

Competencias y destrezas lingüísticas en la formación del profesorado: del cómo al qué enseñar

Competences and linguistic skills in teacher training: from how to teach to what to teach

José Andrés CARRASCO FLORES

UCAM

M^º del Mar JIMÉNEZ-CERVANTES ARNAO

UCAM

Resumen

A pesar de que en los últimos años se ha tomado una mayor conciencia de la necesidad de formar al profesorado para responder ante las necesidades pedagógicas de su futuro alumnado, los docentes en formación aún parecen mostrar carencias de índole conceptual que repercuten de manera negativa en su práctica docente. Partiendo de modelos de competencia comunicativa y de los resultados obtenidos de la interfaz entre los estudios en adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras, este trabajo propone un marco de referencia para la identificación y ulterior puesta en práctica de los elementos de la competencia comunicativa con el fin de mejorar la práctica docente de estudiantes en formación y de profesionales del sector educativo. A partir de este marco se ha creado una *checklist* que facilite a los profesores el análisis de las actividades con las que trabajará su alumnado, siendo completamente conscientes de qué competencias y destrezas se abordan en dichas actividades.

Palabras clave: marco de referencia, formación del profesorado, competencia comunicativa, destrezas lingüísticas.

Abstract

In the last few years, awareness of the need for an appropriate teacher training capable of meeting future students' needs has been raised. Nonetheless, trainees still seem to have conceptual gaps which hamper their teaching practice. Drawing on communicative competence models and the results obtained from the interface between foreign language acquisition and teaching studies, this paper puts forward a framework of reference for the appropriate identification and implementation of the components of the communicative competence, in terms of competences and skills. It presents a checklist for such purposes, from which both teachers and teacher trainees can benefit in their training and teaching practice.

Keywords: framework of reference, teacher training, communicative competence, language skills.

Introducción

En los últimos años, en España hemos sido testigos de una mayor conciencia en la necesidad de formar al profesorado con las habilidades y conocimientos necesarios para realizar su labor, fruto de la cual ha surgido el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en sustitución del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). No obstante, en lo que concierne a la enseñanza de idiomas, al analizar los planes de estudios de muchas de las universidades que ofrecen esta titulación, podemos observar que esta formación presta mucha atención al cómo —es decir, a la metodología para desarrollar la competencia comunicativa— y poca al qué —es decir, a qué elementos de esta competencia se deben enseñar. Como consecuencia, esta carencia en materia conceptual se ve reflejada en la práctica docente, ya que a menudo las clases de lengua extranjera derivan en clases de gramática o, en el mejor de los casos, en clases en las que se aboga por un enfoque más comunicativo e implícito de la enseñanza de la lengua, pero que no desarrolla todos los elementos de la competencia comunicativa, como los relacionados con la pragmática o la sociolingüística.

Tras más de un siglo de sucesión de propuestas metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras en las que diferentes teorías y enfoques presentaban nuevas directrices para la docencia de idiomas, el enfoque comunicativo, del que derivarían metodologías como la enseñanza basada en tareas, en solución de problemas o por proyectos (Nunan, 2003), es considerado como la piedra angular sobre la que se desarrollan en la actualidad las actuaciones llevadas en el aula de lengua extranjera. Sin embargo, están surgiendo corrientes críticas con la forma en la que se están enseñando las lenguas extranjeras, sugiriendo que las metodologías se adapten a los diferentes contextos políticos y culturales en los que se desarrollan (Muñoz Restrepo, 2010).

Como hemos anticipado, buena parte de los planes de estudio del actual Máster de Formación del Profesorado presenta carencias en la enseñanza de esos contenidos, más de tipo lingüístico, a favor de los contenidos metodológicos o psicológicos. En esta línea, Higuera García (2012) plantea que, aunque se pasara de una formación del profesorado enfocada en la transmisión de conocimientos teóricos al aprendizaje de habilidades, el profesor en formación seguía sin encontrar un camino fácil para transferir lo aprendido a su aula. Por este motivo, para esta autora el objetivo de la

formación debería ser identificar las acciones y competencias que necesita un profesor para ser competente.

No se puede hablar de competencia sin unos conocimientos sobre la materia, sin el desarrollo de unas habilidades, sin unas actitudes hacia la tarea que realizamos y sin una capacidad de aprender a lo largo de toda la carrera profesional (Higueras García 2012, p. 104).

Además, la autora aclara que la competencia docente no se consigue al adquirir una serie de conocimientos o al desarrollar unas habilidades o actitudes, sino al actuar de forma competente: “ser competente se identifica con ser capaz de actuar y de tener éxito en una actividad, movilizándolo una combinación apropiada de recursos” (Higueras García 2012, p. 105).

En el caso del Máster en Formación del Profesorado que se imparte en la Universidad Católica de Murcia, como ocurre en la mayor parte de las formaciones de este tipo, se incluye un periodo de prácticas en el que el alumno asiste durante un tiempo, como oyente primero y como docente en prácticas después, a un centro de enseñanza secundaria para conocer de primera mano la realidad del aula desde la perspectiva del docente. Ahora bien, tras detectar que el estudiante de este máster aún puede adolecer de la competencia docente necesaria, aun después de haber acumulado conocimientos, habilidades y actitudes tras su paso por nuestras aulas, el profesorado de la especialidad de Idiomas ha diseñado una práctica común en forma de unidad formativa que debe ser analizada y evaluada por tres asignaturas diferentes. En el caso de nuestra asignatura, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Idiomas, observamos que el alumnado, a pesar de que en el curso se abordan estos contenidos, no siempre identifica de forma correcta los componentes de la competencia comunicativa (subcompetencias y destrezas lingüísticas), por lo que no termina de crear unidades formativas que reflejen todos estos componentes. De esta forma, los estudiantes no consiguen dar respuesta a las verdaderas necesidades lingüísticas para un correcto desarrollo de la competencia comunicativa.

Así, el objetivo de este estudio es crear un marco que sirva de referencia para la práctica docente, tanto para el análisis como para el diseño de materiales. Este marco aborda los elementos de la competencia comunicativa que se deben fomentar, tanto en lo referente a destrezas como a competencias lingüísticas.

Modelos de competencia comunicativa y sus componentes

La noción de competencia apareció por primera vez en la distinción que hizo Chomsky (1965) entre competencia y actuación lingüística, que daban respuesta al conocimiento interno de la lengua y al uso real de este conocimiento, respectivamente. Aunque Hymes (1972) fue el primero en

usar el término competencia comunicativa, que de alguna manera reflejaba los elementos anteriores, no fue hasta las aportaciones de Canale y Swain (1980), Canale (1983), Widdowson (1989), Spolsky (1989), Bachman (1990) y Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) que este constructo cobró verdadera relevancia en la enseñanza de lenguas. De hecho, fue en los modelos propuestos por estos autores en los que se empezó a especificar los elementos de los que se componía dicha competencia. Todos estos modelos sirvieron de inspiración para crear el *marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER), que define *competencia* como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Instituto Cervantes, 2002, p. 9) y *competencias comunicativas* como “las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos”. En la figura 1 se puede observar cómo ha evolucionado el concepto de competencia comunicativa a partir de los elementos que la conforman. Para ello se han seleccionado los modelos más conocidos y aceptados:

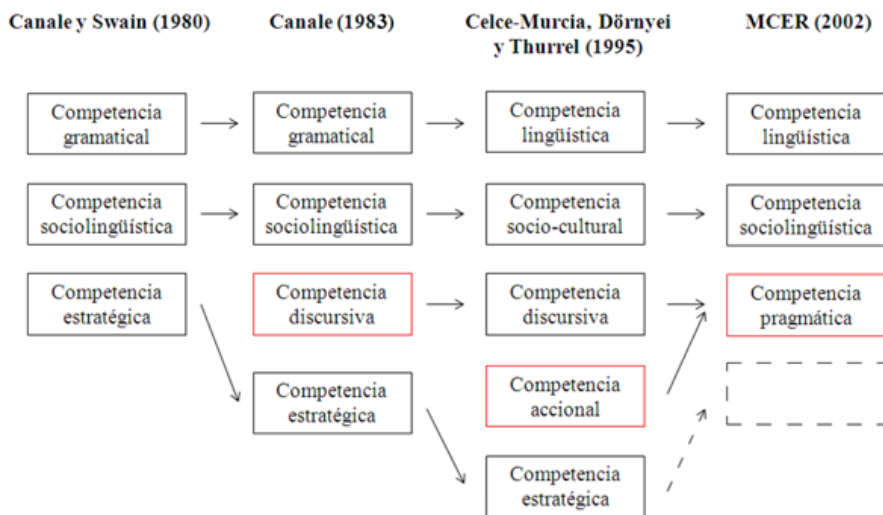


Figura 1. Evolución de la noción de competencia comunicativa

Como se puede apreciar, el concepto de competencia comunicativa ha sufrido cambios sustanciales a lo largo del tiempo. En el modelo propuesto por Canale y Swain (1980) solo se contemplaban tres competencias, a saber: la gramatical, la sociolingüística y la estratégica, que incluían los conocimientos y destrezas relativas a las reglas gramaticales, al uso adecuado de la lengua y al conjunto de estrategias comunicativas del hablante, respectivamente. Más tarde, el modelo de Canale (1983) mantuvo estas competencias e introdujo una competencia discursiva, que intentaba dar cuenta de aquellos conocimientos y destrezas relacionados con la habilidad de combinar las estructuras de la lengua de manera cohesiva. En el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995), se mantuvieron estas cuatro competencias, aunque la *gramatical* pasó a llamarse *lingüística* y la *sociolingüística* pasó a llamarse *socio-cultural*. Asimismo, se introdujo un nuevo componente: la competencia accional, que intentaba dar cuenta de aquellos conocimientos y habilidades relacionadas con la capacidad de comprender y producir actos de habla adecuados y relacionar la fuerza ilocutiva de la lengua con su forma. En el modelo propuesto por el MCER (Instituto Cervantes, 2002), se mantuvieron las competencias de naturaleza lingüística, aunque la competencia accional y discursiva se redujeron a una competencia denominada pragmática, que incluía ambas bajo la premisa de que la pragmática se encarga del no solo del estudio de los principios que rigen el correcto uso de las funciones comunicativas y significados connotativos, sino también la organización y estructura del texto. Como indica la figura 1, en este modelo desaparece la competencia estratégica.

Dada la naturaleza claramente diferenciada en dos elementos de la competencia pragmática, uno de índole más discursivo y otro de significado contextual, consideramos que los modelos de competencia comunicativa deberían diferenciar entre competencia pragmática —para aquellos conocimientos y destrezas relacionadas con las funciones del lenguaje, la fuerza ilocutiva y el significado connotativo— y competencia discursiva —para los aspectos relacionadas con los estándares de la textualidad. Asimismo, considerando el papel esencial que juega la competencia estratégica en la comunicación, somos de la opinión de que este componente debería prevalecer.

En esta línea, teniendo en cuenta los elementos que contempla cada modelo en cada una de sus competencias, y las observaciones arriba mencionadas, a continuación se presenta un marco de referencia para el análisis de materiales para la identificación de los diferentes componentes de las competencias que conforman la competencia comunicativa. Asimismo, se incluyen ejercicios que ilustran cada componente.

Componentes de la competencia comunicativa	Descripción	Ejemplo¹
Competencia lingüística	La actividad se centra en el uso o análisis de alguno de los niveles de análisis de la lengua como sistema. Recoge las reglas que gobiernan el uso de la gramática, la pronunciación, la ortografía, la puntuación, el léxico, las relaciones léxico-semánticas y asociativas y la fraseología.	(1) Choose the correct word. 1 Helping people gives me a lot of <i>work/job/employment</i> satisfaction. 2 It's important to look for a job that offers good <i>work/career/profession</i> opportunities
Competencia sociolingüística	La actividad se centra en el uso o análisis de la variación lingüística en sus vertientes diatópica, diafásica y diastrática, es decir, dialectos, registros y lenguajes de especialidad. Asimismo, en esta competencia se incluyen los aspectos relativos a la cortesía, la paralingüística y el lenguaje corporal	(2) Look at the options in italics in the letter and underline the most appropriate one. [Los estudiantes leen una carta y, de entre dos opciones, seleccionan la palabra o frase que más se adapte al registro y contexto de uso]
Competencia pragmática	La actividad se centra en el uso o análisis de la lengua en contexto, tanto para conseguir un fin comunicativo como para comprender el significado en contexto. Incluye el uso real de la lengua (forma vs. función), los actos de habla, funciones del lenguaje, implicaturas, metáforas, metonimias, ironías, humor, etc	(3) Choose the correct word. Apologising 1 I'm afraid I offer/owe you an apology. 2 I can/can't apologise enough for forget/forgetting your birthday. 3 I'm extremely/absolutely sorry for...

¹ Todos los ejemplos de este estudio han sido extraídos de Bell y Thomas (2014).

		<p>(...)</p> <p>Explaining and giving excuses</p> <p>6 I'm afraid the problem couldn't be avoided/denied.</p> <p>7 I can't get out of/away from going to my grandmother's party.</p>
Competencia discursiva	<p>La actividad se centra en el uso o análisis de las características micro y macrotextuales del texto. Recoge aspectos de tipos y géneros textuales y los estándares de la textualidad: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.</p>	<p>(4) Plan and write your own article using the guidelines 1-4.</p> <p>1 Think about who you are going to write about and plan what will be in each paragraph.</p> <p>2 Think of how you will make your introduction and conclusion effective, using some of the techniques from Activity 3 to interest and engage the readers.</p> <p>3 Include a range of vocabulary.</p> <p>4 Check your article for spelling, punctuation and grammar mistakes</p>
Competencia estratégica	<p>La actividad persigue la identificación o uso de estrategias de comunicación, tales como las recogidas por Brown (2000): descripción, aproximación, mímica, préstamo, extranjerización, petición de ayuda, cambio de código, uso de palabras comodín, estrategias para ganar tiempo, esquemas</p>	<p>(5) Match strategies A-C to examples 1-3. Then listen again and tick the language the students use.</p> <p>A correcting yourself/explaining something in other words</p> <p>B giving yourself time to think</p> <p>C checking you</p>

	<p>prefabricados, traducción literal.</p>	<p>understand</p> <p>1</p> <p>Do you mean...?</p> <p>I'm sorry, did you say...?</p> <p>So, what you're saying is...?</p> <p>2</p> <p>OK, let me see</p> <p>Well, it's difficult to say, of course, but...</p> <p>As far as I know...</p> <p>Right, ...</p> <p>3</p> <p>I mean...</p> <p>What I meant was...</p> <p>What I'm trying to say is...</p> <p>... or rather,</p>
--	---	--

Tabla 1. Componentes de la competencia comunicativa.

En la actividad (1) podemos observar que el estudiante debe reconocer las colocaciones correctas, fomentando así su competencia léxica y, por ende, su competencia lingüística. En la actividad (2), los estudiantes deben seleccionar qué opción es la correcta en función del destinatario y el registro del texto, por lo que fomenta su competencia sociolingüística. En la actividad (3), los estudiantes se centran en identificar la palabra correcta en ciertas estructuras formuladas en el uso de ciertas funciones del lenguaje, por lo que fomenta su competencia pragmática. La actividad (4) pide a los estudiantes que planifiquen una redacción siguiendo unas directrices, lo que desarrolla su competencia discursiva. Por último, en la actividad (5) se muestran ejemplos de expresiones que se pueden usar como estrategias de comunicación, las cuales además deben identificar con su función comunicativa. De esta forma, se fomenta la competencia estratégica en tanto

que se dan herramientas que ellos mismos puedan usar en su discurso posteriormente.

Identificación de destrezas lingüísticas

En cuanto a las destrezas lingüísticas, muchos docentes y estudiantes coincidirán en que es fácil diferenciar una de otra en función del producto: lengua oral o lengua escrita y producción o comprensión. No obstante, existen casos de actividades que fomentan la integración y destrezas y, por tanto, su identificación no es tan sencilla. En estos casos, se deberá determinar cuál es la destreza que se fomenta realmente y cuál es el pretexto para la práctica de la otra, o si verdaderamente varias destrezas tienen el mismo peso. Las actividades siguientes ilustran este hecho:

(6) Lee el siguiente fragmento y responde a las preguntas:

- (a) ¿Cuándo se celebró la fiesta?
- (b) ¿Qué le hizo ganar el premio?

(7) Trabaja con un compañero. Leed el texto y decidid si Juan es apto para el puesto de trabajo que se ofrece.

En la actividad 6, el estudiante debe leer el texto y contestar a las preguntas. Como se puede observar, a pesar de que el alumno deba escribir para dar respuesta a las preguntas, la destreza que se practica realmente es la comprensión lectora, ya que la producción del alumno es mínima y no se presta atención a la forma en su respuesta, sino a si esta responde adecuadamente a la pregunta en función de la información del texto. Por otro lado, la actividad 7 muestra cómo el estudiante debe leer detenidamente la información del texto y discutir con su compañero si este se ajusta a los criterios establecidos. En esta actividad se pone en práctica tanto la comprensión lectora como la expresión oral, ya que los estudiantes primero deben leer detenidamente el texto, comprender su contenido y valorar si cumple con los criterios establecidos. A continuación, debe debatir con su compañero si esto es así o no. De esta forma, aunque lo principal es determinar si se cumplen estos requisitos, los estudiantes también deben poner en práctica la expresión oral y argumentar de manera adecuada por qué es así, de forma que se valora tanto la comprensión escrita como la expresión oral.

Una vez identificado el objetivo de una actividad —leer, escribir, escuchar o hablar—, lo que parece crear bastante confusión entre estudiantes y docentes es determinar si una destreza se está fomentando realmente o no. Para ello, la escala propuesta por Criado (2017) constituye un marco de actuación apropiado. Apoyada en la *Skill Acquisition Theory* (véase Criado, 2016), la autora recurre a los constructos conocimientos declarativo y conocimiento procedimental y su traducción a los aprendizajes explícitos e

implícitos (véase Criado, Sánchez y Cantos, 2010; Sánchez y Criado, 2012) para diseñar una escala que permite medir el carácter explícito e implícito del estudio de la lengua en las actividades. De esta forma, aunque Criado (2017) advierte que el análisis siempre debe entenderse como un continuo entre un tipo y otro de conocimiento, la autora propone las siguientes características del aprendizaje explícito (sus opuestos se corresponden con el aprendizaje implícito):

- Implica el uso de metalenguaje
- Incluye análisis de la lengua
- Favorece la precisión formal
- Está enfocado a un uso controlado de la lengua tanto en input como en output
- Conlleva repetición mecánica
- Supone el uso de la L1
- Generalmente fomenta el trabajo individual sobre la lengua
- Requiere usar la lengua para un propósito no comunicativo

La siguiente tabla muestra un ejemplo de cómo se pone en práctica la escala:

<i>New English File Elementary (2004). File 4B. Page 55</i>	FFI	MFI
<p>Stand up and move around the class. Ask <i>Did you...?</i> questions. When somebody answers <i>Yes, I did</i> write down their name and ask the next question, e.g. <i>Where to?</i></p> <p><i>Find a person who ...</i></p> <p><i>Travelled by plane las year. _____ Where to?</i></p> <p>[Ejemplo del libro]: <i>Did you travel by plane last year? Yes, I did. Where to?</i></p> <p><i>Started learning English a long time ago. _____ When?</i></p> <p><i>Etc.</i></p>	Yes	No
Implica el uso de metalenguaje		1
Incluye análisis de la lengua		1

Favorece la precisión formal	1	
Está enfocado a un uso controlado de la lengua tanto en input como en output	1	
Conlleva repetición mecánica		1
Uso de la L1		1
Fomenta el trabajo individual sobre la lengua		1
Requiere usar la lengua para un propósito no comunicativo		1
TOTAL (sobre 8)	2	6
TOTAL (sobre 10)	2,50	7,50

Tabla 2. Operacionalización de la escala para medir la carga de aprendizaje explícito e implícito de actividades (adaptado de Criado, 2017).

Como se puede observar, no siempre se puede adscribir una actividad al conocimiento explícito o implícito únicamente, sino que a menudo las actividades se presentan en un continuo en el que ambos tipos de conocimiento están presentes. De esta forma, analizar las actividades desde un punto de vista cognitivo implica realizar una gradación de ambos tipos de conocimiento para determinar cuál(es) está(n) presente(s) y en qué medida. Finalmente, los últimos enfoques en metodología de análisis de materiales muestran que hay que considerar el carácter multicomponencial de las actividades a la hora de realizar análisis fiables tanto del contenido como del uso de los materiales (Carrasco, 2017).

De esta forma, si bien una actividad puede desarrollar o nutrirse de ambos tipos de conocimiento, podríamos concluir que las características principales de las actividades que fomentan cada destreza son las siguientes:

Destrezas	Descripción	Ejemplo
Comprensión escrita	El estudiante debe leer un texto con el fin de entender y/o interpretar su mensaje. Responde a un tipo de conocimiento implícito a la hora de usar la lengua	<p>(8) Read the article about making friends online. For questions 1-6, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.</p> <p>1 The writer thinks the findings of the survey described in the first paragraph are</p> <p>A amusing B ridiculous C predictable D impressive</p>
Comprensión oral	El estudiante debe escuchar un fragmento de audio y comprender y/o interpretar el mensaje. Responde a un tipo de conocimiento implícito a la hora de usar la lengua	<p>(9) You will hear people talking in three different situations. For each question, choose the best answer, A, B or C.</p> <p>1 You hear a manager talking to an employee. What is he doing?</p> <p>A requesting some information B advising her about a problem C explaining how to do something</p>
Expresión escrita	El estudiante debe producir lengua por escrito —desde un párrafo hasta un texto completo— con un propósito comunicativo. Responde a un tipo de conocimiento implícito a la hora de usar la lengua	<p>(10) Write your report in 140-190 words. Remember to check your work using the writing checklist on page 179</p>

Expresión oral	El estudiante debe producir lengua de manera oral — desde un párrafo hasta un discurso completo— con un propósito comunicativo. Responde a un tipo de conocimiento implícito a la hora de usar la lengua	(11) Look at the photos of people keeping a record of their memories and discuss the questions. 1 What kind of things do people often want to keep memories of? 2 Which of these two methods do you think is best? Why?
----------------	--	---

Tabla 3. Identificación de destrezas lingüísticas.

Como se puede observar en las actividades (8) y (9), los estudiantes deben leer y escuchar, respectivamente, un texto para comprender su mensaje y así responder a las preguntas relacionadas con su contenido. De esta forma, se desarrollan las destrezas de comprensión escrita y oral, respectivamente. En las actividades (10) y (11), los estudiantes deben producir lengua con un fin comunicativo. En el primer caso, deben redactar un informe siguiendo unas directrices, y en el segundo deben describir las fotos y dar su opinión respecto a las preguntas que se formulan. Así, se desarrollan las destrezas de expresión escrita y oral, respectivamente.

Marco de referencia para el desarrollo de la competencia comunicativa: Checklist

A continuación, se presenta una *checklist* que incluye los componentes de la competencia comunicativa para que sirva de modelo para analizar qué elementos fomenta cada actividad y así también evaluar el material en su conjunto. Para su correcto uso debe referir a las tablas anteriores para comprobar los elementos incluidos en cada categoría. Hemos decidido usar la *checklist* como método de análisis debido a las numerosas ventajas que presenta (McGrath, 2016): son sistemáticas, efectivas y permiten analizar varios aspectos a la vez; los resultados que aportan son fácilmente comprensibles, replicables y comparables; permiten realizar análisis objetivos, subjetivos, cuantitativos y cualitativos. No obstante, hay que tener en cuenta que presentan la limitación de que pueden volverse obsoletos o no medir los aspectos que se desean analizar. Sin embargo, este aspecto es fácilmente subsanable con criterios *ad hoc* específicamente diseñados para el análisis en cuestión o eliminando o añadiendo algún aspecto del mismo (Carrasco, 2017). Aunque estos criterios son *ad hoc*, sí resultan

generalizables a la hora de determinar los parámetros de análisis para el objeto de estudio.

De esta forma, la *checklist* sería la siguiente

Actividad	Competencia comunicativa					Destrezas				Observaciones
	L	S	P	D	E	CE	CO	EE	EO	
<p>(12) You are going to read an extract from a crime novel. For questions 1-6, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.</p> <p>1 The writer mentions Martin's unwillingness to kill flies to show that he</p> <p>A has a lot of patience.</p> <p>B wishes he <u>was</u> braver.</p> <p>C avoids being aggressive.</p> <p>D is fond of small creatures.</p> <p>(...)</p> <p>4 <i>ducked</i> in line 39 means</p> <p>A found it exciting.</p> <p>B tried his best to catch it.</p> <p>C moved to avoid <u>being hit</u>.</p> <p>D could never see anything.</p> <p>(...)</p>	1					1				
<p>(13) Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence using the word given. You must use between two and five words, including the word given.</p>	1									

Tabla 4. *Checklist* para el análisis de la competencia comunicativa en materiales didácticos.

La *checklist* está pensada para que se usen los valores dicotómicos 1/Ø, indicando la presencia o ausencia del elemento en cuestión. Asimismo, se incluye una columna final en la que se puedan añadir observaciones pertinentes para el docente. Así, tal y como muestra la actividad (12), se fomenta la comprensión escrita en tanto que el estudiante debe leer el texto con el fin de comprenderlo y responder a las preguntas que se plantean acerca de su contenido (subactividad 1). Asimismo, esta actividad fomenta la competencia lingüística en tanto que hace que el estudiante se centre en un elemento de vocabulario de manera explícita para inferir su significado a

partir del co(n)texto y así ampliar o consolidar su conocimiento de la lengua. De esta forma, este ejemplo muestra cómo una actividad puede desarrollar más de uno de los componentes del marco, mostrando así su naturaleza integradora.

Por otro lado, la actividad (13) ilustra un ejemplo de actividad que crea confusión a la hora de identificar los elementos de la competencia comunicativa que fomenta; en concreto, en cuanto a las destrezas lingüísticas. A pesar de que los estudiantes deban *leer* las oraciones para poder *re-escribirlas* haciendo uso de una palabra específica, no se considera una actividad de comprensión ni expresión escrita, ya que el estudiante no se centra en el mensaje —es decir, no debe responder a una cuestión relacionada con su contenido—, sino que lo que leen y escriben se usa como pretexto para practicar un aspecto lingüístico. De esta manera, su carácter explícito es evidente, por lo que no podría considerarse como una actividad que fomente ninguna destreza, únicamente la competencia lingüística.

Conclusión

El presente artículo pone de manifiesto que la formación del profesorado de idiomas de Educación Secundaria en España suele prestar mucha atención a aspectos metodológicos a la hora de desarrollar la competencia comunicativa y poca a qué elementos de esta se deben fomentar. Con el fin de suplir esta carencia, se propone un marco de referencia para el análisis y diseño de materiales didácticos que incluye descripciones e ilustraciones de cada uno de los elementos que conforman esta macro-competencia (competencias y destrezas lingüísticas) con vistas a mejorar la formación del profesorado y su futura práctica docente. Este marco toma la forma de una *checklist* que permite el análisis sistemático, cuantitativo y cualitativo de las actividades. Asimismo, la limitación identificada en este tipo de estudios en cuanto a que los criterios de análisis pueden volverse obsoletos o no medir lo que se pretende medir se ha intentado subsanar con unos parámetros generales que identifican los elementos de las categorías analizadas.

Pensamos que esta herramienta puede ayudar al profesor a alcanzar una mayor competencia docente ya que será más consciente de qué está trabajando con cada actividad, pudiendo de esta manera adaptarse a las necesidades incidiendo en los componentes de la competencia comunicativa o en las destrezas lingüísticas que necesiten sus alumnos.

De este modo, se espera que este marco sirva como modelo de análisis de materiales didácticos y de la práctica docente y que sirva de catalizador para futuras investigaciones relacionadas con la formación del profesorado en general, y con el análisis y diseño de materiales didácticos en particular. Así, futuras líneas de investigación podrían analizar el peso de

cada componente en materiales didácticos y comprobar si estos verdaderamente fomentan todas las competencias y destrezas de la competencia comunicativa y si la atención que reciben es equilibrada.

Referencias

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bell, J. & Thomas, A. (2014). *Gold First. New Edition*. Harlow: Pearson.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Nueva York: Longman.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. C. y Schmidt, R.W. (Eds.), *Language and Communication*, (pp. 2-27). Londres: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Carrasco, J. A. (2017). *English for Translation and Interpreting: A methodological and cognitive framework of reference for materials analysis and development* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Criado, R. (2016). Insights from Skill Acquisition Theory for grammar activity sequencing and design in Foreign Language Teaching. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10, 121-132.
- Criado, R. (2017). Towards the validation of a scale for measuring the load of form focus and meaning focus of textbook activities in Foreign Language Teaching. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (RAEL)*, 1(15), 129-149.
- Criado, R., Sánchez, A. & Cantos, P. (2010). An attempt to elaborate a construct to measure the degree of explicitness and implicitness in ELT materials. *International Journal of English Studies*, 10, 103-129.

- Higuera García, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 111-128.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, (pp. 269-293). Londres: Penguin.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for Language Teaching* (2nd ed.). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *REVISTA Universidad EAFIT*, 46 (159), 71-85.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.
- Sánchez, A. & Criado, R. (2012). The 'Interface Issue' in SLA: Is there a reflection in ELT materials? Rationale for a proposal. En Elorza, I., Carbonell, O., Cortés, I., Albarrán, R., García Riaza, B. & Pérez-Veneros, M. (Eds.), *Empiricism and analytical tools for Applied Linguistics in the 21st Century. Selected papers from the 29th International Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics (AESLA)*, (pp. 671-682). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Spolsky, B. (1989). Communicative competence, language proficiency, and beyond. *Applied Linguistics* 10(2), 138-156.
- Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, 10 (2), 128-137.