

Un mundo cambiante
en la enseñanza
de la lengua y la literatura
contemporáneas

Un mundo cambiante
en la enseñanza
de la lengua y la literatura
contemporáneas

**Cecylia Tatoj, Marek Baran,
R. Sergio Balches Arenas
eds.**

Redaktor serii: Językoznawstwo Neofilologiczne
Bożena Cetnarowska

Recenzent
Beata Brzozowska-Zburzyńska

Índice

Introducción (*Cecylia Tatoj, Marek Baran, R. Sergio Balches Arenas*) / 9

Anna Devís-Arbona, Silvia-Maria Chireac

La literatura popular como recurso en el aula de lengua extranjera / 13

Anna Devís-Arbona, Eva Morón-Olivares

El discurso de la alteridad en Educación Superior: desarrollando las competencias interculturales / 25

Inés M^a García Azkoaga

Secuencias didácticas y géneros textuales en el aprendizaje de la lengua de especialidad / 37

María Aurora García Ruiz

Expresión escrita: talleres universitarios / 49

Antonio Gutiérrez Rivero

La diversidad lingüística en España. Estudio sobre los libros de texto y las creencias de los profesores en Educación Secundaria Obligatoria / 63

Ana Cecilia Lara

Nuevas generaciones, nuevas aplicaciones, nuevas estrategias en la enseñanza de L2 / 77

Antonio María López González

Animación a la lectura para un aprendizaje significativo de la literatura en Español Lengua Extranjera (ELE) / 87

Zósimo López Pena

Construyamos un PLC (Proyecto Lingüístico de Centro): materiales didácticos en un entorno universitario *online* para enseñar a diseñar este plan / 101

Stéphanie Messakimove

A propósito del concepto de competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Gabón / 111

Francisco Javier Sanz Trigueros, Carmen Guillén Díaz

El enfoque común europeo de enseñanza de lenguas. Proximidades y divergencias en el currículo del sistema educativo español / 123

Ignacio Valdés Zamudio, Manuel Francisco Romero Oliva

Análisis cuantitativo de la repercusión del *m-learning* en el proceso de mejora de la competencia ortográfica del alumnado / 137

Contents

- Introduction (*Cecylia Tatoj, Marek Baran, R. Sergio Balches Arenas*) / 9
- Anna Devís-Arbona, Silvia-Maria Chireac**
Folk literature as a resource in the foreign language class / 13
- Anna Devís-Arbona, Eva Morón-Olivares**
The discourse of alterity in higher education: developing intercultural competences / 25
- Inés M^a García Azkoaga**
Didactic sequences and textual genres in the learning of the specialized language / 37
- María Aurora García Ruiz**
Written expression: university workshops / 49
- Antonio Gutiérrez Rivero**
Language diversity in Spain. Study about text books and of the teachers' beliefs in Compulsory Secondary Education / 63
- Ana Cecilia Lara**
New generations, new applications, new strategies in the teaching of L2 / 77
- Antonio María López González**
Animation to reading for a meaningful learning of literature in Spanish Foreign Language (SFL) / 87
- Zósimo López Pena**
Let's build a PLC (*Proyecto Lingüístico de Centro*): instructional materials in an online University environment dedicated to teach how to design this plan / 101
- Stéphanie Messakimove**
About the concept of intercultural competence in the teaching-learning of Spanish as a foreign language in Gabon / 111

Francisco Javier Sanz Trigueros, Carmen Guillén Díaz

The common European approach to languages teaching. Alignments and misalignments in the Curriculum of the Spanish Education system / 123

Ignacio Valdés Zamudio, Manuel Francisco Romero Oliva

Quantitative analysis of the impact of m-learning in the process of improvement of students' orthographic competence / 137

Francisco Javier Sanz Trigueros

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Valladolid (España)
franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

Carmen Guillén Díaz

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Valladolid (España)
ccmc@dlyl.uva.es

El enfoque común europeo de enseñanza de lenguas Proximidades y divergencias en el currículo del sistema educativo español

PALABRAS CLAVE: análisis cualitativo, enseñanza de idiomas, formación de docentes, investigación sobre el currículo, terminología académica, transposición didáctica

The common European approach to languages teaching
Alignments and misalignments in the Curriculum of the
Spanish Education system

ABSTRACT: In this article we draw from the notion of didactic transposition (Chevallard, 1985/1991) as training expertise (Perrenoud, 1998). We study the logic relations between the curricular components established in the legal provisions for foreign languages teaching, and the parameters that describe the use and learning of languages in the *Common European framework of reference for languages*. We adopt a qualitative and interpretive approach and apply the global technique of semantic content analysis, for which we pinpoint a category system with the components and parameters defined. Since data are composed of fragments of the official curriculum statements, and are logged in the operational framework of analysis as configured, we interpret them in terms of coherence of the adaptive transformations identified. The latter are characterized by alignments, and misalignments and the operational framework of analysis is helpful as a basis for a complementary strategy for teacher professional development, and of learning outcomes.

KEY WORDS: curriculum research; educational terminology; educational personnel training; didactic transposition; foreign languages; qualitative analysis

1. Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de idiomas están, hoy más que nunca, marcados por las determinaciones de las instancias europeas que se ocupan de la promoción de una Educación plurilingüe e intercultural, para todos los individuos desde las primeras edades y a lo largo de toda la vida. Es por lo que, subsidiariamente, las nociones de plurilingüismo e interculturalidad se contemplan integradas en la concepción global del currículo de cada Estado miembro y, de forma particular, a través de la competencia clave 2. Comunicación en lenguas extranjeras.

Su importante alcance, para responder a la demanda de enseñanza de lenguas en los distintos niveles de Educación y Formación, viene determinado por la definición que se encuentra en el Anexo de la Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente¹. Se nos remite para su desarrollo al beneficio que supone disponer del documento de vocación internacional *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCERL; Consejo de Europa, 2002)²; y se incide en que sirva “para la puesta en práctica de los programas comunitarios de educación y formación” (p. 12).

Con el MCERL, en el que se pone a disposición una base común –tanto en el plano teórico como práctico de promoción del desarrollo de esa competencia clave–, nos situamos en el nivel organizativo curricular *supra* (internacional). Se insta un proceso homogéneo de concepción de cada currículo; bien es cierto que con carácter descriptivo más que normativo, en los subsecuentes niveles organizativos curriculares, *macro* (disposiciones oficiales de orden nacional), *meso* (regional), *micro* (de centro, por los equipos docentes), *nano* (de la clase, en su dimensión individual, particular).

A todo ello concurren las aportaciones de BEACCO *et al.* (2016), THIJIS, VAN DEN AKKER (2009), VAN DEN AKKER (2002), VAN DEN AKKER *et al.* (2006), VAN DEN AKKER, FASOGLIO, MULDER (2010), y se preconiza su aplicación en cada currículo oficial “con las adaptaciones que sean necesarias a situaciones concretas” (Consejo de Europa, 2002: 7); al mismo tiempo que se recomienda el apoyo a los docentes en la mejora de su labor.

De lo cual se deriva que la comprensión y el conocimiento en profundidad de las especificaciones que configuran el desarrollo de la competencia clave que nos ocupa, se convierten en una necesidad insoslayable, por cuanto que:

- Las determinaciones que establece todo currículo oficial son, para los docentes responsables de la enseñanza/aprendizaje de Lenguas extranjeras (LE),

¹ Se ha actualizado como *Competencia multilingüe*, en la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 (pertinente a efectos del EEES).

² De reciente publicación (Council of Europe, 2018), existe la versión que, con el carácter de volumen complementario, incluye nuevos descriptores.

una guía de comportamiento y acción en los actos profesionales de programar e intervenir.

- Estos docentes –en el caso del contexto español– se confrontan, en la elaboración de los programas de las LE que asumen, a una renovación del trabajo académico orientado a un aprendizaje competencial para el que ya en el Capítulo VII, Artículo 59. Organización de las enseñanzas de idiomas de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se alude a las especificaciones del MCERL.

2. Marco conceptual

La pertinencia y utilidad del MCERL (Consejo de Europa, 2002) residen en que se asienta en una opción metodológica presentada como “enfoque centrado en la acción” (p. XV), desde la Sinopsis relativa al Capítulo 2. Se describe en torno a parámetros o dimensiones que estructuran el uso de lenguas, destacados gráficamente en el texto original tal y como reproducimos a continuación:

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

Consejo de Europa, 2002: 9

Se plantean como “categorías principales”, que se pueden a su vez “dividir en subcategorías” (Consejo de Europa, 2002: 10), articuladas en sus distintos componentes, cuyas definiciones se encuentran en las páginas 9 a 16 del documento (Consejo de Europa, 2002).

Ante estos parámetros para la elaboración de programas, cabe inscribirse en la óptica de la noción de transposición didáctica de CHEVALLARD ([1985] 1991, 1996)³. Ampliamente legitimada en Ciencias de la Educación y en Didáctica de las disciplinas (LOMBARD, 1998; PHILIPPE, 2004), se adopta en Didáctica de las

³ Noción a la que la revista *Pratiques. Théorie, Pratique, Pédagogie*, editada por el CRESEF, Metz, dedicó un significativo número monográfico: el 97-98 de 1998.

Lenguas-Culturas como “un emprunt... un appoint éventuel, et on pense que les enseignants peuvent profiter de sa valeur de coordination objective des actes professionnels de leur responsabilité” (GUILLÉN, 2010: 56).

Al consistir en la manipulación sobre la idea del *saber sabio* –científico, teórico–, en la cadena de transposición ilustrada por PERRENOUD (1998), tomamos conciencia de las transformaciones adaptativas –operaciones consecuentes– que, en una lógica de enseñanza, hacen que se convierta en un *saber a enseñar*, contenidos de enseñanza, “qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d’enseignement” (CHEVALLARD, [1985] 1991: 39).

Focalizamos la atención en la transposición externa que, respecto del MCERL, consiste en las transformaciones adaptativas realizadas por las administraciones educativas para configurar los componentes del currículo de LE, publicado en los textos de los niveles organizativos *macro*, *meso*. Se constituyen estos en referentes, a su vez, para la transposición interna, por la que los docentes realizan transformaciones adaptativas propias de los niveles organizativos del currículo *micro* e incluso *nano* citados.

Centrándonos en la enseñanza obligatoria, efectivamente la referencia al MCERL se precisa en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, en los siguientes términos:

[...] se estructura en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Los contenidos, criterios y estándares están organizados en cuatro grandes bloques que se corresponden con las actividades de lengua mencionadas, eje de las enseñanzas de la materia.

Boletín Oficial del Estado Núm. 52. Sábado 1 de marzo de 2014: 19394

De forma que retenemos como componentes curriculares esenciales:

- a) los que, por una parte, proceden de los parámetros del MCERL descritos, desde el punto de vista tanto educativo como propiamente formativo para todo individuo: competencias generales y comunicativas de la lengua, y actividades de la lengua⁴, cuyos descriptores se organizan por niveles de dominio para la evaluación;
- b) los que, por otra parte, proceden de la interpretación genérica de currículo en Educación: contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables; sus definiciones son aportadas específicamente en la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)⁵.

⁴ Definiciones que reproducimos aquí en Anexo 1.

⁵ Definiciones que reproducimos aquí en Anexo 2.

En la tabla 1, distribuimos la estructura de los componentes esenciales de cada documento, bajo cuyos epígrafes están las informaciones textuales objeto de preguntas centrales y específicas sobre la relación lógica entre ellos.

Tabla 1. Estructura de los componentes esenciales del MCERL y del currículo básico de LE de Educación Primaria

Componentes esenciales del MCERL	Componentes esenciales del currículo básico de LE (Educación Primaria)		
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de la lengua* y estrategias (<i>Capítulo 4</i>) [Tareas (comunicativas) listadas en los estándares] • Competencias* (<i>Capítulo 4</i>) 5.1. Las competencias generales 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua 	<p><i>Bloque 1. Comprensión de textos orales</i> <i>Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción</i> <i>Bloque 3. Comprensión de textos orales</i> <i>Bloque 4. Producción de textos orales: expresión e interacción</i></p> <p>Contenidos sintáctico-discursivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de evaluación • Estándares de aprendizaje evaluables

* Con escalas ilustrativas de descriptores yuxtapuestos cualitativos, por niveles (Capítulos 4 y 5) y no disponibles en algunos casos, ya sea para A1, ya sea para A1-A2. (Tomados respectivamente de Consejo de Europa, 2002, y Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero)

3. Problemática

Nos situamos, así, para responder a esa perspectiva común europea, ante la necesaria coherencia –de relaciones lógicas– que debe existir entre el nivel organizativo curricular *supra* y el *macro*. Ello conlleva, para el principio de especialización del profesorado (European Commission, 2005) y, ante todo para su desarrollo profesional, la urgencia en las situaciones de formación inicial y continua de docentes de LE, de facilitar el conocimiento de las especificaciones curriculares de nivel *supra* (MCERL) y *macro* (currículo oficial). Familiarizar a los docentes con la búsqueda de relaciones lógicas entre los referentes curriculares, puede asegurar sus buenas prácticas para los niveles subsecuentes citados.

4. Objetivos

En función de lo expuesto, y atendiendo al caso de la LE en Educación Primaria, planteamos este estudio con el objetivo general de:

- Dar cuenta de las relaciones lógicas entre los componentes estructurales del MCERL, y del currículo oficial de la Primera Lengua extranjera, en términos de proximidades y divergencias.

Para lo que son objetivos específicos:

- Diseñar un marco operativo de análisis, configurado en torno a los componentes estructurales de los documentos descritos.
- Identificar y caracterizar las transformaciones adaptativas, en función de la coherencia requerida.

5. Método

Por el carácter cualitativo, descriptivo e informativo que subyace a los objetivos, diseñamos un marco operativo en el que aplicar la técnica global del análisis semántico de contenido (BARDIN, 2002), por el que optamos. Tal y como se muestra en la tabla 2 a continuación, para su utilización como soporte de análisis, disponemos en:

- La columna izquierda las categorías y subcategorías de análisis provenientes de los componentes estructurales del MCERL siguiendo la tabla 1. Para su delimitación se consideran los epígrafes y subepígrafes de sus Capítulos 4 y 5.
- La columna de la derecha es el lugar en el que, tomando como unidades de contexto los Bloques de contenido 1, 2, 3 y 4 del currículo oficial, se sitúan las unidades de registro –fragmentos de enunciado– que, en los componentes estructurales consignados en la tabla 1, contienen indicadores de la relación lógica con los del MCERL. Se acompañan de los códigos correspondientes atribuidos a las categorías de análisis:
 - la numeración del epígrafe y subepígrafe con el que se identifica [4.4.1.1] [4.4.1.2]...,
 - la numeración del bloque de contenido B1, B2, B3 y B4.

Se prevé además el signo [i?], indicando que las lecturas analíticas sucesivas planteaban casos de ambigüedad e imprecisión, siendo por ello generadoras de categorizaciones añadidas.

Es en esta misma tabla 2 en donde, a título ilustrativo, aportamos una síntesis de los datos resultantes del análisis, tras su validación por consulta a tres expertos.

Tabla 2. Marco operativo para el análisis de contenido. Síntesis ilustrativa de datos

Categorías y subcategorías de análisis		Unidades de contexto del currículo básico de LE Educación Primaria	
● Actividades de la lengua* y estrategias ** (MCERL, Capítulo 4)		Bloque 1 B1 / Bloque 2 B2 / Bloque 3 B3 / Bloque 4 B4	
● Contenidos		● Criterios de evaluación	
<i>Actividades de expresión oral (hablar)</i> [4.4.1.1.]		<i>Estándares de aprendizaje evaluables</i>	
<i>Actividades de expresión escrita (escribir)</i> [4.4.1.2.]		<i>Unidades de registro</i>	
<i>Actividades de comprensión auditiva (escuchar para...)</i> [4.4.2.1.]		● Estándares de aprendizaje evaluables	
<i>Actividades de comprensión de lectura (leer para...)</i> [4.4.2.2.]		B1	
<i>Actividades de comprensión audiovisual (ver para...)</i> [4.4.2.3.]		B2	
<i>Actividades de interacción oral</i> [4.4.3.1.]		B3	
<i>Actividades de interacción escrita</i> [4.4.3.2.]		B4	
<i>Actividades de mediación oral</i> [4.4.4.1.]		B5	
<i>Actividades de mediación escrita</i> [4.4.4.2.]		B6	
<i>Gestos y acciones (señalar, demostración,...)</i> [4.4.5.1.]		B7	
<i>Acciones para lingüísticas (lenguaje corporal, sonidos extra lingüísticos...)</i> [4.4.5.2.]		B8	
<i>[tareas (comunicativas) listadas en los estándares]</i> [4.4.5.2.]		B9	
	Unidades de registro	Unidades de registro	Unidades de registro
B1	Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo [4.4.2.1.] [5.2.2.4.] [¿?] [5.2.3.1.]	B1	Identificar el sentido general, la información esencial... [4.4.2.1.]
B2	Saludos, presentaciones,...	B2	Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos [4.4.2.1.] [¿?] [5.2.2.2.]
B3	Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia... [4.4.2.1.] [4.4.1.2.] [¿?] [5.2.3.2.]	B3	Hacerse entender... [4.4.1.1.]
B4	Léxico oral de alta frecuencia (recepción) relativo a la identificación personal, vivienda... [4.4.2.1.] [¿?] [5.1.1.2.] [5.2.1.1.]	B4	Interactuar de una manera muy básica... [4.4.3.1.]
B5	Señalar objetos, usar deícticos [4.4.5.1.]	B5	Distinguir la función comunicativa... [4.4.2.2.]
B6	Usar sonidos extralingüísticos, cualidades prosódicas... [4.4.5.2.] [5.2.1.4.]	B6	Reconocer los significados más comunes... [4.4.2.2.] [5.2.1.3.]
B7	Formulación de hipótesis sobre significados... [4.4.2.2.] [5.2.1.3.]	B7	Reconocer los signos ortográficos... y símbolos [4.4.2.3.]
B8		B8	Construir, en papel o soporte electrónico, textos... [4.4.1.2.] [¿?] [5.2.1.2.] [5.2.1.5.]
B9		B9	Manejar estructuras sintácticas básicas... aunque se sigan come- [4.4.2.2.] [5.2.1.3.]

cont. tabla 2

<p>B4 Expresar el mensaje con claridad [4.4.1.2.] Léxico escrito de alta frecuencia (producción)... [4.4.1.2.] [¿?] [5.2.1.1.] [5.2.2.3.]</p>	<p>tiendo errores... [4.4.1.1.] [4.4.1.2.] [5.2.1.2.]</p>	<p>B4 Completa un breve formulario o una ficha... [4.4.3.2.]</p>
<p>• Competencias* (MCERL, Capítulo 5) 5.1. Las competencias generales 5.1.1. Conocimiento declarativo (saber) <i>El conocimiento del mundo</i> [5.1.1.1.] <i>El conocimiento sociocultural</i> [5.1.1.2.] <i>La consciencia intercultural</i> [5.1.1.3.]</p>	<p>BI Identificar el tema... en lengua estándar... [5.1.4.1.] Identificar... convenciones sociales (normas de cortesía)... [5.2.2.2.] [¿?] [5.2.2.4.] ... Con conectores básicos... [5.2.2.1.]</p>	<p>BI Comprende mensajes y anuncios públicos... [5.1.1.1.] ...que traten sobre temas familiares... (la familia, la escuela...) [5.1.2.1.]</p>
<p>5.1.2. Las destrezas y habilidades prácticas (saber hacer) <i>Las destrezas y las habilidades prácticas</i> [5.1.2.1.] <i>Las destrezas y las habilidades interculturales</i> [5.1.2.2.]</p>	<p>B2 Distinguir la función comunicativa del texto... [5.2.3.2.] ... así como los patrones discursivos... [4.4.2.1.] [¿?] [4.4.2.2.] [5.2.2.1.] Conocer y saber aplicar las estrategias básicas... utilizando expresiones memorizadas [5.1.4.4.]</p>	<p>B2 Participa en conversaciones... en las que se establece contacto social (... interesado por el estado de alguien...) [4.4.3.1.] [5.1.2.2.] ... en un registro neutro o informal [5.2.2.4.]</p>
<p>5.1.3. La competencia "existencial" (saber ser) 5.1.4. La capacidad de aprender (saber aprender) <i>La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación</i> [5.1.4.1.] [...] <i>sobre el sistema fonético</i> [5.1.4.2.]</p>	<p>B2 ...producción oral adecuada al contexto, respetando las convenciones comunicativas... [5.2.2.] [5.2.3.1.] Articular... un repertorio de patrones sonoros... adaptándolos a la función comunicativa... [5.1.4.2.] [5.2.1.6.] [5.2.2.5.]</p>	<p>B3 Reconocer los significados más comunes... [4.4.2.2.] [5.2.1.3.]</p>

6. Discusión de resultados y conclusiones

Ante los resultados obtenidos, las transformaciones adaptativas identificadas permiten interpretar relaciones lógicas que, en su conjunto, muestran una coherencia frágil relativa, aun habiendo podido registrar, de todas las unidades de contexto (Bloques 1, 2, 3, y 4), fragmentos de enunciado del currículo oficial indicadores de todas las categorías y subcategorías establecidas. Cabe indicar:

- La presencia de numerosas unidades de registro con el código [¿?], dado que los enunciados plantean la incertidumbre del saber a enseñar resultante, y no poder restringir el número de categorías con las que son susceptibles de ser relacionadas.
 - La ausencia de equilibrio en las categorizaciones entre unas unidades de contexto y otras. Son múltiples las relaciones en unos casos, mientras que en otros únicas.
 - Las transformaciones adaptativas se caracterizan, al tiempo, por proximidades y divergencias:
- 1) Proximidades, en el sentido de no identificarse relaciones lógicas propiamente biunívocas, sino más bien múltiples y en numerosos casos. Véase: –Léxico oral de alta frecuencia (recepción) relativo a la identificación personal, vivienda [4.4.2.1.] [5.1.1.2.] [5.2.1.1.] [¿?], o –así como los patrones discursivos [4.4.2.1.] [4.4.2.2.] [5.2.2.1.] [¿?].

Si bien esas proximidades revelan las relaciones lógicas buscadas, el alcance en cuanto a ámbitos, lugares, objetos, acontecimientos, etc. (Cuadro 5, MCERL, pp. 52–53), que encierran esos enunciados, requiere aún una gran inversión de transformaciones adaptativas, ante las especificaciones del currículo de LE que nos ocupa.

- 2) Divergencias en el sentido de no encontrar enunciados que expliciten:
 - la necesaria variedad de operaciones cognitivas realizadas por el uso de la lengua (estrategias); se contemplan de forma reductora, en su mayor parte; véase: *identificar, conocer y saber aplicar, distinguir, reconocer, discriminar*;
 - las competencias lingüísticas de las actividades de la lengua de expresión oral, escrita, etc.;
 - la atención a las competencias generales del orden del saber aprender, categoría [5.1.4.]; la capacidad de aprender, y las subsecuentes subcategorías; lo cual es aún más patente cuando se enuncian Estándares de aprendizaje evaluables presididos por términos que, al ser de débil concreción, revelan una gran dificultad para la evaluación; véase: *comprende, entiende, completa, participa...*;
 - la consideración como parte de la comunicación en LE, de las competencias que se refieren a *La consciencia intercultural* [5.1.1.3.], así como a Actividades de *mediación oral* [4.4.4.1.] y Actividades de *mediación escrita* [4.4.4.2.], cuyo lugar es importante en el currículo (interfaz entre comprensión y producción);

– la importancia recuperada en el MCERL para *La competencia ortoépica* [5.2.1.6.], vinculada pragmáticamente a *La competencia fonológica* [5.2.1.4.] y a *La competencia ortográfica* [5.2.1.5.].

A través de estas interpretaciones:

- Se apoya la pertinencia del marco operativo de análisis utilizado, en la necesaria transposición didáctica propia de los niveles *micro* y *nano*.
- Se incide en la urgencia por familiarizar a los docentes de LE a las especificaciones de estos componentes, y en que la identificación de las relaciones lógicas argumentadas las convierte en un sector de atención para progresar en la renovación del trabajo académico, preconizada con un *enfoque orientado a la acción*.
- Se infiere la anticipación de eventuales dificultades para transformaciones adaptativas por parte de los profesores, especialmente en el nivel *nano*.

Atender a estos aspectos de forma complementaria, redundaría en lograr una mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, sobre todo, porque de esos docentes –individualmente y en los equipos didácticos– dependen las concreciones curriculares de su responsabilidad más directa; es decir, en el nivel *micro* y *nano*. Y, más aún, porque se trata de atender a sus representaciones, a reducir sus incertidumbres a la hora de adecuar y adaptar su práctica, e incluso, porque se trata de salir al paso de las frustraciones y desmotivación de los destinatarios de sus enseñanzas (VAN DEN AKKER, 2002).

Este estudio tiene su continuidad, adoptando los mismos procedimientos, para la identificación de las relaciones lógicas entre los documentos de los niveles organizativos *micro* / *nano* y los manuales-libros del alumno que, comúnmente, son utilizados en las aulas. Se pretende, ante la emergencia de resultados que podamos considerar significativos y remediabiles en esos niveles, estar en condiciones de aportar pautas conducentes a la mejora de la programación e intervención por parte de los docentes.

Bibliografía

- BARDIN, L. (2002), *L'analyse de contenu*, Paris: P.U.F.
- BEACCO, J.Cl.; BYRAM, M.; CAVALLI, M.; COSTE, D.; EGLI CUENAT, M.; GOULLIER, F.; PANTHEIR, J. (2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de L'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- CHEVALLARD, Y. ([1985] 1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1996), "Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles", *Bulletin de l'A.M.P.E.P.*, vol. 352, <https://www.apmep.fr/>, 32–50.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Modern Languages Division. Cambridge, Strasbourg. Disponible en <https://rm.coe.int/1680459f97> [20/04/2019].

- Consejo de Europa (2002), *Marco europeo común de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: División de Políticas Lingüísticas-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya. Instituto Cervantes (traducción en español). Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [10/07/2018].
- European Commission (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Brussels, Directorate-General for Education and Culture (DGEAC). Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf [06/12/2018].
- GUILLÉN, C. (2010), “Fondements et bases pour les éléments du curriculum du Français Langue étrangère dans l’enseignement secondaire obligatoire et le Baccalauréat”, en: GUILLÉN, C. (coord.), *Francés. Complementos de formación disciplinar. La configuración del curriculum du Français Langue étrangère dans l’Enseignement Secondaire Obligatoire et le Baccalauréat. Aspects théorico-conceptuels*, Grao, Ministerio de Educación, Barcelona, 39–63.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación de 4 de mayo de 2006, *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 106, 4 de mayo de 2006 [BOE A-2006-7899. Actualizado a 6 de diciembre de 2018]. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [12/01/2019].
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 295. Martes 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [12/01/2019].
- LOMBARD, Ph. (1998), *Remarques sur la « théorie » de la transposition didactique*, Vandoeuvres-Lancy: IREM de Lorraine. Université de Lorraine.
- PERRENOUD, Ph. (1998), “La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences”. *Revue des sciences de l’éducation*, 24 (3) [Montréal], 487–514. Disponible en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.rtf [10/09/2018].
- PHILIPPE, J. (2004), « La transposition didactique en question: pratiques et traduction ». *Revue française de pédagogie*, 149 [Paris], 29–36. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3170>.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 52. Sábado 1 de marzo de 2014, pp. 19349–19419. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE), *Diario Oficial de la Unión Europea* (4.6.2018), C 189, pp. 1–13. Disponible en [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT).
- Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), *Diario Oficial de la Unión Europea* (30.12.2006), L 394, pp. 10–18. Disponible en <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>.
- THIJS, A.; VAN DEN AKKER, J. (2009), *Curriculum in development*, SLO, Enschede.
- VAN DEN AKKER, J. (2002), “The potential of development research for improving the relation between curriculum research and development”, en: M. ROSENKUND, A. FRIES, W. HELLER (eds.), *Comparing curriculum making processes*, Bern: Peter Lang, 37–53.
- VAN DEN AKKER, J.; FASOGGIO, D.; MULDER, H. (2010), *Perspectives curriculaires sur l’éducation plurilingue*, Conseil de l’Europe. Division de Politiques Linguistiques. Institut néerlandais pour l’élaboration de curriculums, SLO, Strasbourg.
- VAN DEN AKKER, J.; GRAVEMEIJER, K.; MCKENNEY, S.; NIEVEEN, N. (eds.) (2006), *Educational design research*, London: Routledge.

Anexo 1

Definición de los parámetros, “categorías principales” que describen el uso y el aprendizaje de lenguas para su utilización como sistema categorial en nuestro análisis (tomado de Consejo de Europa, 2002: 9–10).

- **Competencias generales** son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- **Competencias comunicativas** son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- **Actividades de lengua** suponen el 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.

Anexo 2

Definición de los componentes curriculares, para su utilización en el marco operativo de análisis (tomado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/elementos.html>).

- **Contenidos:** conjunto de conocimientos que se ordenan en asignaturas. Habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.
- **Criterios de evaluación:** son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.
- **Estándares de aprendizaje evaluables:** concretan lo que el alumnado debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura. Son especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.