

# INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Homenaje a Daniel Madrid Fernández



## Editores

José Luis Ortega-Martín  
Stephen Pearse Hughes  
Silvia Corral-Robles

## Ilustración de la portada

Marta Madrid



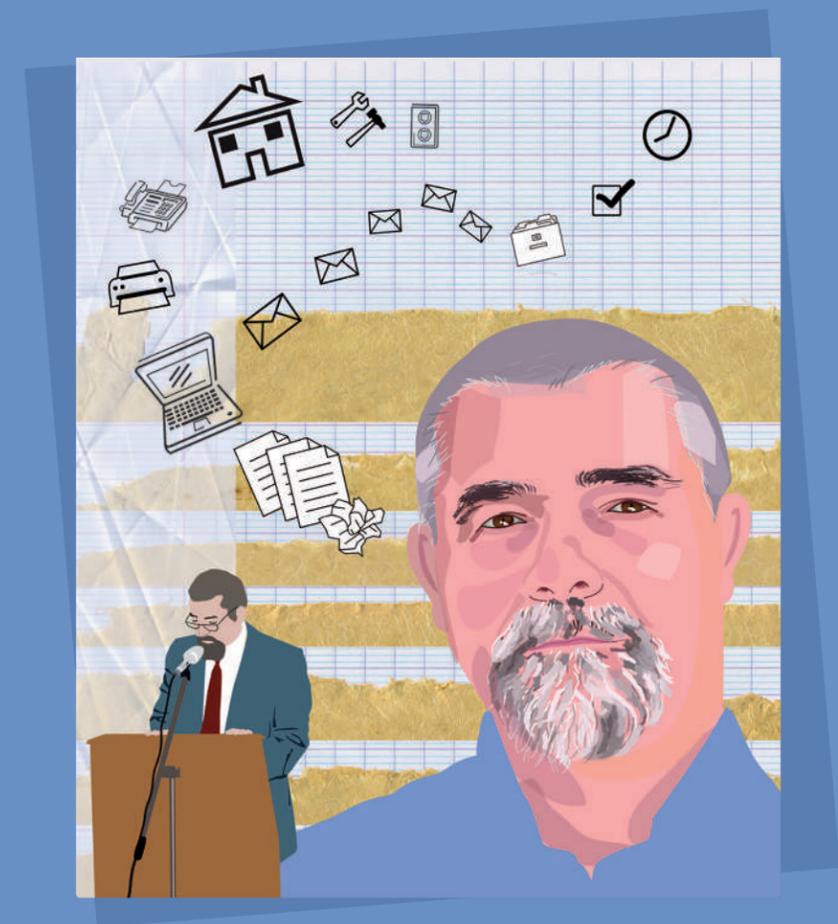
**GEU**  
EDITORIAL

**GEU**  
EDITORIAL

**GEU**  
EDITORIAL

# INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Homenaje a Daniel Madrid Fernández



José Luis Ortega-Martín  
Stephen Pearse Hughes  
Silvia Corral-Robles

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Homenaje a Daniel Madrid Fernández

José Luis Ortega-Martín  
Stephen Pearse Hughes  
Silvia Corral-Robles

# INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

HOMENAJE A  
DANIEL MADRID FERNÁNDEZ

José Luis Ortega-Martín  
Stephen Pearse Hughes  
Silvia Corral-Robles

**GEU**  
EDITORIAL

DEL GÉNERO FANTÁSTICO Y EL MALDITISMO POÉTICO. LA TÉCNICA LITERARIA DE EDGAR ALLAN POE .....	345
<i>Antonio César Morón</i>	
Universidad de Granada	
CARACTERIZACIÓN DISCURSIVA Y USO DEL WHATSAPP COMO MOTIVACIÓN EN EL AULA EN LA ERA POSPANDEMIA.....	353
<i>Cristina Del Moral-Barrigüete y María José Molina-García</i>	
Universidad de Granada	
ROBINSON CRUSOE EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVIII: UN MITO PARADÓJICO	369
<i>Juan García Única</i>	
Universidad de Granada	
LEGISLACIÓN EDUCATIVA DE LOS PAÍSES IBEROAMERICANOS: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN, ENSEÑANZA DE INGLÉS Y DE LENGUAS INDÍGENAS .....	381
<i>Luis Gonzaga Roger Castillo</i>	
Universidad de Jaén	
<i>José Luis Ortega-Martín y Tatjana Portnova</i>	
Universidad de Granada	
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LA CARRERA INVESTIGADORA DE DANIEL MADRID .....	397
<i>María de los Ángeles Jiménez-Jiménez, Ana M. Rico-Martín, Natalia Martínez-León y Beatriz Cortina-Pérez</i>	
Universidad de Granada	
CONSIDERACIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A TRAVÉS DE AICLE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	409
<i>María Pilar López García y Aurora Biedma Torrecillas</i>	
Universidad de Granada	
VAMOS A LA MODA: LOS ANGLICISMOS DECIDEN NUESTRO OUTFIT. ANÁLISIS DE LOS NEOLOGISMOS EN EL LÉXICO DE LA VESTIMENTA Y SU APLICACIÓN EN EL AULA .....	423
<i>María Á. López-Vallejo y Rocío López Serrano</i>	
Universidad de Granada	
ESPAÑOL L1: LENGUA META .....	451
<i>Fermín Martos Eliche</i>	
Universidad de Granada	
LA EXPERIENCIA EN LA GESTIÓN EDITORIAL DE REVISTAS DE INVESTIGACIÓN: PORTA LINGUARUM.....	465
<i>Jerónimo Morales-Cabezas y Kyoko Ito-Morales</i>	
Universidad de Granada	

# ESPAÑOL L1: LENGUA META

---

FERMÍN MARTOS ELICHE  
*Universidad de Granada*

## RESUMEN

Nuestra propuesta viene justificada por el reciente interés por la enseñanza comunicativa de la lengua materna y la falta de preparación por parte de los docentes de enseñanza de educación primaria. Creemos que debe haber innovación curricular que supere las fronteras de lo tradicional en la enseñanza de la lengua. Se trata de poner las bases de los conceptos en primer lugar. Desechar el término *lengua castellana* por *español* en las distintas leyes educativas que contemplan en su discurso teórico (sin trasvase en lo práctico) una enseñanza comunicativa de la lengua basada en la llamada *competencia en comunicación lingüística* (otro término que debería ser descartado por *competencia comunicativa* sin más). En segundo lugar considerar la llamada lengua materna como L1 para diferenciarla de la L2 y LE desde una perspectiva meta. Es decir, utilizar también la expresión Lengua Meta, usada en el aula de lenguas extranjeras, en el aula de primera lengua para así visualizar mejor la perspectiva comunicativa que se defiende en aquella. Por último, se trata de aprovechar los documentos que sostienen la enseñanza comunicativa del español: el MCER, el Volumen Complementario y el PCIC.

## Palabras clave

Enseñanza de la lengua materna; competencia comunicativa; innovación curricular; L1; Lengua meta.

## ABSTRACT

Our proposal is justified by the recent interest in communicative mother tongue teaching and the lack of preparation on the part of primary school teachers. We believe that there must be a curricular innovation that goes beyond the boundaries of traditional language teaching. This relies on putting the basics of concepts first. Firstly, by discarding the term Castilian language for Spanish in the different educational laws that contemplate in their theoretical discourse (without transferring it to the practice) a communicative teaching of the language. This is also based on the so-called linguistic communicative competence, another term that should be discarded for communicative competence. Secondly, by considering the so-called mother tongue as L1 in order to differentiate it from L2 and FL from a target perspective. Moreover, the term Target Language should be used in the foreign language classroom and in the first language classroom in order to better visualize the communicative perspective advocated in the first language classroom. Finally, the aim is to make use of the documents that support the communicative teaching of Spanish: the CEFR, the Companion Volume and the PCIC.

**Key words:** Mother tongue teaching; communicative competence; curricular innovation; L1; target language.

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual valora la capacidad de comunicarse en lengua materna o L1 para fines sociales, culturales, académicos, laborales y comerciales. La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura (denominación que se debe poner en cuestión) (Martos Eliche, 2021) a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportarle las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se realiza a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje.

Un contexto habitual para facilitar este aprendizaje es el aula de lengua, donde el profesorado ha de desempeñar un papel destacado para maximizar las posibilidades de aumento de la competencia comunicativa. Durante este tiempo, la administración educativa española y las correspondientes administraciones autonómicas han respondido proactivamente a las propuestas europeas para dichas mejoras. Asimismo, todos los documentos legislativos recientes (LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020) han destacado el papel importante del área de Lengua Castellana y Literatura en su vertiente comunicativa cargando la importancia de las diferentes habilidades/destrezas lingüísticas, pero sin integrar en los contenidos documentos tan importantes para la enseñanza de la lengua como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y el *Volumen Complementario* (VC) de reciente estado de consolidación (2020) así como la referencia concreta de estos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006).

Haciendo referencia a la versión actualizada del MCER, se pide un fortalecimiento del uso de ese documento sobre todo para inspirar avances en el currículo y la evaluación de las lenguas; asimismo, se recomienda la aplicación de enfoques integrales para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas a niveles nacionales, regionales, locales o a nivel de centro.

Resulta incuestionable que el área llamada *Lengua Castellana y Literatura* constituye una de las materias más importantes y es eje del currículum de Educación Primaria. Se promueve que los alumnos adquieran habilidades lingüísticas afianzando y desarrollando sus competencias en *comunicación lingüística*, tanto oral como escrita. Resulta, asimismo, constatable cómo el último informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés), con datos del año 2018 arroja una puntuación media del conjunto de países de la OCDE de 480 a 553 puntos. La puntuación media estimada de los estudiantes de España alcanza los 477 puntos, significativamente inferior a la de la media OCDE (487) y al Total UE (489). Es evidente que se necesitan implementar medidas específicas que aborden dicha problemática, siendo fundamental que el docente promueva acciones encaminadas a favorecer la implicación del alumno (González González, 2010:11) en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en las diferentes materias que componen su currículum.

Desde la perspectiva del educador es tradicional que los docentes siempre que se plantean la implementación de medidas innovadoras en el aula se recurren a las llamadas TIC. Nada

resulta más innovador, más atractivo, más motivador que la innovación desde el ámbito de las *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. La mayoría de los estudios más recientes sobre innovación educativa así lo atestiguan. El concepto de innovación educativa se ha relacionado estrechamente con las TIC y las llamadas competencias digitales (Cabero-Almenara, 2007; Del Moral, Villalustre y Neira, 2014; Area et al., 2014; Area, Hernández y Sosa, 2016).

La innovación educativa emerge en el ámbito de la investigación y se desarrolla como una unidad de conocimientos, productos y procesos creativos nuevos. Esta definición podría resumir lo aportado recientemente por el VI Congreso Internacional sobre Innovación, Aprendizaje y Competitividad desarrollado en Madrid en octubre de 2021. Se trataría de realizar cambios en el aprendizaje/formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje (García-Peñalvo, Fidalgo Blanco y Sein-Echaluze, 2015). Tales autores concluyen que al final lo realmente importante es que, ante un mundo en continuo cambio y evolución, el profesorado mantenga la inquietud por innovar en sus procesos con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (2015:72). La innovación debe, además, ser algo más que un cambio superficial. Tiene que pretender alterar ideas, concepciones y prácticas con el fin de renovar el sistema educativo. Sentimos especial identificación con Martínez Bonafé (2008:79) al iniciar este camino innovador que proponemos con esta propuesta. Para él, en primer lugar, la innovación es el deseo que mueve a un profesor a realizar mejoras en su práctica profesional; en segundo lugar, la innovación debe formar parte de un proceso que parta de una acción individual y se convierta en una acción global y por último, que el docente se enfrente a la problematización de su propia experiencia y tomar decisiones que nazcan de ese juicio reflexivo.

Se ha observado un cambio en la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje por parte de las instituciones educativas (R.D. 2014 y R.D. 2015, modificado en enero de 2021, de la Junta de Andalucía) hacia la perspectiva comunicativa. De hecho, el Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron a finales de 2006 un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dicho marco identifica y define por primera vez a nivel europeo las competencias clave que los ciudadanos necesitan para su realización personal. En este documento se establece como competencia clave la llamada *Comunicación en Lengua Materna*:

La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio. (Comisión Europea, 2007, p. 4).

En nuestro trabajo queremos conocer si este cambio que se está produciendo afecta a la visión y prospectivas que tiene el profesorado y futuro profesorado sobre la importancia de la enseñanza de la lengua en educación primaria. La pregunta de investigación es si se plantea un cambio de perspectiva en la enseñanza de la lengua en Educación Primaria y la propuesta es implementar input comprensible para generar ese cambio mediante instrumentos adecuados que, aunque pertenecen, al ámbito de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua pueden ayudar al maestro y futuro maestro en su labor docente. En ese sentido nuestra innovación propone un cambio curricular partiendo de la base de que el nombre de la

lengua debería ser *español* (Martos Eliche, 2021) y la perspectiva de enseñanza será considerar el español como L1, lengua meta.

## 2. LENGUA MATERNA O L1

Nuestro primer foco de estudio se sitúa en delimitar el concepto de lengua materna (LM), primera lengua (L1), lengua nativa o también llamada lengua natal. Todos los términos se refieren a la lengua que adquirimos y desarrollamos en nuestros primeros años de existencia como seres humanos. Parece ser que la preferencia por la denominación de LM se debe a un efecto del pasado adquirido en las comunidades primitivas donde el padre sale a cazar, pescar... y la madre se ocupa de las tareas domésticas y la crianza de los niños. Es ella quien enseña a hablar al niño y por regla general lo hace en su propia lengua. “Sin embargo, a lo largo de la historia y a lo ancho de la geografía humana (con más de 5000 lenguas) se dan infinidad de casos distintos y no siempre se establece la misma relación entre la lengua de la madre y la lengua materna. Por ejemplo, en la Roma clásica la primera lengua que aprendía una persona se conocía como *patrius sermo*, es decir, la lengua del varón cabeza de familia” (Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE, en adelante DTCELE). A pesar de que en la frecuencia de uso según *google* (big data) determina que el término *lengua materna* recoge 3.530.000 resultados frente a *primera lengua* (453.000), *lengua nativa* (566.000) o *lengua natal* (122.000), nosotros utilizaremos la expresión L1, que hace referencia a la misma realidad. Aunque se pueden considerar sinónimos las cuatro expresiones o secuencias, creemos que lengua materna debería estar en desuso, pues alude a una realidad muy diferente en el S.XXI donde los papeles de pareja son muy diversos, es decir, podría conllevar contradicciones en sí.

Cuando hablamos de L1 nos referimos a la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua primera frente a L2 (lengua segunda o segunda lengua) o LE (lengua extranjera). De hecho existe una controversia sobre la diferencia LE o L2 que no afecta al concepto de L1 que sí está claro en principio. Ambos términos fueron acuñados por Stern (1983) tomando el punto de partida en la situación de la persona que aprende o adquiere una lengua que no es L1. Afirma que el término L1 se usa para referirse a una persona que ha adquirido la lengua en la infancia y generalmente dentro de la familia. Una segunda lengua (L2) por lógica sería la que se adquiere en segundo lugar después de la primera mientras que la expresión LE (Lengua Extranjera) no haría mención al orden de adquisición de una segunda, una tercera o cuarta lengua. Sería más bien otra lengua diferente a la L1. Así la L2 se diferencia de la LE en que se utiliza en el contexto donde vive el aprendiz, en inmersión lingüística, frente a LE que se aprende fuera del país de la L1 (Stern, 1983). Para Carmen Muñoz (2002: 112-113) la segunda lengua se diferencia de lengua extranjera para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España. Santos Gargallo (1999: 21) corrobora la diferencia entre la segunda lengua y la lengua extranjera: Lengua Segunda (L2): aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende y Lengua Extranjera (LE): aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.

En nuestro país, España, entra en juego la situación de comunidades autónomas con diferentes lenguas cooficiales por lo que las situaciones se multiplican. Gallego, catalán, euskera y castellano/español originan entrecruces muy diversos en las líneas que separan L1 y L2. Más aún si combinamos la situación de la inmigración de personas de otros países.

En la enseñanza de lenguas se emplea el término Lengua Meta, pues, para referirse al estudio de una lengua diferente a la L1, en todas sus vertientes. En nuestro estudio queremos que la lengua meta sea la propia L1, ya que existen datos de que el uso de la L1 no es adecuado a pesar de conocer el código lingüístico. El niño es conocedor de la lengua desde el mismo momento de su nacimiento y esa capacidad lo hace estar en condiciones de aprender y aprehender un lenguaje. Bien es verdad que en 2020 y 2021 se ha desatado la polémica sobre el castellano como lengua vehicular de enseñanza en cuyo caso se establecen unas líneas difusas de separación de estos conceptos, es decir, se crea la polémica de cuál es más importante si la L1 (lengua castellana-lengua común) o la L2 (lengua propia-lengua cooficial).

### 3. ESPAÑOL L1: LENGUA META

A partir de ahora, pues, nos referiremos a nuestra lengua como *español* y nuestro entorno académico se situará en su enseñanza como L1 en Educación Primaria, por lo tanto, la lengua meta de enseñanza es español/L1.

El concepto de lengua meta se refiere a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. Este concepto excluye en la literatura sobre enseñanzas de lenguas al de la L1 y se contrapone con frecuencia a éste. La mayoría de los estudios se dedican a la influencia de la L1 en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la L2 o LE (Martín, 2000; Nussbaum, 1991; Koutsouvanou, 1990) también llamada interdependencia lingüística (Cummins, 1983; Salazar, 2006; Huguet-Canalís, 2009) o su uso en el aula (Galindo-Merino, 2012; Galindo-Merino, 2011; Martín Martín, 2001), incluyendo los conceptos de interlengua (Alexopoulou, 2011; Roldán, 1989; Torras, 1994) o sobre las diferencias y semejanzas sobre el proceso de adquisición entre L1 y L2 (Fortea y García, 2000; Martínez, 2001) En este último caso, la mayoría de los estudios se dedican a comprender los procesos internos de adquisición de lenguas, inicialmente en la lengua materna, para analizar los mismos procesos en la adquisición de segundas lenguas. Se tienen en cuenta no solo las similitudes sino también las diferencias en ambos casos, ya que se cree que se pueden aplicar métodos y estrategias fructíferos de adquisición de la L1 en el aprendizaje de la L2. También es fundamental tener en cuenta las diferencias circunstanciales entre la adquisición natural de nuestra lengua como hablantes nativos y las circunstancias de los estudiantes de segunda lengua. Esos factores están íntimamente relacionados con la edad, si el alumno adquiere el idioma en cuestión en su infancia o en la edad adulta (Navarro Romero, 2010). En general se viene aceptando que la adquisición de la primera lengua tiene lugar de una manera inconsciente.

Resulta casi tema manido en los estudios clásicos sobre la lengua materna la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas para desenvolverse adecuadamente en la sociedad que vivimos:

Aunque todos sabemos que el lenguaje es una función natural del hombre, tampoco ignoramos que existen dificultades para desarrollar la habilidad de hablar (y escribir) de manera clara y precisa, lo que, en gran medida, equivale a desarrollar la claridad y precisión del pensamiento. La escuela debe brindar al alumno la oportunidad de una ejercitación del lenguaje que, a diferencia de la que tiene cotidianamente en el seno de la familia, sea sistemática, planificada, que conduzca al niño a integrarse con adecuación a los roles de la sociedad en que vive” (Moreno de Alba, 1984:177)

Hay que trabajar con la lengua antes que sobre la lengua” (Díaz Vélez, 1978:296).

Nosotros entendemos que en el caso de la enseñanza de la L1, la llamada lengua materna, se convierte a su vez en lengua meta, ya que el objetivo final que se pretende es saber usarla. La gran diferencia es que en el caso de la L1 frente a la L2 o LE el código ya está impreso en la mente, (por lo que tiene poco sentido abundar en lo metalingüístico como se hace normalmente en clase) pero no así el correcto uso, sobre todo en el periodo que nos ocupa, importantísimo para el desarrollo del niño, la edad comprendida entre los 6 y 12 años.

Se plantea si debe haber didácticas diferenciadas para cada contexto y aduce que actualmente en la enseñanza de la L1 existe una verdadera gramaticalización del currículo aunque se introduzcan elementos como los diferentes tipos de textos y discursos.

Bien es verdad que en 2007 todavía no se ha producido el cambio de la llamada *competencia en comunicación lingüística* a la denominación que creemos es más exacta: *la competencia comunicativa* que sí refleja el currículum de 2014, al menos como cambio terminológico. La propuesta de integrar el enfoque por tareas, el currículum integrado de lenguas, el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC (Trujillo Sáez, 2007) va en el camino inicial de lo que proponemos aquí.

Nuestro planteamiento se basa en que la enseñanza de la L1 recoja todas las inquietudes de la enseñanza de la lengua española como si fuera una LE. Transferencia total de técnicas didácticas de E/LE a enseñanza de E/L1. Proceso inverso al que se viene realizando.

Como profesores de universidad, se vienen detectando problemas tanto en la lengua escrita como en la lengua hablada desde la educación inicial hasta la universitaria y parece ser que nadie hace nada para cambiar la filosofía del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Un estudio clásico ya (Osoro y Lomas, 1994) advierte del cambio que se está produciendo en las últimas décadas, ya que la evolución de las ciencias del lenguaje se orienta cada vez más al análisis de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos, y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes. Actualmente, un vasto paisaje disciplinar (desde la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación y la semiótica textual, hasta la sociolingüística, los enfoques sociocognitivos de la psicolingüística, la etnometodología o el análisis del discurso) aparece ante los ojos de quienes enseñan lengua como un nuevo marco sugerente y lleno de posibilidades para dar sentido al trabajo en el aula. Diferentes trabajos continúan advirtiendo de esta necesidad (Lomas et al., 1993; Lomas, 1999; Lomas, 2011; Lomas, 2015).

Carlos Lomas es uno de los profesores-maestros que se ha ocupado de ello. En una entrevista (Bruzual, 2008) Lomas contesta y da la clave de los nuevos retos:

¿Para qué enseñamos lengua?, ¿con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos? ¿Aprenden realmente los alumnos lo que les enseñamos en las aulas? ¿Qué debe saber y saber hacer un alumno o alumna para desenvolverse de manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de su vida personal y social?

El enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua orientado a la enseñanza de la gramática y de la estructura interna de la lengua deja en evidencia las competencias comunicativas de nuestros alumnos. Lo verdaderamente importante no es conocer las palabras sino hacer algo con ellas (Lomas, 1999). Está claro que la idea de la implantación de la enseñanza comunicativa en L1 no ocurre en el aula.

Se habla incluso de analfabetos funcionales, ya que las personas que a pesar de haber aprendido a leer y escribir y a pesar de saber hablar y escuchar no saben usar esas habilidades para defenderse en la vida diaria (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Nuestra propuesta viene dada desde la experiencia de profesor de ELE y de L1. Esos puentes deben tejerse y ofrecer una perspectiva clarificadora que oriente a ese profesorado formado en pedagogías tradicionales. Si desde la perspectiva actual no encontramos buenos resultados, por qué no tratar la L1 como Lengua Meta y utilizar técnicas propias de la investigación en enseñanza de lenguas extranjeras y en nuestro caso de LE/L2. Si hasta la fecha todos los estudios sobre adquisición de una lengua extranjera se han basado en cómo se adquiere la L1, por qué no basarnos en las actividades comunicativas que se proponen desde la perspectiva de la LE/L2 para fomentar la comunicación en L1.

#### 4. EL MCER, EL PCIC Y EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO

Para este propósito proponemos la utilización del potencial que suponen los documentos mencionados en este apartado que se usan para el español, lengua meta para ELE.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER) es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa. Se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación. Es una realidad que el enfoque se utiliza para la enseñanza de las lenguas modernas como LE. Pero desde nuestra perspectiva este documento puede ayudarnos a otras cuestiones ya establecidas. Establece fundamentalmente la respuesta de dos cuestiones básicas que también afectan a nuestro sistema educativo en cuanto al uso de la lengua: ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua? y ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?

Su enfoque, asimismo, es el enfoque que se persigue para nuestros alumnos de primaria. Es un enfoque orientado a la acción. Se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos 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. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Son importantes para los educadores conceptos como las competencias comunicativas (en plural) que son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos; las actividades de lengua que 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; y las tareas que son acciones intencionada que un individuo considera necesarias para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo. Todo pues se orienta a la acción y en este caso “hacer cosas con palabras” (ya establecido por Austin en 1955) y para hacer cosas con palabras tenemos que poseer una competencia comunicativa que comprende a su vez varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

En cuanto a las competencias, la diferencia entre un alumno de LE y uno de L1 es que el alumno de L1 ya tiene interiorizada toda la competencia lingüística por ser usuario nativo de la lengua meta, Las demás competencias deben aplicarse por sí para llegar a un uso correcto de la lengua. Y este sería el punto de vista didáctico que también se debería implementar en el aula de español/L1: el enfoque por tareas.

De lo extraído como puramente aplicable a E/LE se pueden aplicar trasvases metodológicos en cuanto a la dificultad de uso. Los niveles al ser tres se podrían asemejar con las pertinentes modificaciones a los tres ciclos de primaria y por ende los subniveles a cada curso dentro de cada ciclo. Es decir, podemos hacer una equivalencia de grados de dificultad para tener una referencia en los distintos ciclos de primaria (Nivel A Primer ciclo, Nivel B Segundo ciclo y Nivel C Tercer ciclo).

EL MCER se aplica fundamentalmente a las Lenguas Extranjeras aunque poco a poco se van viendo intentos de uso en otros contextos educativos. Si hacemos una revisión de los diferentes estudios la mayoría se relacionan con el portfolio europeo de las lenguas extranjeras (Figueras Casanovas, 2006; Verdía, 2002), la implementación dentro de un contexto de L2 para inmigrantes (Santa-Cecilia, 2003; Lorián González, 2011), sus implicaciones didácticas (Díaz-Corrалеjo, 2002), el análisis particular de diferentes competencias (C. Moreno García, 2005), propuestas para la enseñanza de ELE (Casanovas, 2006), su aplicación en otros países no europeos (Torres, 2006).

En el contexto de políticas educativas, es digno de mención el trabajo realizado por el *Nacional Board of Education* en Finlandia en el diseño del currículum de primaria, que ha utilizado los niveles del MCER y la metodología para elaborar escalas adaptadas a la edad y capacidades cognitivas del alumnado (Hildén y Takala, 2002).

Algunas de las críticas dirigidas al MCER se relacionan con la insuficiencia de los documentos, en su forma actual, para el desarrollo de los currículos escolares. El MCER no está pensado para ser usado con lenguas propias o con alumnos menores de 16 años, aunque dado el éxito del documento se esté utilizando como referente en estos contextos. El Consejo de

Europa, en la Conferencia Intergubernamental organizada en octubre de 2006 sobre *Languages of Schooling: towards a Framework for Europe* abordó este tema y marcó ejes de trabajo para los próximos años.

La publicación de *El Volumen Complementario* es el resultado de un proyecto de la División de Política Educativa del Consejo de Europa. El objetivo principal de este proyecto era actualizar los descriptores ilustrativos del MCER. Este documento al igual que el MCER nos puede ayudar a la hora de implementar actividades en la enseñanza de la L1 adoptando la transposición de los niveles A, B y C por Primer, Segundo y Tercer ciclo respectivamente.

Y por último el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* presenta la versión actualizada de las especificaciones de objetivos y contenidos de enseñanza del español del plan de estudios del Instituto, de acuerdo con los seis niveles de progresión en el aprendizaje de lenguas establecidos por el Marco común europeo de referencia del Consejo de Europa. El Instituto Cervantes ha estructurado todo lo relacionado con el español. El fenómeno del aprendizaje de la lengua se afronta desde dos perspectivas, a saber, una centrada en el sujeto del aprendizaje, desde la que se fijan los objetivos generales, y otra centrada en el objeto del aprendizaje, desde la que se despliegan las descripciones de todo el material que el alumno necesitará para su acción comunicativa.

Fernández García (2007) ya se da cuenta de la posibilidad de implementar el PCIC en la enseñanza del español como L1:

Resulta manifiesto que el Plan curricular y los niveles de referencia que desarrolla son una herramienta para la enseñanza del español desde una perspectiva específica, esto es, como segunda lengua. Como tales, por tanto, desarrollan toda su relevancia para el profesorado de español como L2, pero, por sí solos, no tendrían una especial significación para profesores de español como L1 (así ocurría, de hecho, con el Plan curricular de los años 90). Ahora bien, su existencia en el marco de los niveles de referencia del Consejo de Europa los coloca en otra dimensión y les concede una nueva relevancia, al menos en dos sentidos, que, además, se hallan no poco interconectados: por un lado, para la propia enseñanza del español como L1 y, por otro, para el resto de materias que se imparten en los centros de enseñanza españoles (pienso principalmente en la enseñanza secundaria) que desarrollan proyectos bilingües (p. 15).

Aunque este autor habla de la necesidad de comprobar las competencias en L1 para afrontar debidamente las que se le exigen en L2, resulta interesante el punto de vista de la implementación del PCIC en las clases de L1.

No existen estudios al respecto. Nosotros proponemos igual que con el marco aprovechar aquellos apartados que nos pueden servir para mejorar la competencia comunicativa en Educación Primaria.

## 5. CONCLUSIONES

Núñez (2002) establece como objetivo principal de la educación lingüística la mejora del uso de la lengua de los alumnos mediante una serie de habilidades que solemos usaren la vida cotidiana para comunicarnos. Debemos como profesores redefinir nuestro punto de vista

metodológico y nuestras estrategias para que el alumno se adapte a ese perfil comunicativo. Se necesita un cambio, una innovación metodológica en el área de Lengua Castellana y Literatura. El primer paso debe ser los contenidos, cambiar el punto de vista y aprovechar los estándares que nos ofrece el PCIC para los estudiantes de español como Lengua Extranjera. Debemos desplazar los usos memorísticos y centrar el foco de atención, desde la gramática (descripción de categorías gramaticales y análisis sintáctico) hacia la competencia comunicativa de los alumnos tan repetida por parte de las nuevas concepciones institucionales y tan poco utilizada en las clases. Zayas (2012, p.76) afirma que “el objeto no es estudiar gramática, sino reflexionar sobre el modo de usar la lengua para hacer determinadas cosas, como componer el prólogo de una antología de poemas, un programa de radio para un recital poético, una crítica teatral...” La pregunta es cuándo en la vida diaria hacemos estas cosas. La perspectiva es proponer al alumno tareas verosímiles que podrían realizar en el mundo real y que para resolverlas necesiten hablar, escribir, escuchar leer y, por supuesto, interactuar.

Proponemos un desplazamiento total hacia los enfoques comunicativos y la introducción de los documentos oficiales que ya disponemos en ELE. El PCIC establece niveles de referencia dando sentido práctico al MCER; aprovechemos este material en nuestras escuelas. El MCER enuncia de un modo muy general las actividades comunicativas (las denomina actividades de la lengua) que los alumnos deberían ser capaces de llevar a cabo mediante sus correspondientes estrategias. El Instituto Cervantes traspone esos descriptores generales y nos brinda un laborioso trabajo de categorización y desarrollo: descripciones pormenorizadas del material lingüístico (debemos ofrecer también input lingüístico del código también a nuestros alumnos aunque sean nativos) con un total de doce inventarios referidos al componente gramatical, al pragmático-discursivo, al componente cultural y al componente de aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXOPOULOU, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 9, 86-101.
- AREA, M. ET AL. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del programa Escuela 2.0: Las tendencias que emergen, *Relatec. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-33.
- AREA, M., HERNÁNDEZ, V. Y SOSA, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula, *Comunicar. Revista Científica de comunicación y educación*, 47, XXIV:79-87.
- BREWSTER, C. A., CIRAVEGNA, F., & WILKS, Y. (2001). Knowledge acquisition for knowledge management: Position paper. En *Proceedings of the 6th International Conference on Applications of Natural Language to Information Systems-Revised Papers* (pp.203-207). CEUR-WS
- BRUZUAL LEAL, R. (2008). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas. *Educere*, 12(40), 189-194.
- CABERO-ALMENARA, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. McGraw-Hill.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Morata.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- CERVANTES, CENTRO VIRTUAL. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario.htm)

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- CUMMINS, R. (1983). *The nature of psychological explanation*. MIT Press
- DEL MORAL, E., VILLALUSTRE, L. Y NEIRA, L. (2014). Variables asociadas a la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18,10-25.
- DÍAZ VÉLEZ, J. (1978). Hacia una redefinición del rol de la gramática en la enseñanza de lengua materna. En *Lingüística y educación: actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL*, pp. 293-300. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- DÍAZ-CORRALEJO, J. (2002). Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura. *Arbor*, 173, 129-152.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, F. (2007). Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-18.
- FIGUERAS CASANOVAS, N. (2006). Del marco común europeo de referencia al portafolio europeo de las lenguas. En D. Cassany (coord.), *El portafolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula* (pp. 37-51). Ministerio de Educación y Ciencia.
- FORTEA, I. B., Y GARCÍA, X. A. P. (2000). Dos procesos en contraste: Adquisición de L1 y L2. *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*, 5, 249-258.
- GALINDO MERINO, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Monografías. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- GALINDO-MERINO, M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no? *ELUA*, 25, 163-204.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J., FIDALGO BLANCO, Á., Y SEIN-ECHALUCE LACLETA, M. L. (2015). Tendencias en innovación educativa. *Conferencia presentada en el III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. Gredos
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 11-31.
- GROSS, B. Y LARA, P., (2009) Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- HILDEN, R. Y TAKALA S. (2002). Developing proficiency level / Roles for new Finnish PL Curriculum, *Presentación en el Seminario para relacionar exámenes de lengua con el MCER*. Helsinki.
- HUGUET-CANALÍS, Á. (2009). La hipótesis de interdependencia lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 67, 495-510.
- KOUTSOUVANOU, E. (1990). Aprender la lengua materna como segundo idioma. En *Lengua del alumno, lengua de la escuela: XII Seminario sobre "educación y lenguas* (pp. 259-270). Institut de Ciències de l'Educació.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.
- LOMAS, C. (2011). El poder de las palabras y las palabras del poder: enseñanza del lenguaje y educación democrática. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 58, 9-21.
- LOMAS, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. En *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, 37-66. Octaedro.

- LOMAS, C. (2015) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Octaedro.
- LOMAS, C., OSORO, A. Y TUSÓN, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- LORIÁN GONZÁLEZ, S. (2012). Hacia un sistema de referencia único para el alumnado inmigrante: El papel del Marco común europeo de referencia. En Baliano Olano, I. *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante*, 13-34. Deusto Digital.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2001). Nuevas tendencias en el uso de la L1. *ELIA*, 2, 159-169.
- MARTÍN, J. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de pedagogía*, 375, 78-82.
- MARTÍNEZ, F. V. (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Ministerio de Educación.
- MARTOS ELICHE, F. (2021). ¿Por qué la llamamos lengua castellana y no español? En C. Del Moral Barrigüete y M.J. Molina García, (coord.), *Perspectiva histórica y futuro de la educación en Didáctica de las lenguas y sus literaturas*, 93-104. Comares.
- MORENO DE ALBA, J. G. (1984). Lingüística y enseñanza de la lengua materna. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 3, 173-193.
- MORENO GARCÍA, C. (2005). Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa. En M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero y J.P. Mora Gutiérrez(coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, 599-611. Universidad de Sevilla.
- MUÑOZ, C. (2002). *Aprender idiomas*. Ediciones Paidós.
- MURILLO, F. J., Y MUÑOZ REPISO, M. (2002) *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Octaedro.
- NAVARRO ROMERO, B. (2010). *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*. Universidad de Almería.
- NÚÑEZ, M.P. (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada*, 15, 113-135.
- NUSSBAUM, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 2(4), 36-47.
- OSORO HERNÁNDEZ, A., & LOMAS, C. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós Ibérica.
- ROLDÁN, E. (1989). ¿Qué es la interlengua? *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, 15, 11-12.
- SALAZAR, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12, 45-72.
- SANTA-CECILIA, Á. G. (2003). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 33, 5-48.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco-Libros.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.

- TORRAS, M. R. (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(4), 49-62.
- TORRES, A. (2013). Del castellano de «un pequeño rincón» al español internacional. *Normas: Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 3, 205-224.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE., NL. *Revista de Educación*, 343, 71-91.
- VERDÍA, E. (2002). Comentarios al marco común europeo de referencia para las lenguas. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 9, 4-7.
- ZAYAS, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 59, 63-85.

