la docencia, Barcelona.
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 15-29. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART1.pdf>
- Lutters, C. (2009). La comprensión audiovisual. Una asignatura en el segundo curso de grado de Lingüística Aplicada. *Mosaico (Bruxelles)*, 21, 24 - 29.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marks, G. (2006). Family Size, Family Type and Student Achievement: Cross-National Differences and the Role of Socioeconomic and School factors. *Journal of Comparative Family Studies*, 37(1), 1-24.
- Marqués, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado de Universidad Autónoma de Aguascalientes: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf
- McCoy, A. R., y Reynolds, A. J. (1999). Grade retention and school performance: An extended investigation. *Journal of School Psychology*, 37(3), 273-298.
- McGee, C., Jones, A., Cowie, B., Hill, M., Miller, T., Harlow, A y MacKenzieK. (2003). *Curriculum Stocktake: National School Sampling Study. Teachers' experiences in curriculum implementation: English, languages, science and social studies*. Hamilton: University of Waikato.
- MECD (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2013*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225. Recuperado de <http://mmr.sagepub.com/content/1/3/212.full.pdf>.
- Michel, A. (2002). Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades. *Revista de Educación (Número extraordinario)*, 13-23. Recuperado de

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67002/008200430054.pdf?sequence=1>.

Ministry of Education of New Zealand (1993). *The New Zealand Curriculum Framework*. Wellington: Learning Media.

Ministry of Education of New Zealand (2002). *Curriculum Stocktake Report*. Wellington: Ministry of Education of New Zealand.

Montessori, M. (2014). *Ideas generales sobre el método. Manual Práctico*. Madrid: CEPE.

Moreno, C. (2001): *Temas de gramática*. Madrid: SGEL

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Murillo, F. (2008). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

NESSE, Network of Experts in Social Sciences of Education and Training. (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Recuperado de <http://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/nesse2010early-school-leaving-report.pdf>

Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Nogueira, A. y Nascimento, D. (2011, Abril). *La enseñanza de los marcadores no verbales para aprendices brasileños de E/LE*. Comunicación presentada en el IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas, Santiago de Compostela. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_26NogueiraNascimento.pdf?documentId=0901e72b812f0122

North, B. (2007). *The CEFR Common Reference Levels: validated reference points and local strategies*. Recuperado de

- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/North-Forum-paper_EN.doc
- North, B. (2008). The relevance of the CEFR to teacher training. *Babylonia*, 2, 55-57. Recuperado de <http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals/Baby2-08CECR-North.pdf>
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Núñez, J., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pineda, J., Rosario, P., Mourao, R. y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 35 (6), 726-746.
- OCDE (1999). El Programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.59988.DownloadFile.tmp/2001annualreport.pdf>
- OCDE (2012). *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España: Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174788-e>
- Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria. BOC Núm. 235, viernes 23 de noviembre de 2007, 26070-26082.
- Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC Núm. 250, de 22 de diciembre de 2010, 32374-32398.
- Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales

derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado. BOE Núm. 149, de 22 de junio de 2007, 27049- 27051.

Orden EDU/2395/2009, de 9 de septiembre, por la que se regula la promoción de un curso incompleto del sistema educativo definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, a otro de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, Núm. 221, sábado 12 de septiembre de 2009, 76732-76734.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE Núm. 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003.

Orden Foral 279/2004, de 8 de Octubre, del Consejero de Educación, por la que se establece el Proyecto Atlante para la mejora de las Competencias Básicas de Educación Infantil y Primaria. BON Núm. 148, viernes 10 de diciembre de 2004, 11114-11118.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.

Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, S y Valle, A. (2013) Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.

Gairín (2009). Cambio y mejora. la Innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes, J. y A. De la Herrán, (coord.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.

Pellicer, C. y Ortega, M. (2011): *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: Editorial PPC.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Pine, G. (2009). *Teacher Action Research. Buiding knowledge democracies*. Boston: SAGE Publications.

Proyecto Atlante (2007). *Plan de Mejora para los Centros de Educación Infantil y Primaria Cursos 2005-2006 y 2006-2007*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

- Proyecto Atlante (2008). *Plan de Mejora de las Competencias Básicas de Educación Infantil y Primaria*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Proyecto Tuning (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Quino (1995). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Editorial de la Flor.
- Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación. BOE Núm. 187 de 6 de agosto de 1983, 21823-21832. (Corrección de errores BOE Núm. 264 de 4 de noviembre de 1985, 34748-34752).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE Núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, 43053- 43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE Núm. 5, de 5 de enero de 2007, 677-773.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE Núm. 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE Núm. 3, de 3 de enero de 2015, 169-546
- Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC Núm. 40, jueves, 24 de febrero de 2011, 3901-3925.
- Richards, J. C., y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Robledo, P. y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Romero, J. (2011). La educación en España: análisis, evolución y propuestas de mejora. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 42, 1-15. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_42/JOSE%20LUIS%20ROMERO%20LACAL_1.pdf
- Romo, M. (2009). *Pensamiento creador en tiempos de crisis*. Recuperado de http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA31/Manuela_Romo_Santos.pdf
- Ruiz J., Izquierdo, M., Piñera, J. (1998, Octubre). *El cuestionario estructurado como herramienta básica para la evaluación de las instituciones documentales*. Comunicación presentada en las VI Jornadas Españolas de Documentación, sobre los Sistemas de Información al Servicio de la Sociedad Fesabid 98, Valencia. Recuperado de http://www.ciepi.org/fesabid98/Comunicaciones/j_ruiz1/j_ruiz1.htm
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.
- Ruiz, C. (2008). El enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa. Una mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Teré: revista de filosofía y sociopolítica de la educación*, 8, 13-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785456>.
- Rumberger, R. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. Santa Bárbara: University of California. Recuperado de <http://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp>
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sabariego, M., Dorio, I. y Massot, I. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 329-366). Madrid: Editorial La Muralla.

- Sánchez-Reyes, M. (2004). La comunicación oral en una lengua extranjera tras el Marco Común europeo de Referencia. En L.M., Marigómez (coord.) *Habilidades comunicativas en las Lenguas Extranjeras* (pp. 27-50). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Santamaría, R. (2008). La Competencia Sociocultural en el Aula de Español L2/LE: Una Propuesta Didáctica [Tesis doctoral inédita] Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de <http://orff.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20C D.pdf?sequence=1>
- Sargent, C. (2014). *Teacher Guide. Assessment of Key Competences in School Education*. Brussels: European Schoolnet.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Serrano, A., Blanco, F., Ligeró, J. A., Alvira, F., Modesto, E., y Sáez, A. (2009). *La investigación multimétodo*. Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense.
- Servín, J. (2008). Mixtura metodológica en la investigación educativa: una alternativa a la “guerra de paradigmas”. *Revista ISCEEM*, 6, 26-34. Recuperado de <http://www1.edomexico.gob.mx/isceem/DOC/PDF/Revista%206.pdf>.
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A., y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41196/39397>.
- Sim, J. y Wright, C. (2005). The Kappa Statistic in Reliability Studies: Use, Interpretation, and Sample Size Requirements. *Physical Therapy*, 85 (3), 257-268. Recuperado de <http://ptjournal.apta.org/content/85/3/257.full.pdf+html>
- Soler, Ó. (2006, Septiembre). *La evaluación de ELE y el marco común europeo de referencia*. Comunicación presentada en el ICongreso Nacional: 2006, Año del Español en Noruega: un reto posible, Oslo. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Comunicaciones/2006_ESP_09_21Soler.pdf?documentId=0901e72b80e535f8

- Stiefel, M. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: SAGE Publications.
- Teichler, U. (2000). New Perspectives of the Relationships between Higher Education and Employment. *Tertiary Education and Management*, 6(2), 79-92.
- Teichler, U. y Schomburg, H. (2001). From Higher Education to Employment. A European-wide Survey. En Balster, E., Giesen, B y Siegler, T. (eds.): *Challenge Europe. International Guide for Students and Graduates*. (pp. 26-36). Köln: Staufenbiel Institut für Studien- Berufsplannung.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la Educación Obligatoria Española. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Traag, T., Van der Velden, R.K.W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education, *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62, doi: 10.1080/03323315.2011.535975
- Trim, J. (2001). *The Work of the Council of Europe in the field of Modern Languages, 1957 – 2001*. Recuperado de European Centre for Modern Languages of the Council of Europe: http://www.ecml.at/Portals/1/resources/John%20Trim%20collection/Trim_TheWorkOfTheCouncilOfEurope_ModernLanguages_1957_2001.pdf
- Trim, J. (2007). Modern Languages In The Council Of Europe 1954-1997. International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TRIM_21janv2007_FR.doc.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco. Madrid: Editorial Santillana.

- UNESCO (2000). *Informe final del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar 2000*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Paris: UNESCO.
- Valax, P. (2011) *The Common European Framework of Reference for Languages: A critical analysis of its impact on a sample of teachers and curricula within and beyond Europe*. [Tesis doctoral inédita] New Zealand: University of Waikato. Recuperado de <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5546/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Van Ek, J., y Trim, J. (1990). *Threshold 1990*. Cambridge: The Press Syndicate Of The University Of Cambridge .
- Wiersma, J. y Jurs, S. (2008). *Research Methods in Education: An Introduction*. Old Tapan: Editorial Pearson.
- Yeh, E. (2014). Teaching Culture and Language through the Multiple Intelligences Film Teaching Model in the ESL/EFL Classroom. *The Journal of Effective Teaching*, 14(1), 63-79

ANEXOS

Anexo I. Concreción Curricular

Anexo II. Programación Didáctica

Anexo III. Modelo de Unidad Didáctica

Anexo IV. Ejemplo de Unidad Didáctica

Anexo V. Ejemplo de Instrumento de Evaluación

Anexo VI. Batería de Ítems a partir de los Estímulos

Anexo VII. Escala de Evaluación de la Competencia Lingüística

Anexo VIII. Cuestionario de Valoración Personal

