

# CRITERIOS Y MODELOS PARA LA SELECCIÓN DE OBJETIVOS (CCL Y MCERL)



## INTRODUCCIÓN

Un “marco” es una estructura mental que modela nuestra forma de ver el mundo. Determina los objetivos que nos proponemos, la planificación de nuestro trabajo y lo que valoramos como bueno y adecuado en cada una de las decisiones que como docentes tomamos cada día en nuestras aulas. Así pues, podemos decir que nuestra práctica profesional responde a un marco teórico concreto.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL), forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.

En el MCERL subyacen muchas de las ideas que han constituido el eje de debates y disquisiciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, siempre con la preocupación por lograr modelos descriptivos más acordes con la comunicación humana y las claves para alcanzar de forma eficaz la competencia comunicativa de nuestro alumnado. Se trata de un documento técnico y extenso, basado en una reflexión profunda sobre las necesidades de los ciudadanos europeos en materia de lenguas y un análisis exhaustivo de los múltiples factores que inciden en su aprendizaje, a partir de los cuales realiza un conjunto básico de recomendaciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras, en un marco descriptivo, nunca prescriptivo.

Consideramos pues, el MCERL como el marco teórico adecuado que nos permitirá la selección de objetivos que promuevan el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) de nuestro alumnado.

## CONSIDERACIONES GENERALES

El capítulo 3 del MCERL define los niveles comunes de referencia, es decir, se establece una serie flexible de niveles de logro para medir el progreso en el aprendizaje de la lengua respecto a los parámetros del esquema descriptivo y definida mediante descriptores lingüísticos. El sistema que describe es suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumnado y conseguir de este modo los objetivos que se exigen en cuanto a la cualificación respecto a una lengua.

Según Álvaro García Santa-Cecilia (2002) el MCER introduce un nuevo modelo descriptivo del uso de la lengua y de la progresión en el aprendizaje a partir de un enfoque centrado en la acción que se construye poniendo en relación dos dimensiones: una dimensión vertical, constituida por una serie de niveles comunes de referencia que sirven para describir el grado de dominio lingüístico del alumnado o usuario de la lengua, y una dimensión horizontal, constituida por una serie de categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumnado para utilizarla.

La dimensión horizontal viene a completar la descripción global de los niveles de referencia y proporciona un mayor grado de detalle y de descripción para cada uno de ellos. Está constituida por un conjunto de categorías descriptivas o parámetros que permiten describir lo que se espera que los alumnos y alumnas sean capaces de hacer con la lengua que aprenden en relación con cada uno de los aspectos que podemos ver en el siguiente cuadro:

- El contexto de uso
- Las actividades comunicativas de la lengua:
  - expresión o producción oral y escrita.
  - comprensión o recepción oral, escrita y audiovisual.
  - Interacción oral y escrita
  - Mediación oral y escrita
  - Comunicación no verbal
- Estrategias
- Competencias:
  - Generales (declarativas, destrezas y habilidades, existencial y capacidad de aprender)
  - Comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas)
- Procesos comunicativos
- Textos

- Tareas

Con esta descripción el **MCERL proporciona una terminología compartida entre los expertos y, por tanto, una base común para la definición de objetivos, la selección de contenidos y la toma de decisiones metodológicas.**

## CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE OBJETIVOS

De acuerdo con las líneas generales del enfoque centrado en la acción que defiende el MCER, en un currículo orientado al saber hacer y al hacer, el alumnado debe desarrollar la capacidad de activar los recursos necesarios (conocimientos, habilidades y actitudes), siendo un agente social con unas tareas a realizar, para las cuales necesita una serie de acciones, en el transcurso de las cuales deberá activar sus competencias, tanto generales como puramente lingüísticas, mediante las oportunas estrategias de comunicación. Así en el denominado *uso social* de la lengua, el alumnado, a través del conocimiento de los elementos que conforman el sistema de la lengua, debe ser capaz de desenvolverse en situaciones habituales de comunicación dentro de su contexto vital.

Sin embargo, el MCER no trata aisladamente este uso social, sino que lo enraíza en una situación de plurilingüismo y pluriculturalismo, por el cual las competencias lingüísticas del aprendiente no se consideran compartimentos estancos, sino que el alumno se apoya, transfiere y relaciona conceptos entre dichas lenguas, primeras, segundas y ambientales. A su vez, para poder hacer un uso pleno de dichas competencias, el factor intercultural o pluricultural, dependiendo del grado de integración social de dichos grupos, juega un rol esencial, dado que los aspectos socioculturales influirán en cómo dicho uso social de la lengua permite alcanzar los objetivos inicialmente planteados.

Además, el alumnado debe hacerse responsable, de manera progresiva, de su propio proceso de aprendizaje, en un recorrido que va más allá del currículo escolar, y que tendrá lugar a lo largo de toda su vida. Estamos pues fomentando la capacidad de realizar estas tareas previamente mencionadas de una forma cada vez más autónoma.

Obviamente, dentro de la complejidad del currículo de primaria y secundaria en nuestro sistema educativo, es del todo imposible realizar una selección de objetivos válidos para cualquier situación curricular y sociolingüística, por lo cual serán necesarias adaptaciones, en sucesivos niveles de concreción: comunidad educativa, centro educativo, etapa, ciclo, curso, grupo clase, finalizando con la atención específica a los diferentes tipos de diversidad.

Dicho esto, no podemos ni debemos olvidar que el objetivo principal del PLC es el desarrollo de la CCL, que podemos definir como la capacidad (conocimiento y uso) de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita. Según el MCERL, esta capacidad engloba otras subcompetencias (lingüística, pragmática, sociolingüística, discursiva y estratégica) y para su desarrollo se apoya y colabora en la afirmación del

resto de Competencias Clave. Veamos más detenidamente en qué consisten esas subcompetencias por la importancia que tendrá en nuestro PLC como criterios en la selección de objetivos:

- La subcompetencia lingüística está relacionada con el dominio del código lingüístico (gramática, léxico, pronunciación y ortografía) y se centra en el conocimiento y en la habilidad de utilizar estos elementos para comprender y para expresarse. La subcompetencia lingüística está al servicio de la comunicación y es, desde esa perspectiva, como deber ser tratada y no como un fin en sí misma.
- La subcompetencia pragmática posibilita la relación entre los elementos lingüísticos, el contexto y los usuarios, y es por tanto la capacidad de adecuarse a la situación comunicativa, cooperando en la comunicación, reaccionando de forma natural, controlando el discurso, teniendo en cuenta el tema, las intenciones comunicativas, los interlocutores y el contexto donde el intercambio tiene lugar.
- La subcompetencia sociolingüística (que se puede incluir en la pragmática) añade el conocimiento de las convenciones de la lengua, de los registros adecuados, de los dialectos y de la capacidad de interpretar referencias culturales.
- La subcompetencia discursiva o textual es la capacidad de relacionar las frases para producir mensajes coherentes y cohesionados en los diferentes géneros (narraciones, descripciones, ensayos, etc.), en los diversos tipos de escritos y en las intervenciones orales y conversacionales.
- La subcompetencia estratégica es la capacidad de activar mecanismos para planear, ejecutar y resolver los problemas, así como la de controlar la comunicación (estrategias de comunicación) y conseguir que el aprendizaje sea más fácil y más exitoso (estrategias de aprendizaje). Insistimos particularmente en el desarrollo de estrategias que lleven al alumno a aprender a aprender y a asumir la responsabilidad en el propio aprendizaje.

Todas estas subcompetencias tienen el objetivo puesto en el desarrollo de la comunicación. Por tanto, todas ellas se activan teniendo como fin el desarrollo de las destrezas de comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, así como la interacción de los dos códigos.

Para enseñar y aprender una lengua con el objetivo de comunicarse y expresarse con ella, trataremos de llevar a cabo actividades comunicativas (escuchar las noticias, escribir una carta, tomar la palabra...), para cumplir funciones (dar y obtener información, expresar agrado, saludar...), en determinadas situaciones socioculturales, con los recursos lingüísticos (gramaticales, léxicos, discursivos, fonéticos, gráficos) adecuados a la situación de comunicación, activando los procesos, estrategias y actitudes que posibilitan el aprendizaje y la comunicación.

## MODELOS PARA LA SELECCIÓN DE OBJETIVOS

Si atendemos al Plan Curricular del Instituto Cervantes, el intento más exhaustivo hasta la fecha de diseño de un plan curricular en base a las líneas maestras del MCER, tendríamos doce inventarios de contenidos, en torno a cinco componentes que enmarcarían nuestra selección de objetivos para el PLC de nuestros centros:

**Componente gramatical:**

1. Gramática
2. Pronunciación y prosodia
3. Ortografía.

**Componente pragmático discursivo:**

4. Funciones
5. Tácticas y estrategias pragmáticas
6. Géneros discursivos y productos textuales.

**Componente nocional:**

7. Nociones generales.
8. Nociones específicas.

**Componente cultural:**

9. Referentes culturales
10. Saberes y comportamientos socioculturales
11. Habilidades y actitudes interculturales.

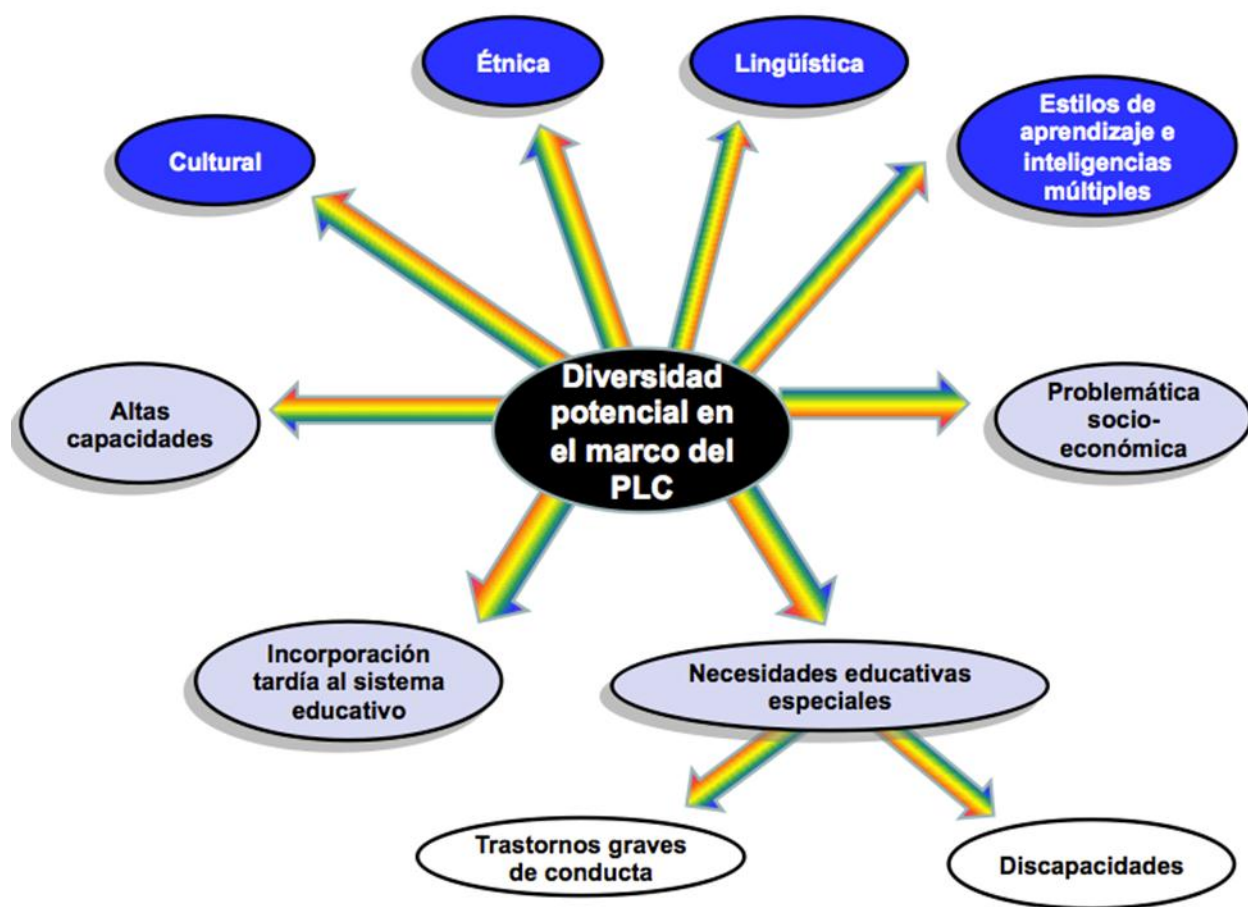
**Componente de aprendizaje:**

12. Procedimientos de aprendizaje.

La selección de objetivos relacionados con nuestro PLC estará pues intrínsecamente unida, por una parte, al área curricular en la que centremos nuestro trabajo, puesto que en áreas lingüísticas los cinco bloques de contenidos deberán verse equitativamente atendidos, mientras que si enfocamos el desarrollo de la CCL desde la perspectiva de las áreas no lingüísticas, y sin menospreciar el resto de bloques, el componente pragmático discursivo y el nocional tendrán una especial relevancia, por estar “al servicio” del desarrollo curricular de la materia en cuestión.

Por otra parte, tanto en centros con una sola lengua vehicular curricular, como en aquellos centros bilingües o plurilingües, el diseño de un currículo integrado global conllevará la creación de unidades didácticas integradas en las que los objetivos deberán estar biyectivamente entroncados con las AL y ANL, para evitar que la metodología AICLE se vea inclinada en uno u otro sentido.

En tercer lugar, a la hora de seleccionar objetivos, se presentan múltiples desafíos para un adecuado diseño curricular que favorezca el desarrollo de la CLC de nuestro alumnado desde el punto de vista de una enseñanza inclusiva, puesto que no podemos ni debemos aplicar las mismas estrategias de enseñanza para todos, ya que estas dependerán de los resultados del análisis del contexto de nuestros centros y del punto de partida que usemos para el diseño de nuestro PLC, como puede verse en el siguiente diagrama de análisis de la posible diversidad en los centros con un PLC en marcha.



En consecuencia, los componentes previamente mencionados tendrán una mayor o menor preponderancia a la hora de establecer la selección de objetivos, dado que, por ejemplo, en centros con un alto porcentaje de alumnado extranjero con un nivel bajo de competencia en comunicación

lingüística en la L1 del centro, los tres primeros componentes de contenidos centrarán la línea a seguir por parte del profesorado de LE y de ATAL para este alumnado, mientras que con el resto de alumnado, será el componente cultural de los contenidos el que se vea potenciado, además de cualquier otro en el que detectemos que es necesaria una atención prioritaria.

Como modelo de selección de objetivos bajo el prisma del MCER, podemos utilizar el empleado por García, Mongay y Matellanes (2003), el cual, desde la perspectiva de la enseñanza del español como segunda lengua, crea una clara diferenciación entre aquellos objetivos generales sobre los que deberá configurarse la práctica educativa general para el fomento de la competencia en comunicación lingüística, y por otra, los objetivos específicos para la mejora de la CCL a desarrollar en el resto de áreas, materias o ámbitos.

Entre los primeros tendríamos:

1. Adquirir las habilidades básicas receptivas y productivas, tanto de la lengua oral como de la escrita.
2. Desarrollar estrategias comunicativas en las distintas destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir).
3. Usar de forma adecuada los distintos registros sociolingüísticos.
4. Aplicar la gramática, el léxico y la ortografía de forma adecuada a los distintos usos lingüísticos y a las normas que los rigen.
5. Producir mensajes orales y escritos con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
6. Capacitar a los alumnos para evaluar su propio proceso de aprendizaje y dirigirlo con la mayor autonomía posible.
7. Usar la lengua como instrumento de aprendizaje y de acceso al conocimiento de las distintas áreas curriculares.
8. Distinguir los usos formales de la lengua en situaciones académicas.
9. Valorar de forma positiva la diversidad cultural y lingüística de la sociedad actual y desarrollar actitudes favorables hacia el conocimiento y el encuentro con los otros.

En consonancia con los anteriores, nos encontraríamos con estos otros objetivos de carácter más específico, clasificados según las diferentes destrezas lingüísticas básicas, y que deberían perseguirse en el currículo de manera global.

### **Comprensión lectora**

- a. Comprender textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos con vocabulario frecuente.
- b. Comprender textos sencillos sobre hechos concretos que tratan de temas relacionados con las distintas áreas de conocimiento.
- c. Comprender suficientemente las descripciones de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas o correos electrónicos, de tal forma que sea capaz de cartearse habitualmente con personas de la misma edad.
- d. Comprender señales y letreros que se encuentran en lugares públicos como el centro escolar, calles, establecimientos y servicios públicos... por ejemplo:

- indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.
- e. Localizar información específica y aislar la información requerida (por ejemplo, las diccionarios y enciclopedias, guías, ...)
  - f. Encontrar información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano como listas, horarios, anuncios, prospectos, menús, normativa escolar...
  - g. Seleccionar información procedente de las distintas partes de un texto breve o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.
  - h. Identificar información específica en material escrito sencillo como cartas y catálogos, y en textos periodísticos breves que describen hechos determinados.
  - i. Identificar ideas significativas de artículos de periódico sencillos que tratan de temas cotidianos.
  - j. Comprender instrucciones sencillas sobre juegos o aparatos de uso cotidiano.
  - k. Comprender normas habituales en el ámbito escolar y social.
  - l. Captar y distinguir actitudes implícitas como el humor, el sarcasmo o la ironía en textos sencillos.

### **Comprensión auditiva**

- a. Comprender información relacionada con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, actividades escolares, orientación profesional...) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
- b. Comprender instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.
- c. Comprender las ideas principales de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos a la escuela o al tiempo de ocio, incluyendo narraciones breves.
- d. Identificar el tema sobre el que se discute y las ideas principales de un debate o de una conversación entre hablantes nativos.
- e. Comprender una conferencia o charla sobre un tema que le resulte familiar con una presentación sencilla y estructurada con claridad.
- f. Seguir indicaciones detalladas.
- g. Comprender información técnica sencilla, como instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente.
- h. Identificar las ideas principales de los informativos radiofónicos y otros materiales grabados más sencillos que traten de temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.

### **Expresión oral**

- a. Describir y presentar personas, situaciones, condiciones de vida, actividades diarias, cosas que le gustan y no le gustan o temas de su interés con una secuencia lineal de elementos.
- b. Describir personas, lugares y objetos.
- c. Narrar historias siguiendo una secuencia lineal.



- d. Relatar argumentos de libros o películas.
- e. Relatar acontecimientos impredecibles.
- f. Explicar puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.
- g. Hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse.
- h. Exponer una presentación breve y preparada sobre un tema de importancia en la vida cotidiana, o de las áreas curriculares, con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales estén explicadas con una razonable precisión.
- i. Responder preguntas complementarias tras la exposición de un tema, pronunciadas con claridad y lentitud por parte de los interlocutores.
- j. Participar en conversaciones con razonable comodidad y desenvolverse en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantear y contestar preguntas e intercambiar ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
- k. Expresarse sobre temas abstractos y culturales, como pueden ser: textos de los distintos saberes, películas, obras literarias, pictóricas, musicales... intercambiando, comprobando y confirmando la información.
- l. Discutir los pasos que hay que seguir para alcanzar un objetivo o tarea común, planteando sugerencias y respondiendo a las sugerencias de los demás, pidiendo y dando indicaciones.

### **Expresión escrita**

- a. Escribir 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.
- b. Escribir breves biografías y poemas sencillos sobre personas.
- c. Describir brevemente hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
- d. Narrar una historia en la que se distinga su estructura claramente.
- e. Escribir textos de carácter social: cartas, notas, postales... etc.
- f. Escribir una reseña de una película, un libro o una obra de teatro.
- g. Escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.
- h. Resumir, exponer y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, y sobre temas propios del conocimiento escolar.
- i. Escribir textos argumentativos sencillos en los que se exprese la opinión de forma razonada, señalando ventajas, desventajas, argumentos y contraargumentos que apoyen la tesis principal.
- j. Transmitir información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos; comprobar información y preguntar sobre problemas o explicarlos con razonable precisión.
- k. Escribir cartas y notas personales para pedir o transmitir información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos más importantes.

## PARA SABER MÁS

Relación de bibliografía y enlaces on-line de consulta que puedan ayudar al interesado a profundizar por su cuenta en el tema .

- García Santa-Cecilia, Á. (2002), «Lengua y comunicación: tres décadas de cambio (parte 2)», en «Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas», en El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_02/garcia/po3.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/po3.htm) ( consulta 20/02/2016)
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes, 2002. [En línea] Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) consulta (23/01/2016) Traducción Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001
- Plan curricular Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm) (consulta 20/02/2016)
- García, V. , Martínez, A. , Matellanes C. (2003) Español como Segunda Lengua para Alumnos Inmigrantes. Propuesta Curricular para la Escolarización Obligatoria. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Disponible en <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf> (consulta 21/02/2016)

**Autoría:**

Equipo de Coordinación Pedagógica PLC

Alberto Lanzat García y Rosa María León Llamas

**Edita:**

Dirección General de Innovación

Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

