



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

**La atención a la
competencia
comunicativa en la
enseñanza de segundas
lenguas**

Alumno/a: Ester Martínez López

Tutor/a: Prof. D. Ventura Salazar García
Dpto.: Filología Española

Mayo, 2017

ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	2
LISTA DE ABREVIATURAS	3
1. INTRODUCCIÓN	4
2. BALANCE HISTÓRICO	
2.1. <i>Introducción</i>	5
2.2. <i>La competencia lingüística según Chomsky</i>	6
2.3. <i>Desarrollos iniciales de la noción de competencia comunicativa</i>	8
2.4. <i>Desarrollos posteriores</i>	
2.4.1. <i>Introducción</i>	12
2.4.2. <i>Lyle Bachman</i>	14
2.4.3. <i>Otros</i>	20
2.4.4. <i>Recapitulación</i>	21
3. COMPETENCIAS EN EL BILINGÜISMO Y EN EL PLURILINGÜISMO	23
4. COMPETENCIAS EN EL MCER	25
5. VALORACIÓN PERSONAL	32
6. CONCLUSIONES	34
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
ANEXO: FIGURAS	39

RESUMEN

La competencia comunicativa es el término clave para hablar de enseñanza y aprendizaje de lenguas en la actualidad. Por esta razón, los investigadores más destacados de la lingüística del siglo XX (y parte del XXI) no dejaron de lado la oportunidad para mostrar sus perspectivas y proponer, con el tiempo, nuevas alternativas al alumno. En este trabajo realizaré, principalmente, un viaje por el siglo XX para hacer un acercamiento a los paradigmas que se han generado en torno al concepto de la competencia comunicativa y ver de qué forma ha sido tratado. Por último, hablaré sobre otros aspectos relacionados con el concepto y dedicaré un apartado a la valoración personal.

Palabras clave: aprendizaje, competencia, competencia comunicativa, competencia lingüística, comunicación, enseñanza, segundas lenguas, subcompetencias.

ABSTRACT

Today, the communicative competence is the key term for talking about language teaching and learning. For this reason, the most exceptional researchers of twentieth-century linguistics (and part of the XXI) did not let go the opportunity to show their perspectives and propose, over time, new alternatives to the student. In this work I will go, mainly, in a journey through the twentieth century to make an approach to the paradigms that have been generated about the concept of communicative competence and to see how it has been treated. Finally, I will talk about other things related to the concept and I will dedicate a final section to the personal valuation.

Key words: *Learning, competence, communicative competence, linguistic competence, communication, teaching, second languages, sub-competences*

LISTA DE ABREVIATURAS

ACTFL: *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (denominación inglesa del Consejo americano para la enseñanza de lenguas extranjeras)

ASL: Aprendizaje o Adquisición de Segundas Lenguas

CEFR: *Common European Framework of Reference for Languages* (denominación inglesa del MCER)

COE: *Council of Europe* (denominación inglesa del Consejo de Europa)

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

ELE: Español como Lengua Extranjera

ESL: Enseñanza de Segundas Lenguas

HLC: Habilidad Lingüística Comunicativa (traducción al español del término *Communicative Language Ability* usado por Bachman, 1990b)

L2: Segunda lengua o segundas lenguas

LE: Lengua extranjera o lenguas extranjeras

MCER: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. También se hace referencia a este proyecto como Marco.

PCIC: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

V.: Véase.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo aspira a ofrecer un acercamiento al concepto de *competencia comunicativa*, particularmente en el ámbito de la *enseñanza de segundas lenguas*¹ (en adelante: ESL). El principal objetivo que se propone aquí no es otro que el de la elaboración de un trabajo de iniciación a la investigación que aspire a ofrecer posibles futuras investigaciones. Para ello, he elaborado un estado de la cuestión a partir de las principales teorías que se han ocupado de dicho concepto desde sus comienzos, con el fin de tener una visión histórica de su evolución y poder hacer, al final, una valoración personal.

Los ejes fundamentales en los que se basa este estudio serán, primero, como he mencionado, un estado de la cuestión que abordará los estudios desde la aparición del concepto de *competencia lingüística*, definido inicialmente por Chomsky, seguido de las principales teorías que desarrollan la competencia comunicativa hasta llegar a los desarrollos más recientes en torno a dicho concepto, que analizaré más detenidamente. Después, en otro apartado, trataré las competencias, por un lado, en el ámbito del bilingüismo y del plurilingüismo y, por otro lado, en el proyecto elaborado por el Consejo de Europa a comienzos de este siglo. Luego, realizaré una valoración personal en la que hablaré algunos de los temas tratados en los epígrafes anteriores, principalmente a las teorías analizadas, con el propósito de valorar su alcance y observar en qué medida pueden resultar útiles para investigaciones posteriores.

Finalmente, en un último apartado, aparecerán las conclusiones con las que cerraré el trabajo. En ellas, haré una síntesis que aspira a recoger la información de apartados anteriores, después daré cuenta de los objetivos que se hayan alcanzado y, para terminar, comentaré algunos aspectos que puedan dar lugar a investigaciones futuras en este campo.

¹ Utilizaré los términos enseñanza de segundas lenguas y lengua extranjera como sinónimos, aunque reconozco que, en el sentido estricto, no lo son. Si se da el caso, haré la distinción y daré constancia de ello.

2. BALANCE HISTÓRICO

2.1. *Introducción*

Actualmente, el concepto competencia comunicativa entra dentro del panorama de la Lingüística aplicada, a diferencia del de competencia lingüística, que no sobrepasa el plano teórico. En este epígrafe, realizaré tres secciones principales en las que propongo reconocer tres etapas diferentes: la aparición del concepto de competencia lingüística, la del de competencia comunicativa y, por último, los desarrollos más recientes. Estos dos últimos se mueven esencialmente en la esfera de la Lingüística Aplicada, como, por ejemplo, la utilización de las competencias definidas inicialmente para el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante: EEES) por parte del Consejo de Europa (v. epígrafe 4).

La competencia comunicativa es un concepto esencial para la Lingüística contemporánea, tanto teórica como aplicada. En este último ámbito, resulta fundamental para entender los actuales desarrollos metodológicos en ESL. Para ello, debemos tomar en consideración las teorías más representativas que lo han atendido desde sus orígenes, a mitad del siglo XX, hasta nuestros días. He de advertir que no existe una opinión unánime al respecto, por lo que resulta obligado contemplar diversas interpretaciones.

Conviene iniciar este recorrido con la aparición del término *competencia*, que empieza a ser usado en Lingüística a mediados del siglo XX. Su promotor inicial fue Noam Chomsky (1965) en el marco de la Gramática Generativo-Transformacional. Como se sabe, dicho modelo teórico adopta una concepción del lenguaje abiertamente formalista². Por tanto, la competencia se interpretó en ese primer momento en un sentido muy restringido. Más tarde, el funcionalismo³ adoptó una concepción más

² El formalismo trata la lengua como la abstracción de un proceso mental, que aparece representado principalmente mediante un conjunto de reglas gramaticales. Este paradigma concede a la sintaxis más relevancia que a otros niveles lingüísticos, como pueden ser la semántica o la pragmática, independientes entre sí (Dik, 1978: 19-22).

³ El funcionalismo concibe una lengua teniendo siempre en cuenta el factor social. Al igual que el formalismo, concibe la competencia como el correlato psicológico de la gramática en la mente del hablante, pero la considera dentro de la capacidad general de producción, interpretación y juicio. Desde el punto de vista funcional, la competencia posibilita al individuo un uso eficaz de la lengua en situaciones de comunicación. Por tanto, va mucho más allá de la mera capacidad de reconocer la gramaticalidad de las oraciones (cf. Dik, 1978: 20-22).

amplia, que incorporaba la competencia lingüística chomskiana como parte de un conjunto de componentes lingüísticos al servicio de la interacción social, normalmente conectados de forma modular (Dik, 1978: 19-22).

En fechas más recientes, el Consejo de Europa (2001), a la hora de diseñar el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*⁴ (en adelante: MCER), adopta una perspectiva más atomística de la competencia, interpretada como cada una de las unidades de conocimiento que capacitan para el desarrollo de la actividad comunicativa y son identificables en términos discretos. De ahí que se hable de *competencias*, en plural (cf. Salazar 2015: sin paginar).

Susana Pastor (2004: 171) comenta que la noción de competencia comunicativa fue fundamental para el nacimiento del actual paradigma comunicativo de enseñanza de lenguas, particularmente a la hora de definir e interpretar el funcionamiento de una lengua dada. Indica que, con la entrada de la orientación comunicativa, la competencia adquirió gran relevancia y formó parte de su base tanto teórica como metodológica. Así continúa en la actualidad, cuando, a pesar de la pluralidad de propuestas metodológicas, se mantiene en todas ellas la idea de que aprender una lengua implica alcanzar un determinado nivel de competencia comunicativa, es decir, de un saber operativo basado en el uso.

2.2. La competencia lingüística según Chomsky

He de destacar que el término competencia comunicativa remite, en cierta medida, al concepto acuñado por Chomsky (1965), en el marco de la Gramática Generativo-Transformacional, para aludir al correlato psicológico de la gramática, que no es otro que el de *competencia lingüística*. Con este concepto, se designaba el conocimiento que tiene un hablante de la gramática de su lengua materna. Chomsky

⁴ En inglés: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). El Instituto Cervantes tradujo en 2002 este documento con el título de *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*.

establece una oposición entre dicho conocimiento y el uso de la lengua por medio de la dicotomía entre *competencia* y *actuación* (*competence* and *performance*):

We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence (Chomsky, 1965: 4).

Chomsky (1965: 10) plantea la competencia como el objetivo último de la teoría lingüística. No obstante, esto cuenta con una seria dificultad, pues la competencia no puede ser observada directamente. Es accesible únicamente a través de la actuación, en la que inciden factores extralingüísticos (distracciones, fatiga, etc.) que dan lugar a errores y distorsionan la percepción de las reglas gramaticales. Dado que el único interés que despierta la actuación es esta condición de vía de acceso a la competencia, Chomsky apuesta por una selección depurada de las muestras de lengua en la que predomine la precisión estructural en detrimento de la espontaneidad del uso real. De ese modo, se aspira a que los datos procedentes de la actuación ilustren apropiadamente los rasgos propios de la competencia, en términos estrictamente gramaticales, sin otros factores añadidos:

The more acceptable sentences are those that are more likely to be produced, more easily understood, less clumsy, and in some sense more natural. The unacceptable sentences one would tend to avoid and replace by more acceptable variants, wherever possible, in actual discourse (Chomsky, 1965: 11).

De acuerdo con Jasone Cenoz (2004: 450), Chomsky entiende por competencia el conocimiento teórico de un hablante centrado en la gramática de una lengua concreta, mientras que la actuación es el uso de esta en un contexto determinado. Ahora bien, él no concede ninguna prioridad a este último aspecto, sino que simplemente lo contempla con unos fines instrumentales. Así queda de relieve en el siguiente pasaje:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance (Chomsky, 1965: 3).

Como se puede observar, Chomsky identifica la competencia con el conocimiento propio solamente de los hablantes nativos. No se amplía a los aprendices de una lengua extranjera porque se alejan del prototipo ideal y, rara vez, alcanzan un nivel de dominio pleno. Ello a pesar de que, como advierte Jasone Cenoz (2004: 450), no faltan ocasiones en las que ciertos hablantes no nativos son capaces de emitir juicios de gramaticalidad tanto o más fiables que los de los hablantes nativos.

Algunas veces se ha llegado, incluso, a vincular la oposición competencia/actuación con la dicotomía *lengua/habla* de Saussure (1916: 78)⁵, pero he de señalar que estos conceptos se corresponden con distintos enfoques. La lengua de Saussure tiene una proyección social y semiótica de la que carece totalmente la competencia generativista. Chomsky restringe conscientemente la competencia a un hablante-oyente ideal inserto en una comunidad homogénea. En definitiva, para Chomsky el conocimiento lingüístico propiamente dicho se corresponde con la capacidad de construir oraciones bien formadas gramaticalmente, sin relación directa con el papel (puramente accesorio, a su juicio) que tales oraciones puedan ejercer posteriormente en el uso comunicativo y la interacción social.

2.3. *Desarrollos iniciales de la noción de competencia comunicativa*

Según Henry Widdowson (1990: 40), la idea de competencia comunicativa nace, por un lado, de la insatisfacción que suscitaba la oposición chomskiana entre competencia y actuación y, por otro, de la aspiración de varios teóricos por incorporar a la competencia diversos factores del uso lingüístico que el generativismo había relegado apriorísticamente al ámbito secundario de la actuación.

⁵ Saussure (1916) dice en su estudio que, si se separa lengua (*langue*) de habla (*parole*), como consecuencia, se divide lo social de lo individual y lo esencial de lo que no lo es. Este lingüista distingue la lengua como un proceso en el que el hablante tiene un papel pasivo y solo reflexiona a la hora de clasificarla. Por su parte, el habla es un hecho del que la persona es responsable a título individual. En el habla, Saussure distingue, por un lado, las combinaciones en las que el individuo usa el código de la lengua para expresar su pensamiento y, por otro lado, el mecanismo con el que exterioriza ese pensamiento, tanto psíquico como físico (Saussure, 1916: 78-79). He de puntualizar que, según he podido documentar, es en los propios trabajos de Chomsky donde aparece, por primera vez, la relación entre las dicotomías de Saussure y su teoría. Sin embargo, pudo haber iniciado este debate en su estudio de 1964, al que remite cuando trata este tema en 1965 (Chomsky, 1965: 4).

El primero que utilizó explícitamente el término competencia comunicativa en la Lingüística fue Dell Hymes en una comunicación presentada a un congreso de 1971⁶, que derivó en un célebre trabajo titulado “*On communicative competence*”, publicado al año siguiente (Hymes, 1972)⁷. Su planteamiento no estaba destinado en un principio a la ESL, por lo que no hace alusiones a esta vertiente en concreto⁸. La teoría desarrollada por Hymes tenía una orientación sociolingüística de corte funcional, en el marco de lo que se ha dado en llamar *etnografía del habla* o *etnografía de la comunicación*. Susana Pastor (2004: 184) apunta que esta nueva manera de entender la competencia nació del interés interdisciplinar por la comunicación, cuyo posible origen más directo fue, además de la propia etnografía de la comunicación, la antropología cultural. Miquel Llobera (1995: 10) muestra una postura esencialmente coincidente.

Respecto al contexto del discurso, ya en la década de los setenta, Michael Halliday o Teun Van Dijk reconocían el contexto del discurso, pero fue completado más tarde, cuando Hymes añadió el factor sociocultural. Con esto, se amplió la concepción de la lengua. A partir de entonces, ya no se tuvo en cuenta como meras construcciones gramaticales correctas. Además, en relación con la actuación, para Hymes esta no es un mero intercambio de información, sino la interacción entre la competencia (conocimiento, habilidad de uso) del hablante, la competencia de otros y las propiedades cibernéticas y emergentes de los mismos acontecimientos (Llobera *et alii*, 1995: 107).

En lo que se refiere a interacción en la competencia, también la aportación de Hymes puede considerarse original. Estudios como el de Lado y Carroll publicados en los años sesenta, fechas próximas a las de los trabajos de Hymes, presentaban diferentes

⁶ Aunque el término de competencia comunicativa apareció por primera vez en 1971, según Miquel Llobera (1995: 48), Hymes la definió por primera vez años antes, en 1966, y esta información fue revisada en 1972 para su publicación. Hymes describió este concepto como la capacidad que es propia del individuo para el conocimiento y uso de una lengua dada.

⁷ Según manifestó el propio Hymes, la formulación inicial de dicho concepto se remota a algunos textos de 1967, que circularon en versiones manuscritas (cf. Llobera, 1995: 10). Por tanto, la noción de competencia comunicativa nace de una reacción temprana contra la competencia lingüística de Chomsky, y es casi coetánea de esta.

⁸ Según Miquel Llobera (1995: 48), el modelo de Hymes era el más idóneo del que se disponía entonces para entender la ESL y el aprendizaje de segundas lenguas (en adelante: ASL), pero, por el contrario, algunos investigadores han considerado en el campo de la ESL que es inapropiado. Como respuesta, se plantearon diversas propuestas: diferenciar entre el conocimiento y el uso de la lengua, teniendo en cuenta que este se produce después de tener el conocimiento del sistema lingüístico; tratar la competencia comunicativa como habilidad de un uso adecuado de la lengua en un contexto adecuado, como habilidad de transmitir significado con la lengua e, incluso, en la ESL, de tener preferencia a los aspectos comunicativos por encima de los lingüísticos partiendo de un programa de estudios centrado más en la función que en la forma de la lengua.

destrezas (escuchar, escribir, hablar y leer⁹) y componentes del conocimiento, como la gramática, el vocabulario, etc., pero no mostraban la relación entre estos. Por ejemplo, leer se diferencia de escribir solo en que en la primera se interpreta y en la segunda se expresa (Llobera *et alii*, 1995: 106).

Algunos discípulos de Hymes, como Sandra Savignon, John J. Gumperz y Muriel Saville-Troike, continuaron la línea iniciada por su maestro y fueron concediendo a la competencia comunicativa un papel paulatinamente más relevante dentro de su modelo etnográfico. Susana Pastor cita a Gumperz para definir la competencia comunicativa como “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional” (Pastor, 2004: 171-172). Además, como acertadamente advierte Susana Pastor, esta definición no se limita al dominio de la gramática, sino que también tiene en cuenta el contexto en el que se inserta el hablante.

Por su parte, Michael Canale y Merrill Swain en su trabajo de 1980 mostraron el enorme potencial que ofrecía la noción de competencia comunicativa, planteada por la escuela de Hymes, en el terreno de la Lingüística Aplicada, precisamente en un momento en que el paradigma comunicativo de enseñanza de lenguas se encontraba en una fase emergente. Por tanto, aportaron una adaptación rigurosa de dicho concepto al ámbito concreto de la ESL haciendo referencia a que la competencia propugnada por Hymes resultaba mucho más operativa, a estos efectos, que la de Chomsky. En ese primer momento, Canale y Swain (1980: 3-8) centraron su interés en la delimitación entre *competencia comunicativa* (en tanto que constructo teórico) y *comunicación real* (en tanto que proceso empírico) que, *mutatis mutandis*, sería equivalente a la distinción chomskiana entre competencia y actuación.

Esta investigación seminal fue, de acuerdo con Susana Pastor (2004: 184), la precursora de una influyente publicación posterior de Canale (“De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, 1983). En ella, este autor consolida la definición de competencia comunicativa y profundiza en su organización modular y en su proyección de cara a la evaluación de los niveles de dominio en una segunda lengua (en adelante: L2). No obstante, su principal aportación no reside tanto

⁹ Hymes aportó a este modelo, de cuatro habilidades, otras cuatro. Se hará referencia a ellas en el apartado dedicado al MCER (epígrafe 4), en el que otros especialistas ponen de manifiesto la novedad de Hymes para ampliar esas destrezas e interrelacionarlas.

en estas delimitaciones teóricas, que coinciden básicamente con lo ya apuntado por Canale y Swain (1980), como en el hecho de erigir la competencia comunicativa¹⁰ en objetivo prioritario de una actividad didáctica, de corte comunicativo, orientada a la adquisición de habilidades operativas por parte del aprendiz. Ello es posible gracias, entre otros aspectos, a una sistematización de las áreas de competencia en términos de objetivos de comunicación (cf. Canale, 1983: 77-79). Por ello, Susana Pastor estima que esta propuesta de Canale aparecía en ese momento como la más “didáctica” de las opciones disponibles, lo que explica la favorable acogida de la que fue objeto.

Canale defendió una concepción modular de la competencia comunicativa, que estaría formada por cuatro componentes o subcompetencias, en tanto que “áreas de conocimiento y habilidad” específicas (Pastor, 2004: 179-180). Estas son la *competencia gramatical*, la *competencia sociolingüística*, la *competencia discursiva* y, por último, la *competencia estratégica*. Las dos primeras proceden ya de la caracterización inicial que hiciera en 1972 Hymes, mientras que las dos últimas son aportaciones innovadoras surgidas durante el proceso de adaptación al terreno disciplinar de la ESL. Canale (1983: 66-71) ofrece a su vez una justificación pormenorizada de esta distinción cuatripartita, delimitando los contenidos curriculares asociables a cada una de ellas.

Asimismo, cabe decir que Susana Pastor (2004: 180-183) ofrece una clarificadora síntesis de todo ello, a diferencia del libro editado por Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004), en el que se ofrece un análisis pormenorizado de cada una de las subcompetencias, a saber: lingüística o gramatical, léxico-semántica, sociocultural, pragmática, discursiva y estratégica. Además, se incluye un apartado completo para tratar la comunicación no verbal.

En primer lugar, la competencia gramatical engloba el sentido del concepto de competencia lingüística de Chomsky, definido anteriormente, junto con otros aspectos formales de la lengua (ortografía, entonación, etc.). En segundo lugar, la competencia sociolingüística abarca los conceptos en los que más incidió Hymes, esto es, la adecuación del significado y de la forma de un discurso en un contexto de habla,

¹⁰ Ya en 1980, Canale y Swain destacaban la diferencia entre el concepto de competencia comunicativa, entendida como el conocimiento lingüístico de una lengua con fines comunicativos y el concepto de comunicación, que consistiría en la aplicación del conocimiento de una lengua a una situación concreta (Pastor, 2004: 179-180).

teniendo en cuenta que puede variar en función de los factores que influyan en ello, como la finalidad del discurso, los interlocutores, etc. En definitiva, se trata de aspectos socioculturales (Pastor, 2004: 180-183).

La tercera subcompetencia, la discursiva, se relaciona directamente con los trabajos de Canale, quien tuvo en cuenta la coherencia y la cohesión como los dos pilares fundamentales para dar unidad a un texto, ya sea oral o escrito, con la finalidad de permitir la interpretación de este. Esto Susana Pastor lo relaciona también con la competencia sociolingüística, ya que se enlazan los diferentes significados del texto dentro de un contexto (Pastor, 2004: 180-183).

La cuarta y última es la competencia estratégica. Esta competencia concierne a todos aquellos elementos, tanto verbales como no verbales, que se utilizan para enmendar los problemas e interrupciones de la comunicación empleados en situaciones en las que, por ejemplo, el interlocutor no recuerda una forma gramatical, léxica, una idea o incluso no tiene el manejo necesario para poder expresarse en la lengua meta (Pastor, 2004: 180-183). Canale (1983: 69-71), además de analizar estas competencias, afirma que la competencia estratégica tiene una importancia crucial para el aprendizaje de una L2 que aspira a participar en situaciones comunicativas reales por medio de dicha lengua.

2.4. Desarrollos posteriores

2.4.1. Introducción

Las teorías comentadas anteriormente en torno a la competencia comunicativa fueron los cimientos de otras que se han gestado desde las últimas décadas del siglo XX hasta el presente. Además, he de subrayar que los enfoques comunicativos son de los más exitosos en el ámbito de la ESL actualmente. En este epígrafe, mostraré los desarrollos recientes más significativos en torno al concepto de la competencia comunicativa.

Hasta hace relativamente poco tiempo, los modelos de enseñanza se limitaban a describir y prestar atención a otros aspectos, pero no consideraban como eje central de sus estudios hasta dónde podía llegar la competencia de un hablante no nativo en una o varias lenguas que no son la materna. Sin embargo, en la actualidad, este aspecto sí se tiene muy presente en la ESL, pues, según comenta Susana Pastor (2004: 179), el elemento clave es la competencia comunicativa. En torno a este concepto, se establecieron los pilares metodológicos que han permitido que el campo de esta aplicación de la lingüística evolucione considerablemente.

Según Susana Pastor (2004: 180, 184-185), desde la aparición de la competencia comunicativa en la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, dicho concepto ha ido enriqueciéndose con las aportaciones de diversos lingüistas en varios ámbitos. Ejemplos de ello son la ESL o la pragmática. La atención a los diferentes aspectos que puede encerrar este concepto ha hecho a lo largo del tiempo que los diferentes enfoques metodológicos la hayan tenido en cuenta en el campo de la enseñanza de lenguas y, sobre todo, en la enseñanza de lenguas comunicativa, principalmente adaptada a las necesidades del alumno. De acuerdo con Susana Pastor, los programas de enseñanza cuya finalidad sea que los alumnos desarrollen todas las vertientes de la competencia comunicativa deberían tener en cuenta la teoría de Canale.

Como comentó Widdowson (1990: 39-40), el desarrollo de la competencia comunicativa se debió a cuestiones metodológicas, pero se necesitaba argumentar dicho cambio de enfoque. Los estudios más recientes de la competencia comunicativa tienen en cuenta, además del conocimiento de la gramática, el del uso en el contexto comunicativo y que sea reconocido como un proceso de interacción (Llobera *et alii*, 1995: 107). Respecto a este tema, Widdowson argumenta que, dependiendo del tipo de uso que se haga del factor gramatical y situacional, un programa teórico servirá más o menos para impulsar la competencia comunicativa¹¹.

¹¹ Widdowson defendía la necesidad de que las teorías comunicativas habían de ser flexibles de la siguiente forma: “*Whether or not a notional syllabus will help to promote a communicative competence will depend on just how it is used, how grammatical and situational factors are taken into account in the manner of its implementation*” (Widdowson, 1990: 40).

2.4.2. Lyle Bachman

En cuanto a los desarrollos posteriores a Canale en la competencia comunicativa enfocada a la ESL, el modelo de Bachman (1990), revisado por Bachman y Palmer (1996), ha sido considerado, según investigadores como Jasone Cenoz (2004: 456), una de las mayores contribuciones a este ámbito y, concretamente, al papel que desempeña la competencia comunicativa en la evaluación de las lenguas. A pesar del avance que supuso con su estudio, con un planteamiento ligeramente más teórico que el de Canale, Bachman comentaba en su prefacio (1990: X) que solo pretendía contribuir a la investigación con estrategias y nuevas direcciones, ya que no con soluciones definitivas. Además, en ese prefacio, admitía que realizar este trabajo le supuso un desafío, pero, a la vez, una gratificación de trabajar la evaluación del lenguaje, campo en el que se alza más tarde como uno de los investigadores más prestigiosos. Además, Bachman confesaba que el estudio que realizó le pareció un tanto frustrante, ya que era consciente de que en ese ámbito, las investigaciones iban, como él mismo dice, un paso más allá de su capacidad de poder hacer aportaciones.¹²

Es cierto que en la obra de Bachman y Palmer (1996) aparece de forma diferente la estructura de subcompetencias que constituyó Canale, pero también es verdad, y Jasone Cenoz no lo tuvo en cuenta, que Bachman ya planteaba esta ampliación en su obra de 1990. Entre las modificaciones que introdujo Bachman, aparece la ampliación de términos relacionados de la competencia, así como una jerarquización distinta de estos. Canale (1983) hablaba de cuatro competencias que se encontraban en el mismo nivel respecto a la competencia de la lengua y Bachman (1990) partió de un sistema binario para establecer las principales subcategorías: organizativa y pragmática. La primera se subdividiría, a su vez, en competencia gramatical y textual, y la segunda en competencia ilocutiva y sociolingüística. He de mencionar que todas las subcompetencias interactúan entre sí en la comunicación y que, a partir de este nivel, Bachman no sigue haciendo relaciones de tipo binario en los niveles inferiores.

¹² No hemos de olvidar que Canale publicó su gran aportación sobre la competencia comunicativa aplicada al campo de la ESL en 1983 y fue pionero en realizar un trabajo enfocado directamente a la aplicación de las teorías desarrolladas. Entonces, esos estudios generaron expectación por la novedad y lograron una gran difusión. Por esta razón, Bachman comentaba su preocupación, ya que sus estudios se iban a publicar casi una década después de los de Canale y podría no causar tanto interés: *"It has also been a source of frustration, however, as I see the field moving at a pace beyond my ability to incorporate developments into the present discussion"* (Bachman, 1990: X).

De acuerdo con Jasone Cenoz (2004: 456), Bachman y Palmer (1996: 69-70) aumentaron el sentido del conocimiento funcional y dieron cuenta de que, con ello, sustituían el concepto de competencia ilocutiva creado por Bachman (1990). Otra novedad que, acertadamente, destaca Jasone Cenoz es el cambio de llamar a la competencia estratégica, utilizada por Canale (1983: 10) y Bachman (1990: 84), estrategia metacognitiva en la obra de Bachman y Palmer. Sin embargo, Jasone Cenoz no puntualiza que Bachman y Palmer hablan siempre en plural, bien como competencias metacognitivas, bien como estrategias metacognitivas. La razón es que consideran que son un conjunto de diferentes componentes los que conforman la competencia estratégica (Bachman y Palmer, 1996: 67, 70). Además, no hacen referencia sistemáticamente a las competencias metacognitivas, sino que, en prácticamente todos los casos que han de mencionarla, se refieren a este componente como competencia estratégica.

En relación a las diferencias que se pueden distinguir entre Bachman y Canale respecto a los componentes de la competencia, ni en Bachman (1990) ni en Bachman y Palmer (1996) se registra el concepto de la competencia discursiva de Canale, aunque sí uno de los elementos que la conforman, la cohesión (v. epígrafe 2.3), que pasa a formar parte de la competencia textual a partir de la obra de Bachman (1990: 88; Bachman y Palmer, 1996: 68).

El marco de referencia que presenta Bachman se puede destacar como innovador, porque afirma que en los procesos del lenguaje hay interacción entre los componentes de la lengua y de estos con su contexto de uso. El estudio de Bachman sale a la luz después de los primeros trabajos en los que ya tuvo en cuenta la habilidad para usar la lengua de forma comunicativa, que incluye el conocimiento de la lengua (competencia lingüística), la competencia (competencia comunicativa) y el uso real que se hace de esa competencia. En conjunto, Bachman lo presenta, más que como una teoría, como una investigación basada en datos empíricos para dar a conocer posibles vías en investigación y evaluación de L2 o LE, como se ha mencionado en párrafos anteriores (Llobera *et alii*, 1995: 105-108).¹³

¹³ Bachman comenta que uno de sus objetivos es ofrecer una base conceptual que pueda dar respuestas a preguntas netamente prácticas vinculadas con el uso y desarrollo de la evaluación de L2 o LE; no pretende dar nociones de cómo hacerla (Bachman, 1990: 1).

La teoría de Bachman orientada al campo de la ESL, concretamente a su evaluación, no puede ser entendida sin mencionar el concepto de la habilidad lingüística comunicativa¹⁴ (en adelante: HLC). Este autor utiliza dicho concepto para, esencialmente, referirse a la composición de conocimiento, competencia y capacidad de uso de una lengua determinada en el contexto adecuado (Llobera *et alii*, 1995: 105-108).

Al comienzo, Bachman consideró necesario que la HLC debía tener una definición clara y explícita para el desarrollo de la evaluación de lenguas¹⁵. El término HLC, como tal, apareció en el trabajo de Bachman y Clark de 1987¹⁶ y, un año más tarde, en Bachman (1988)¹⁷. Este concepto, junto a otros anteriores similares propuestos por Bachman, se ha utilizado para describir una visión más amplia de la competencia comunicativa, cuyas características distinguidoras son el reconocimiento de la importancia que tiene el contexto (Bachman, 1990: 4).

Bachman estructura la HLC a partir de tres componentes principales, a saber: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos. La competencia lingüística alude a aquellos componentes del conocimiento que el hablante utiliza para la comunicación por medio de la lengua. La estratégica es la que relaciona la anterior con el contexto en el que esa lengua se usa, así como el conocimiento sociocultural que tenga el hablante de esa lengua. Por último, los mecanismos psicofisiológicos hacen referencia al procesamiento mental y psicológico en la práctica de esa lengua como algo físico (Llobera *et alii*, 1995: 108). Bachman los ilustra el comportamiento de todos estos elementos en un esquema (v. figura 1.1 y 1.2).

En cuanto a la competencia de la lengua, Bachman (1990: 87) establece dos subcompetencias principales: organizativa y pragmática. Ambas experimentan dos subdivisiones: la competencia organizativa en competencia gramatical y textual, y la

¹⁴ En inglés: *Communicative Language Ability* (CLA)

¹⁵ Además, esta idea es de las primeras que incluye en su trabajo de 1990. Bachman considera la HLC como una pieza fundamental en la evaluación de lenguas y, por esta razón, le quiere ofrecer especial atención: “A clear and explicit definition of language ability is essential to all language test development and use” (Bachman, 1990: 3-4).

¹⁶ Este trabajo conjunto fue publicado en el artículo señalado a continuación: BACHMAN, LYLE F. y JOHN L. D. CLARK (1987). “The measurement of foreign/second language proficiency” en *Annals of the American Academy of Political and Social Science* n° 490, pp. 20-33. Filadelfia: Academia Americana de Ciencias Políticas y Sociales.

¹⁷ El artículo es el que cito a continuación: BACHMAN, LYLE F. (1988). “Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview” en *Studies in Second Language Acquisition* vol. 10 n° 2, pp. 149-164. Cambridge: Cambridge University Press.

competencia pragmática en ilocutiva y sociolingüística (v. figura 2.1). En el modelo de competencia de la lengua que propone Bachman, las subcompetencias aparecen jerarquizadas y, además, separadas unas de otras (v. figura 2.1). Pero, a pesar de tener esta disposición, en la comunicación real interactúan. Este esquema es reproducido por Miquel Llobera *et alii* (v. figura 2.2) y por Jasone Cenoz, aunque esta última no incluye los elementos de cada subcompetencia (v. figura 2.3).

Las dos competencias que derivan de la competencia de la lengua son, como se ha mencionado anteriormente, la organizativa y la pragmática. La competencia organizativa incluye las destrezas gramaticales y textuales necesarias para poder entender lo que es gramaticalmente correcto y poder organizarlo para crear un texto y ser capaz de producirlo. La competencia organizativa comprende las relaciones de signo lingüístico y referente, mientras que la competencia pragmática tiene en cuenta, por un lado, las relaciones mencionadas y, por otro, al contexto comunicativo y al usuario (Llobera *et alii*, 1995: 110, 112).

Entre los componentes de la competencia comunicativa descritos por Bachman, me detendré a continuación en el que compete a la llamada competencia estratégica, ya que en el campo de ESL tiene, a mi juicio, aspectos relevantes que pueden contribuir a complementar la información en este trabajo sobre la competencia comunicativa.

Bachman considera la competencia estratégica más como una habilidad general que como una competencia del lenguaje, ya que el hablante se sirve de aquellas habilidades de las que dispone para llevar a cabo la comunicación, bien con la lengua, bien con otros lenguajes no verbales, como lo son las matemáticas o la pintura (Llobera *et alii*, 1995: 125).

Dentro de la competencia estratégica, Bachman distingue tres componentes diferentes: el evaluativo, el de planificación y, por último, el de ejecución. En primer lugar, Bachman propone el componente evaluativo como un elemento fundamental porque, por un lado, permite que identifiquemos la información lingüística que necesitamos para utilizarla con fines comunicativos en un contexto determinado. Por otro lado, podemos ver de qué competencias disponemos para tales fines, bien sea la lengua materna o bien una L2 o LE. Por otro lado, permite establecer las habilidades y

conocimientos en relación con el interlocutor y, en cuarto lugar, evaluar en qué medida se han logrado los fines comunicativos (Llobera *et alii*, 1995: 121, 125).

En lo relativo a los exámenes de L2 o LE, Bachman expone un ejemplo para explicar la importante presencia de la competencia estratégica en la evaluación de los exámenes de lenguas a partir de la realización de pruebas sobre el sistema lingüístico, de recepción contextualizada práctica y pruebas orales. El ejemplo consiste en la observación de dos personas durante la realización de las diferentes pruebas de la L2 o LE. En este caso, la competencia ilocutiva tenía mucho que ver, ya que los resultados de los exámenes de esas personas diferían entre sí. En una de las pruebas, una de las personas demostró más habilidad para comunicarse en la lengua meta aprovechando el conocimiento de lo que la rodeaba. Bachman concluye que las dos tenían el mismo nivel de conocimiento del sistema y del uso de la lengua meta, pero no utilizaban de la misma forma esos recursos. Por eso, considera la competencia estratégica un componente fundamental para realizar estas pruebas. Bachman apunta que esto también puede ser aplicado a hablantes nativos (Llobera *et alii*, 1995: 123-125).

En segundo lugar, el componente de planificación de Bachman reúne los principales elementos de la competencia (gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística) y traza un plan para obtener fines comunicativos. En el caso de hablantes monolingües, los componentes relevantes serán los de la lengua materna y, en el de hablantes bilingües, de L2 o de LE, esos elementos se pueden recuperar tanto por la interlengua como por la L2, LE o, incluso, por la lengua materna. Bachman alude a la obra de Johnson de 1982 para relacionar la caracterización de los procesos de la comunicación establecida por este y los componentes de la evaluación de Bachman (Llobera *et alii*, 1995: 121).

En tercer y último lugar, el componente de ejecución se vincula con aquellos mecanismos psicofisiológicos relevantes para lograr el objetivo comunicativo y llegar al contexto apropiadamente. Bachman lo ilustra con un ejemplo: una conferencia, cuya evaluación podría estar más planeada (tenemos información sobre el tema, el conferenciante, etc.). Sin embargo, puede que haga que esa evaluación sea menos meditada cuando, por ejemplo, notamos en el conferenciante que no es nativo. En ese caso, hay que utilizar competencias relacionadas con una L2 o LE o, de lo contrario, no

se logra ese fin comunicativo. Bachman acompaña esta explicación de un esquema muy ilustrativo (Llobera *et alii*, 1995: 122-123).

Jasone Cenoz (2004: 461) denomina esos tres componentes de la competencia estratégica de forma parecida a Bachman, pero no exactamente igual. Habla de objetivos de aprendizaje, de estrategias de enseñanza y autonomía en el aprendizaje y de evaluación. A continuación, señalaré cuáles son los aspectos a los que esta investigadora ofrece especial importancia dentro de cada uno de los componentes mencionados en este párrafo.

En primer lugar, respecto a los objetivos de aprendizaje, Jasone Cenoz (2004: 461) apunta que es esencial tener en cuenta la aplicación de los diversos componentes en los niveles lingüísticos dentro de las unidades didácticas. En segundo lugar, en cuanto a las estrategias de enseñanza y autonomía en el aprendizaje, se da especial relevancia a la labor del docente para mostrar a los estudiantes todos los componentes de la competencia utilizando estrategias que permitan relacionar los nuevos contenidos con su lengua materna¹⁸ y, además, poder mostrarlos en contextos reales, que sean textos auténticos, tanto en la oralidad como en la escritura. El docente se encarga también de que el alumno pueda reflexionar sobre su aprendizaje y sea más autónomo. Para conseguirlo, dependiendo del libro de texto que se utilice, si este tiene carencias, el profesor debe completar con otras tareas o, incluso, con otro tipo de materiales. En tercer lugar, la evaluación (tanto la continua como la final) y la competencia comunicativa se encuentran íntimamente ligadas, especialmente cuando los modelos más destacados en competencia comunicativa establecen su principal foco en la evaluación de segundas lenguas.

De acuerdo con la afirmación de Jasone Cenoz (2004: 459), no es posible establecer una competencia comunicativa equivalente en todos los componentes cuando se trata de ASL para acercarse a la competencia de los nativos¹⁹. Jasone Cenoz cita a Edwards (1994) para apoyar su postura, ya que este consideraba el hecho de que un hablante no nativo fuese capaz de alcanzar todas las competencias como un caso

¹⁸ De acuerdo con Jasone Cenoz (2004: 461), esta estrategia adquiere relevancia, especialmente, en la competencia discursiva, pragmática y sociolingüística.

¹⁹ Jasone Cenoz (2004: 459) matiza que puede ser “de cada una de las lenguas”, quizá haciendo referencia a la disparidad de estructuras de las lenguas, a que cada una tiene sus peculiaridades y, para ella, no hay ningún modelo universal que pueda ser válido para todas.

excepcional. Esta misma idea la corrobora Bachman (1990: 39), quien considera que no es adecuado decir que el uso de la lengua de los nativos implica un dominio absoluto del sistema lingüístico de la lengua, y un nivel *perfecto* del uso de la lengua.

2.4.3. Otros

Marianne Celce-Murcia, Zoltán Dörnyei y Sarah Thurrell (1995: 10) elaboraron otro modelo en el que los componentes de la competencia comunicativa se organizan de forma diferente a modelos mostrados anteriormente. Uno de los aspectos que los diferencian de los demás es la disposición de las subcompetencias que aparecen interrelacionadas. Otro aspecto es que muestran un esquema de cinco subcompetencias, entre las que destaca la discursiva (v. figura 3), relacionada directamente con la sociocultural, lingüística y accional. El hecho de vincular todos los componentes es imprescindible para Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, al igual que para Bachman.

He de hacer especial hincapié en la competencia estratégica en el trabajo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, ya que consideran que esta es un elemento clave en la comunicación, tanto para solucionar problemas como para suplir las carencias que pueda tener un hablante en las otras competencias. Lo manifiestan de la siguiente manera: “...*all the above functions are related to communication problems and difficulties, following traditional conceptualizations which posited problem-orientedness as a central feature of communication strategies*” (Celce-Murcia *et alii*, 1995: 27). Otros lingüistas, como Jasone Cenoz (2004: 457-458), coinciden en la importancia de esta competencia y su relación directa con las dificultades que se pueden producir en la comunicación.

El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell muestra algunas diferencias respecto al de Canale y Swain y también respecto al de Bachman. Entre todas las subcompetencias, la sociolingüística, una noción planteada por Canale y Swain en 1980, ha sido, según Jasone Cenoz (2004: 458), la que más ha evolucionado, ya que ha

resultado, además de la propia competencia sociolingüística, también la discursiva o textual y la pragmática o accional²⁰.

Según afirma Jasone Cenoz (2004: 458), Canale (1983) tuvo en cuenta la competencia pragmática dentro de la sociolingüística, al contrario de lo que sostuvo Bachman (1990), que la competencia sociolingüística está inserta en la pragmática. Debido a las diferentes posiciones que ocupan para estos dos investigadores dichas competencias, he elaborado un breve esquema que clarifica los propósitos de cada uno (v. figura 4).

Finalmente, he de comentar que, como he observado en el análisis de las diversas fuentes, de acuerdo con los investigadores, las teorías que se desarrollaron tras el planteamiento teórico de Chomsky se vieron obligadas a vincular la competencia comunicativa con aspectos más prácticos y, entre ellos, se encuentra la enseñanza de lenguas; un aspecto totalmente desatendido en la versión inicial de la teoría de la competencia lingüística de Chomsky.

2.4.4. Recapitulación

Como conclusión a este epígrafe, he de destacar algunos investigadores españoles que apoyan decididamente la consideración de la competencia comunicativa como un componente nuclear de la ESL. En primer lugar, Susana Pastor hace un análisis histórico de la evolución del concepto y la aplicación que este tiene en la ESL y, además, comenta que seguirá esa línea en su estudio realizado en *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas* (2004). En segundo lugar, Jasone Cenoz también ofrece especial atención a los modelos centrados en la competencia comunicativa. Por último, Javier Zanón (1995: sin paginar), en su formulación de una metodología didáctica mediante tareas, tiene muy en cuenta el papel

²⁰ No pasa desapercibido el aprovechamiento de la nomenclatura que establece Canale, ya que hay conceptos que se siguen nombrando igual en modelos posteriores. He de hacer especial referencia al concepto de competencia accional de Canale, que es reutilizado solamente por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell.

del alumno como un elemento activo en la consecución de su propia competencia comunicativa en L2, entendida como objetivo último de todo el proceso²¹.

En definitiva, la competencia comunicativa ha pasado de ser una noción de carácter teórico a una cuestión básica de la investigación en lingüística aplicada. Por tanto, ha ampliado sus objetivos y alcance a lo largo de los últimos años, particularmente en el campo de la ESL y LE. Por ese motivo, no es extraño que la mayor parte de los manuales dedicados a tales materias se interesen por la competencia comunicativa y sus distintos componentes, si bien, según Jasone Cenoz (2004: 461), hay libros que los tratan estos de forma superficial y sin la debida contextualización²².

²¹ Con la introducción de la competencia comunicativa como un elemento esencial en el ámbito de la ESL, Zanón (1995: sin paginar) dio especial relevancia también al papel del profesor, quien debía administrar y supervisar el trabajo del alumno y conseguir que se produjera comunicación (Larsen-Freeman, 1986: 131). Asimismo, el alumno pasó de considerarse un aprendiz pasivo a ser el punto principal en la enseñanza y participar activamente en la comunicación en el aula.

²² Jasone Cenoz (2004: 461) ofrece diversos ejemplos en los que se cumplen estos aspectos: Bardovi-Harlig *et alii*, 1991; Boxer y Pickering, 1995; Meier, 1997. Respecto a esto, he de puntualizar que se debe tener en cuenta el hecho de que estas fuentes son de finales del siglo XX y la información no está actualizada. En publicaciones más recientes, habría que realizar un nuevo estudio para comprobar si todos los libros de ESL y lenguas extranjeras cumplen con los requisitos. Otra cuestión interesante es, también, saber de qué lenguas son los manuales que ha mencionado Cenoz, ya que probablemente no se tratarían del mismo modo unas cuestiones u otras.

3. COMPETENCIAS EN EL BILINGÜISMO Y EN EL PLURILINGÜISMO

En la ESL, como se ha mencionado en el apartado 2.4.2., se pretendía que los estudiantes de L2 o L3 consiguieran una competencia cercana a la del nativo. Retomo dicha idea en este epígrafe para indicar que Jasone Cenoz (2004: 459-460) afirma que hubo investigadores, como François Grosjean y Vivian Cook, que a finales del siglo XX sostenían que el bilingüismo se trataba con una perspectiva monolingüe realmente. No obstante, aunque esto pareciera un aspecto negativo, esta visión era la más aceptada en la época, la que establecía la lingüística teórica de orientación generativista. Se puede considerar inadecuada la “visión monolingüe del bilingüismo” (Cenoz, 2004: 459) porque, según Jasone Cenoz, para Grosjean la enseñanza no se adaptaba ni a las necesidades del alumno ni a la finalidad del uso que este haría de la L2. Como respuesta, este investigador defendió una perspectiva holística de la competencia comunicativa.

El estudio de Grosjean, según la interpretación que de él hace Jasone Cenoz (2004: 459), parte de considerar la competencia comunicativa del hablante bilingüe como una competencia especial, resultado de la relación de las lenguas que ya conoce. Además, Grosjean señalaba que los hablantes bilingües no tienen un equilibrio perfecto entre las dos lenguas, porque cada una la ha aprendido y usado en un contexto concreto. Por tanto, de acuerdo con Grosjean, Jasone Cenoz concluye que la competencia de un bilingüe no es la mera conjunción de dos competencias monolingües, como planteaban algunos enfoques precedentes. Según palabras de Jasone Cenoz, esta visión holística de Grosjean para referirse a la diferencia de la competencia de un hablante bilingüe de uno monolingüe también fue defendida en el mismo año por Cook (1992), por medio de la noción de *multicompetencia*²³.

En cuanto al hablante plurilingüe, de acuerdo con las afirmaciones de Jasone Cenoz (2004: 459-460), posee un repertorio lingüístico más amplio, pero un abanico similar de situaciones en las que utilizarlo. Según esta investigadora, las competencias de un hablante plurilingüe están estructuradas de forma diferente a las de un bilingüe o monolingüe. En relación con este último, presenta algunas diferencias respecto a los

²³ He de comentar que el término *multicompetencia* no aparece en ninguna de las demás referencias bibliográficas que he consultado hasta el momento ni se documenta en Martín Peris *et alii* (2006). Por estas razones, he considerado preciso comentar que dicha denominación parece ser exclusiva de Cook.

componentes de la competencia comunicativa, ya que el hablante plurilingüe no necesitará que estén todos ellos desarrollados por igual en todas las lenguas que maneja para todas las situaciones comunicativas, porque no será necesario, mientras que el primero sí requiere un pleno desarrollo de su competencia comunicativa en la única lengua que maneja con fluidez.

4. COMPETENCIAS EN EL MCER

Respecto a los proyectos más novedosos orientados a la enseñanza comunicativa, tanto el programa del MCER como su concreción para el español por medio del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006)²⁴, en adelante *PCIC*, presentan como principal objetivo que el alumno alcance la competencia comunicativa y esto establece para la docencia unas pautas determinadas. De acuerdo con Susana Pastor, la forma más adecuada de comenzar es asumir la enseñanza comunicativa ya desde los niveles iniciales (Pastor, 2004: 184-185).

El MCER, también conocido como Marco, es el resultado de un ambicioso proyecto enfocado a la ESL, auspiciado por el Consejo de Europa. He de apuntar que esta institución, en su origen, no tenía fines orientados a la enseñanza, sino que se fundó con intenciones políticas, para conseguir más unidad entre los países europeos²⁵. El propósito de dicha organización no es otro que la aplicación de un programa para la ESL novedoso, que incluye diversas técnicas en cuanto al aprendizaje y formación de personal docente. Se trata, además, de un trabajo en torno al que se han realizado diversas investigaciones y mencionado en numerosas publicaciones.

El Consejo de Europa se interesó por la ASL con el principal objetivo de elaborar un proyecto de política lingüística común en los países miembros. Desarrolló el MCER para que los hablantes europeos pudieran ser competentes en más lenguas, además de la materna, con el propósito de que consigan tener más oportunidades en cuanto al acceso a información, empleo y educación, entre otros ámbitos. Además, esta organización reitera la importancia de que todos los hablantes europeos puedan acceder al aprendizaje de otras lenguas porque, así, pueden desenvolverse en otros contextos, no solo lingüísticos, sino también culturales (Consejo de Europa, 2001: sin paginar). A continuación, mostraré un fragmento correspondiente al prólogo que antecede a la traducción oficial del MCER al español, donde se resumen los principales objetivos y contenidos de dicho proyecto:

²⁴ El Instituto Cervantes publicó su primer plan curricular en 1994, pero debió sustituirlo tras la publicación del MCER. En cualquier caso, la edición de 1994 también tomaba la competencia comunicativa como punto de partida para el establecimiento de los objetivos de aprendizaje.

²⁵ El Consejo de Europa fue fundado a mediados del siglo XX, en 1949 concretamente. Actualmente, el Consejo de Europa cuenta con cuarenta y un países, con sede en Estrasburgo (Francia).

El Marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada. Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada.

(Cádiz Deleito, 2002: IX)

En el texto anterior, se certifica que el MCER es un proyecto que persigue fines netamente prácticos, no parte de una base teórica. Asimismo, afirma que dicho proyecto es el resultado de un complejo estudio de lingüistas especializados. Por último, el Consejo de Europa deja constancia de que este proyecto es el eje principal, tanto de la enseñanza como del aprendizaje de segundas lenguas, utilizado en toda Europa en la actualidad.

He de incidir en que el MCER fue desarrollado después de que, en las últimas décadas del siglo XX, se crearan varios proyectos de gran aceptación en toda Europa, como, por ejemplo, el Nivel Umbral, que establecía tres niveles lingüísticos, a saber: Nivel Umbral, Nivel Plataforma y Nivel Avanzado (Consejo de Europa, 2002: 18). Aun así, el MCER, según el Consejo de Europa, ha tenido gran acogida en Europa ya que incluso los libros de texto y la evaluación de lengua de distintos niveles educativos parten del MCER como base en la actualidad.

Uno de los principales objetivos del MCER es conseguir que el alumno obtenga la competencia comunicativa de la lengua meta por medio de un aprendizaje adaptado, sobre todo, a sus propias necesidades (Consejo de Europa, 2002: 3). Para conseguirlo en su proyecto, el Consejo de Europa (2002: 13-14) recurrió a la enseñanza por competencias y se establecieron tres: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. En el MCER siempre se hace referencia a ellas en plural, ya que cada componente de la competencia se forma de diferentes elementos, llamados competencias.

Las competencias lingüísticas, según el Consejo de Europa (2002: 13-14), competen al conocimiento del sistema de la lengua, pero especifica que también se incluye la manera en la que recoge ese conocimiento en la mente. Valga como ejemplo el aprendizaje del léxico, que se almacena de forma onomasiológica en la mente del

alumno, esto es, en función de las relaciones semánticas de unos conceptos con otros. El Consejo de Europa apunta que, aunque sea un aprendizaje estrictamente del sistema, hay una relación de dependencia directa con el contexto cultural de la lengua meta, es decir, las competencias sociolingüísticas. Estas aluden a todos los factores sociales, políticos, culturales e, incluso, históricos que pueden influir en la comunicación, aunque los interlocutores puedan no reparar en ello. Por último, las competencias pragmáticas en el MCER consisten en el uso del conocimiento de la lengua en diversas situaciones comunicativas, como la cohesión, la coherencia (elementos de la competencia discursiva de Canale), la parodia, etc.

El Consejo de Europa certifica que el MCER “marcará las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años” (Cádiz Deleito, 2002: IX). Además, añadió el comentario de Neus Figueras, quien acertadamente dijo que esta publicación es “de consulta obligada” (2005: 5), ya que contiene la información necesaria relativa al aprendizaje de una lengua y su contexto de uso, así como diferentes niveles de dominio lingüístico que estructuran las fases de aprendizaje de una lengua.

Sin embargo, el MCER también es criticado por algunos defectos. Según el estudio realizado por Neus Figueras, no se presta la atención necesaria a la evolución que se produce en el aprendizaje. Por tanto, este proyecto no se adapta totalmente a la educación a diferentes niveles, ya sea primaria, secundaria o formación profesional. Además, el MCER ha tenido una gran repercusión en la sociedad y, actualmente, en todo lo respectivo a la evaluación. A causa de esa gran influencia en la comunidad educativa europea, el Consejo de Europa redactó en 2003²⁶ un manual que especificaba las pautas para vincular los exámenes de L2 o LE con los niveles que implantó el MCER (Figueras, 2005: 5-8).

Las opiniones contradictorias respecto al MCER se encuentran también más allá de los trabajos académicos y, además, adquieren una considerable difusión. De acuerdo

²⁶ Neus Figueras fecha este manual en 2003, pero he de precisar que se trataba de una versión preliminar de dicha obra, cuyo título original es *Preliminary Pilot Manual for relating examinations to the Common European Framework of Reference*. El manual definitivo se publica años más tarde, en 2009, con el título de *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Este último manual se encuentra disponible en Internet, ya que su propósito es que sea accesible a cualquier usuario que quiera informarse sobre la evaluación de L2 o LE: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf>.

con Neus Figueras (2005: 5-8), en *Education Guardian*, una de las secciones del periódico *The Guardian* dedicada a la educación, Glenn Fulcher publicó un artículo bajo el título “*Are Europe's tests being built on an ‘unsafe’ framework?*”, en español: “¿Se están construyendo los exámenes de Europa en un ‘marco inestable?’”. En el citado artículo, Fulcher tiene como principal propósito realizar una dura crítica al proyecto del Consejo de Europa.

Tras haber realizado un exhaustivo análisis del artículo de Fulcher (2004: sin paginar), he de subrayar que, entre los defectos que destaca, se encuentra el acto de facilitar la comparación de las habilidades lingüísticas al estudiante porque, según Fulcher, induce a un aprendizaje fallido²⁷. Tampoco da fiabilidad al MCER como un proyecto aplicable a las instituciones educativas europeas, hecho que considera haberse realizado sin juicio²⁸. Otra crítica que hace Fulcher al MCER es que, aunque este proyecto no pretende imponer un sistema único, realmente está siendo el de referencia para Europa²⁹. Además, Fulcher denuncia la falta de teorías que avalen dicho proyecto. Considera que, simplemente, se ha recogido lo que posiblemente se ajustaría a lo que la mayor parte de los docentes europeos esperaban. A continuación, muestro los fragmentos en los que Fulcher ha criticado este último aspecto:

The designers acknowledge that there is no theoretical basis to the CEF, and even that, as one has written, “...what is being scaled is not necessarily learner proficiency, but teacher/ raters' perception of that proficiency? Their common framework.” In other words, the CEF is nothing more than a set of scaled descriptors that reflects what groups of teachers drawn from around Europe could agree represented “more” and “less” proficient. (...) The key problem is that once a framework is institutionalised, the danger of reification is great (2004: sin paginar).

Tras observar los diferentes aspectos que señala Fulcher, considero que este artículo sería, posiblemente, uno de los que más duramente ha criticado el MCER. Además, el concepto principal del trabajo que estoy desarrollando, la competencia comunicativa, no aparece en ningún momento en el artículo de Fulcher, al igual que las

²⁷ En el artículo original, se comentaba este aspecto de la siguiente manera: “*A system intended to ease comparison of language skills is failing learners, argues Glenn Fulcher*” (Fulcher, 2004: sin paginar).

²⁸ Fulcher comenta la idea de esta forma: “*There are very real dangers associated with embedding frameworks into our educational institutions uncritically*” (Fulcher, 2004: sin paginar).

²⁹ Fulcher defiende la idea de que el MCER sea el sistema de referencia así: “*The construction of a comprehensive, transparent and coherent Framework... does not imply the imposition of one single system, it is rapidly becoming “the” system*” (2004: sin paginar).

referencias a la comunicación. Sin embargo, Brian North sí hablará de ellos, como comentaré en párrafos posteriores.

He de destacar que Fulcher tuvo la oportunidad de publicar este artículo en un periódico de gran difusión, como lo es *The Guardian*, ya que no solo lo leen personas afines a la investigación científica. Fulcher, a pesar de tener una formación especializada³⁰, decidió aprovechar este medio para intentar convencer al lector de que el MCER no es la mejor opción en los proyectos para la ESL ni para el ASL.

Las declaraciones de Fulcher en el artículo comentado, publicado el dieciocho de marzo de 2004, tuvieron la respuesta de otro especialista apenas un mes después. El quince de abril del mismo año, North redactó otro artículo para refutar las ideas que Fulcher defendía en el suyo, ya que consideraba que “algunas ideas necesita(ba)n ser aclaradas” (North, 2004: sin paginar). North comienza su artículo con un breve recorrido histórico de la evolución del MCER para argumentar los objetivos actuales de este proyecto, que son, principalmente, que el alumno aprenda reflexionando sobre la lengua y utilizando la comunicación. Además, North incide en que el MCER no pretende, como se ha comentado en párrafos anteriores, establecer unas directrices fijas para erigirse como modelo único. Además, este proyecto respeta la diversidad de los sistemas educativos:

The Council of Europe (COE) fully respects the diversity of educational and assessment systems in its 45 member states. It does not and could not promote “a shared language testing system”, as one misguided commentator was cited as claiming in Dr. Fulcher’s article. What actually does exist is a modest, Dutch-led project funded by the European Union -a separate body- to collect a small bank of test items calibrated to the CEF levels that could be used to help “anchor” tests to one another (North, 2004: sin paginar).

En este artículo, principalmente, North pretende justificar su postura frente al artículo de Fulcher argumentando que las bases del MCER son las teorías sobre la competencia comunicativa, el uso de la lengua con el fin de que el hablante se

³⁰ Fulcher es profesor de Lingüística aplicada y evaluación de lenguas en la Universidad de Leicester (Reino Unido). Ha elaborado una página web, *Language Testing Resources Website* (Página web de recursos para la evaluación de lenguas: <<http://languagetesting.info/>>).

comunique en un contexto real. Para ello, este proyecto se estructura en diversos niveles. A continuación, mostraré el texto original en el que North considera estas ideas:

The CEF draws on theories of communicative competence and language use in order to describe what a language user has to know and do in order to communicate effectively and what learners can typically be expected to do at different levels of proficiency (North, 2004: sin paginar).

Respecto a lo que comenta Fulcher sobre la falta de teorías en el MCER, North deja constancia de que sí hay teorías y son esenciales para llevar a cabo este tipo de proyectos. Lo que hace distintas estas teorías es el hecho de que su principal eje sea la comunicación. Por esto, este proyecto no se puede explicar sin el concepto de competencia comunicativa y sus componentes. North habla de todos ellos y los trata como elementos interconectados. Enumera las diferentes subcompetencias de la competencia comunicativa y la novedad del MCER respecto a otros modelos anteriores, la ampliación de las cuatro destrezas lingüísticas a ocho:

In the descriptive scheme of the CEF, communicative language activities, for example, are presented in terms of reception, interaction, production and mediation. Divided into spoken and written respectively, they give eight “skills” to replace the old “four skills model” (listening, reading, speaking and writing). Communicative language competence (linguistic, pragmatic, sociolinguistic) and strategies (receptive, interactive, productive) are also treated (Brian North, 2004: sin paginar).

Hay más estudios que se muestran, como el de North, a favor del MCER. Según Neus Figueras (2005: 8), Charles Alderson y otros investigadores en 2004 también comentaban la relevancia de este proyecto, aunque tuviera ciertas carencias. Además de todos ellos, Keith Morrow compara el MCER con un mapa detallado:

The CEF (...) is more like a detailed map (...) the CEF does not prescribe the route you should take, but it gives you details of the topography so you can plan your own –or so you can look again at the one you normally take to see if it is still the best (...) you should avoid getting stuck in a rut! (Morrow, 2004: 8).

En resumen, aunque el MCER haya recibido muchas críticas, de acuerdo con el estudio de Neus Figueras (2005: 8), podemos decir que tiene un balance positivo y, asimismo, una gran aceptación y difusión en Europa. Además, por esta razón, este

proyecto ha sido más susceptible de ser criticado que otros menos divulgados. Según Neus Figueras, en el caso del español como lengua extranjera (en adelante: ELE) no hay mucha documentación en torno al MCER. Anima a docentes e investigadores a hacerlo. Cita algunos, como el trabajo del Consejo de Europa en 2002, Figueras y Melcion, Figueras (2002), Puig (2002), el proyecto DIALANG³¹ e, incluso, destaca el influjo del MCER posteriormente en el plan de estudios de la Escuela Oficial de Idiomas.

Neus Figueras advertía en su publicación que el MCER no había aparecido hasta entonces en ningún programa de ESL o de ELE en el Estado español. He de puntualizar que estos estudios fueron realizados en torno a 2005 y, en el tiempo transcurrido hasta hoy en día, las investigaciones sobre el español en el campo de ELE han avanzado considerablemente. El testimonio más significativo es el *PCIC*, ya mencionado. A ello podrían añadirse diversas aportaciones como la de Fernández García (2007), Díaz *et alii* (2011), etc. Todas ellas coinciden en asumir que las bases fijadas por el MCER consagran la competencia comunicativa como principal objetivo de enseñanza y aprendizaje.

³¹ DIALANG fue el primer proyecto en el que se planteó un sistema de evaluación de las lenguas. Fue desarrollado entre los años 1996 y 2002 por varias instituciones y en él colaboran catorce lenguas, entre ellas, el español. Su principal objetivo es realizar un sistema de evaluación válido para las lenguas participantes con el fin de difundir las ideas del MCER. Actualmente, el proyecto DIALANG está disponible en Internet para que los estudiantes, a los que está orientado principalmente, puedan acceder de forma sencilla (Puig, 2008: 76).

5. VALORACIÓN PERSONAL

En esta valoración personal quiero destacar que, ante todo, la indagación en diversas fuentes bibliográficas me ha llevado a corroborar que el concepto de competencia comunicativa es un elemento fundamental para la enseñanza de segundas lenguas y, por extensión, para la comunicación de los usuarios. Además, la mayor parte de los lingüistas que han hablado este concepto apoyan los avances de corte comunicativo, a excepción de algunos como Fulcher, como he mostrado en el epígrafe 4, y otros que siguen las líneas del generativismo.

En relación con el paradigma generativista, he de incidir otra vez en la comparación de las dicotomías de Saussure (lengua y habla) con la oposición entre competencia y actuación de Chomsky, para mencionar que, después de todo, son dos enfoques diferentes. Si tuviésemos que situar a Saussure en alguno de los paradigmas de la competencia del siglo XX, sin duda estaría más cercano a la competencia comunicativa. Además, hay que señalar que este concepto surgió como respuesta crítica al de Chomsky.

Respecto de las teorías desarrolladas en torno al concepto de competencia comunicativa, he de comentar que, tras haber analizado las fuentes, he considerado oportuno realizar una interpretación propia del esquema de los elementos que conforman la competencia a partir de los paradigmas que he consultado. Básicamente, se trata de una reinterpretación del modelo que propuso Bachman porque, a mi juicio, recoge prácticamente todos los componentes de la competencia de la lengua. La única diferencia es que lo he realizado de tal manera que, con esa disposición, se observa más claramente que los elementos aparecen interconectados entre sí (v. figura 5). Además, aunque no aparece en el esquema, considero que sería necesario que se trataran los aspectos no verbales de la lengua meta más atentamente, aunque algunas de las competencias hagan alusión a ellos. En ese esquema, colocaría el lenguaje no verbal al mismo nivel que la competencia organizativa y pragmática.

En lo que respecta a la práctica de la ESL en la actualidad, ha conseguido avances muy notables si la comparamos con la de mediados del siglo XX y estos avances también se deben a la globalización. No obstante, aunque se apoye generalmente una enseñanza comunicativa en ESL, hay países, como España, en los que solamente se aplica este tipo de paradigma a dicho tipo de enseñanza y no a la de la

lengua materna. En mi opinión, la enseñanza comunicativa de la lengua materna debería estar más presente en los niveles de enseñanza secundaria y de bachillerato.

Algunos libros de texto de lengua materna de dichos niveles³² se encuentran faltos de actualización³³ y, sin embargo, se siguen utilizando en los centros docentes, mientras que los libros de L2³⁴ o LE que manejan los alumnos son de corte comunicativo y persiguen el fomento de adquisición de las diversas competencias de la lengua meta. Por esta razón, a mi juicio, resulta chocante que la enseñanza de la lengua materna tarde, en algunas ocasiones, más en adaptarse a una enseñanza comunicativa y sigue, a día de hoy, una orientación más tradicional. En definitiva, habría que apoyar también a los modelos comunicativos orientados a la enseñanza de la lengua materna.

³² Hay libros que no incluyen la línea comunicativa en su totalidad, como el siguiente: VV. AA. (2013). *Lengua castellana y literatura 2º bachillerato*. Oxford: Oxford University Press.

³³ Con esto, quiero hacer referencia a que se tratan aspectos de la lengua que se alejan del paradigma comunicativo. Por ejemplo, la abstracción del lenguaje en niveles como la sintaxis o la morfología es adecuada, pero, en mi opinión, debería aplicarse durante ciertos períodos y de forma equilibrada. Es necesario enseñar al alumno a realizar un estudio cada vez más complejo de la lengua y conseguir que el este sea capaz de reflexionar sobre esta por sí mismo, pero quizá no se realiza en las medidas necesarias para nivelarse con una enseñanza más comunicativa, en la que se pretenda que los estudiantes, al acabar sus estudios de secundaria y bachillerato, sean capaces de generar juicios, tanto orales como escritos, perfectos y adaptables a cualquier contexto comunicativo.

³⁴ Un ejemplo de ello es el siguiente, un libro de texto de enseñanza de inglés como L2 o LE utilizado tanto en instituciones (institutos, universidades...) como en academias privadas: LATHAM-KOENIG, CHRISTINA Y CLIVE OXENDEN (2013). *English File: Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo he ofrecido, como comenté al principio, una aproximación a la atención ofrecida al concepto de competencia comunicativa, orientado concretamente a la ESL, mediante un balance histórico (o estado de la cuestión) en el que se ha realizado un recorrido por las teorías más destacadas que lo han tratado, así como la evolución del propio concepto hasta fechas más recientes y la inclusión de las competencias en otros ámbitos y, por último, una valoración propia. En relación a todos estos aspectos, se han alcanzado los objetivos planteados al comienzo de la elaboración de este trabajo académico.

Asimismo, respecto a la información que se ha recogido, también se ha cumplido el objetivo de que esta pudiera ser, en la mayor parte, información original para poder hacer un análisis más completo y comparar opiniones, además de mostrar mi punto crítico en algunas ocasiones.

He de decir que, aunque el tema principal que debía tratarse era la competencia comunicativa en ESL, ha sido difícil hacerlo sin tener en cuenta otras cuestiones conexas, tales como la lengua materna, los usuarios plurilingües, etc. En resumen, es imposible entender la competencia comunicativa solo desde un punto de vista, pero también es complejo abarcarla en todos sus ámbitos.

Además del análisis teórico, también he conseguido tratar fuentes prácticas, como el MCER. Este proyecto me ha dado la oportunidad de salir de la consulta de fuentes académicas para observar en las que no lo son (los periódicos, aunque solo al comienzo), se crean debates de lo más interesante entre especialistas que pretenden divulgar su punto de vista.

Una línea de la que carece el estudio, ya que estaba enfocado a un carácter más general, es la del ámbito específico de ELE, aunque pretendo abarcarlo en investigaciones futuras, al igual que la distribución de los componentes de la competencia comunicativa.

A pesar de todo, y como conclusión a este trabajo, he de mencionar que los objetivos principales de este proyecto se han cumplido. Entiendo que la información recogida ha sido de utilidad y constituye un adecuado complemento a mi formación universitaria.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMAN, LYLE F. (1990). “Communicative Language Ability” en *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press. Citado por la traducción española de Javier Lahuerta en Miquel Llobera *et alii* (1995: 105-128).
- BACHMAN, LYLE F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, LYLE F. Y PALMER, ADRIAN S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- CÁDIZ DELEITO, JOSÉ LUIS (2002). “Presentación” a la traducción española del *MCER*, p. IX. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [12 de mayo de 2017]³⁵
- CANALE, MICHAEL Y SWAIN, MERRILL (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing” en *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- CANALE, MICHAEL (1983), “From communicative competence to communicative language pedagogy” en J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.). *Language and Communication*, pp. 2-28. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. Citado por la traducción de Javier Lahuerta (Miquel Llobera *et alii*, 1995: 63-82).
- CELCE-MURCIA, MARIANNE, DÖRNYEI, ZOLTÁN Y THURRELL, SARAH (1995). “Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications” en *Issues in Applied Linguistics* vol. 6 nº 2, pp. 5-35. Los Ángeles: Universidad de California.

³⁵ La fecha que se muestra en las referencias bibliográficas con un enlace a Internet se corresponde con el último acceso a dicha consulta bibliográfica.

- CENOZ IRAGUI, JASONE (2004). “El concepto de competencia comunicativa” en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería).
- CHOMSKY, NOAM (1965). *Aspects of the Theory of syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology (MIT Press).
- CONSEJO DE EUROPA (2001). “El Consejo de Europa y el aprendizaje de lenguas”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/lenguas_2001/consejo.htm [19 de mayo de 2017]
- CONSEJO DE EUROPA (2002). Traducción al español del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. 2001. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [15 de abril de 2017]
- DÍAZ RODRÍGUEZ, LOURDES, ROSER MARTÍNEZ SÁNCHEZ Y JUAN ANTONIO REDÓ BANZO (2011). *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español*. Barcelona: Octaedro.
- DIK, SIMON C. (1978). *Gramática funcional*. Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería), 1981.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, FRANCISCO (2007). “Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española” en *MarcoELE: Revista de Didáctica*, 5, 18 páginas. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/5/fernandez-nivelesde%20referencia.pdf> [19 de mayo de 2017].
- FIGUERAS, NEUS (2005). “El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica”, en Isabel Alonso Belmonte (coord.), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Propuestas para la enseñanza de ELE* (I), pp. 5-23. Madrid: SGEL.
- FULCHER, GLENN (2004). “Are Europe’s tests being built on an ‘unsafe’ framework?” en *Education Guardian*, 18-03-2004. Disponible en:

<<https://www.theguardian.com/education/2004/mar/18/tefl2>> [4 de abril de 2017]

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Edelsa e Instituto Cervantes.

LARSEN-FREEMAN, DIANE (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LLOBERA, MIQUEL ET ALII (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 2000.

MARTÍN PERIS, ERNESTO (DIR.), E. CASTRO ET ALII (2006). *Diccionario de términos clave en ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/> [28 de abril de 2017].

MORROW, KEITH (Ed.) (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.

NORTH, BRIAN (2004), “Europe’s framework promotes language discussion, not directives” en *Education Guardian*, 15-04-2004. Disponible en: <<https://www.theguardian.com/education/2004/apr/15/tefl6>> [26 de abril de 2017]

SALAZAR GARCÍA, VENTURA (2015). “La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas”. Tema tres de la asignatura *Bases teóricas y metodológicas en español como lengua extranjera*. Material docente disponible en la intranet de la Universidad de Jaén. [7 de abril de 2017]

SÁNCHEZ LOBATO, JESÚS E ISABEL SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

SAUSSURE, FERDINAND DE (1916). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza, 1983.

PASTOR CESTEROS, SUSANA (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

PUIG SOLER, FUENSANTA (2008). “El proyecto DIALANG” en Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Marín (coords.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 76-79. Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0076.pdf
> [18-05-2017]

WIDDOWSON, HENRY G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ZANÓN, JAVIER (1995). “La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas” en *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 14, pp. 52-67. Disponible en:
<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=639> sin paginar [6 de mayo de 2017].

ANEXO: FIGURAS

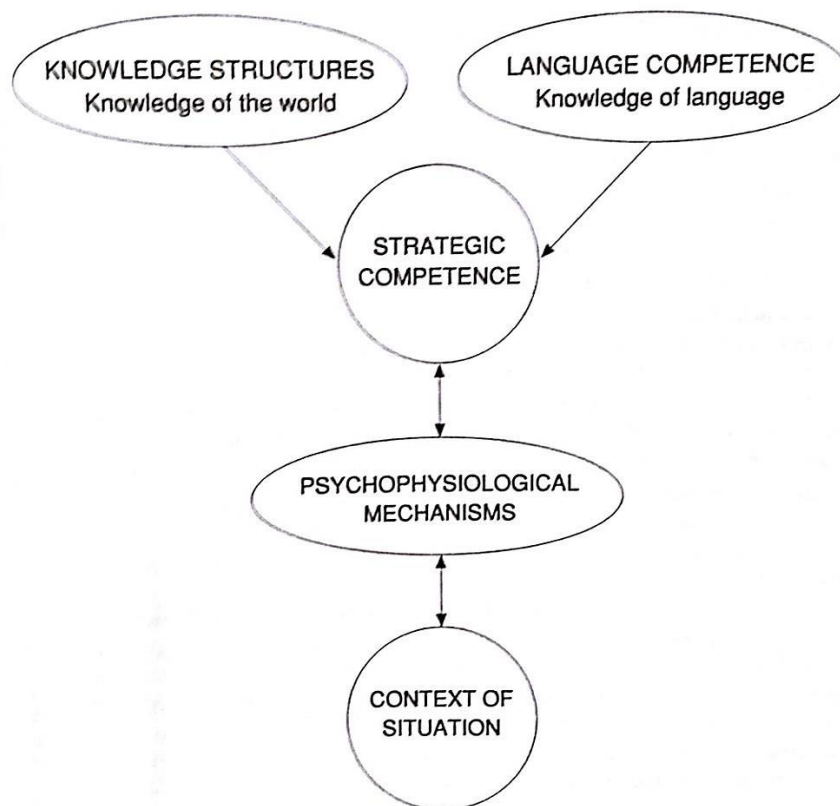


Figura 1.1. Estructura de la HLC establecida por Bachman (1990: 85)

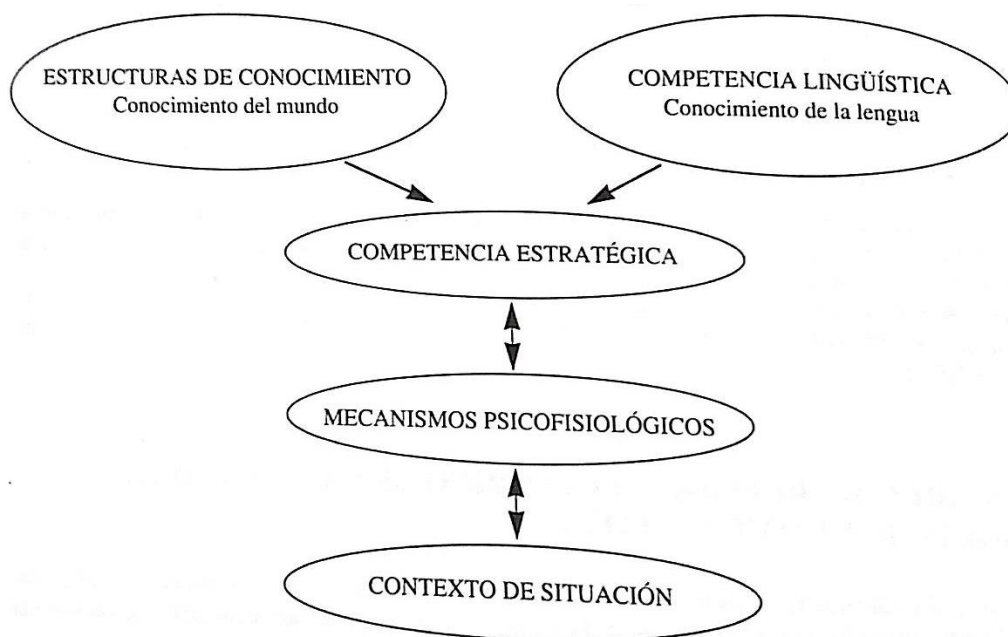


Figura 1.2. Estructura de la HLC establecida por Bachman. Traducción de Miquel Llobera *et alii* (1995: 108)

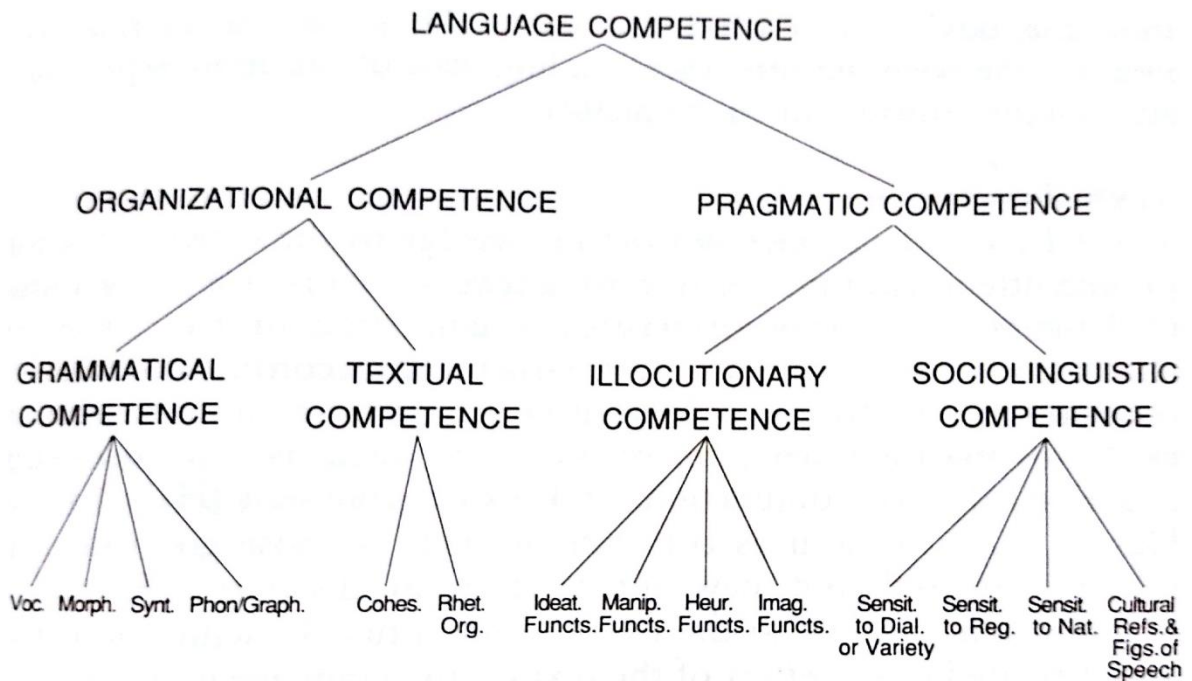


Figura 2.1. Esquema de la competencia de la lengua según Bachman (1990: 87)

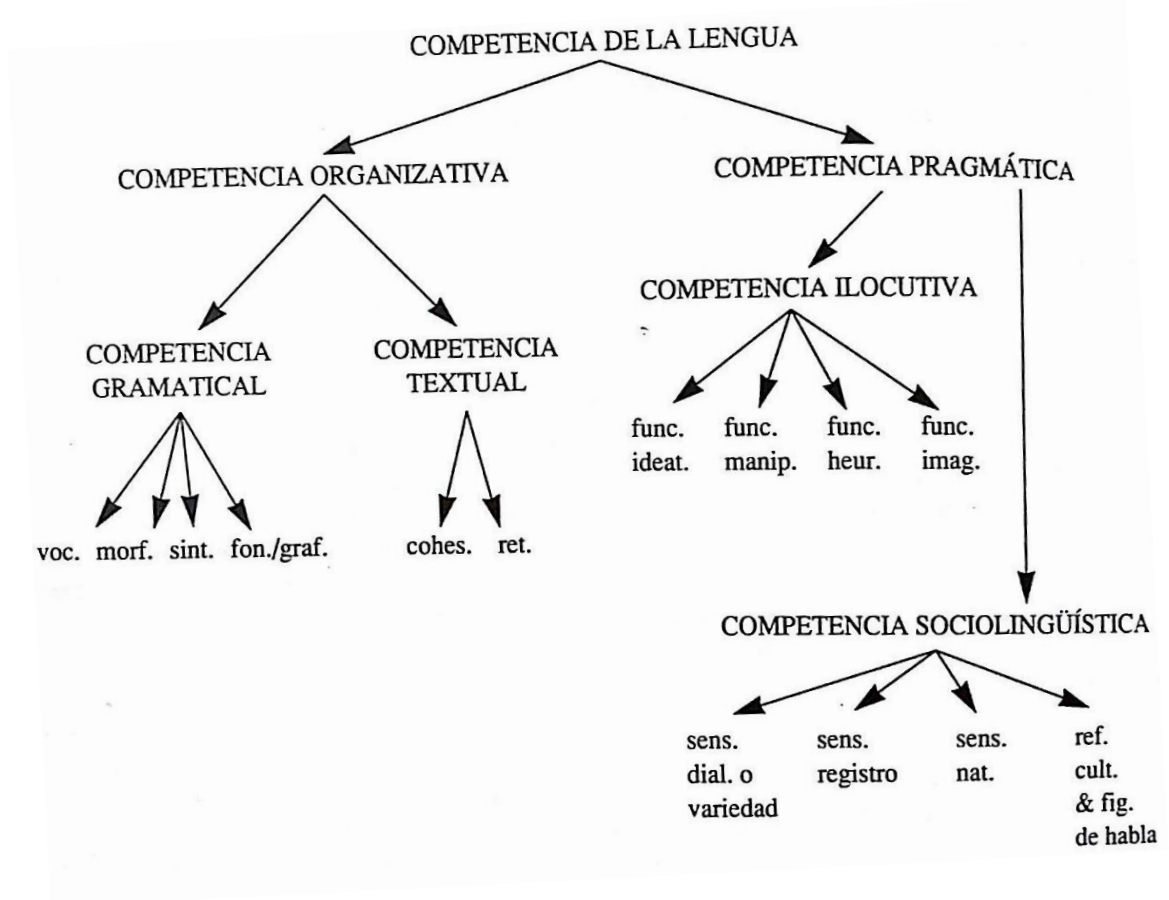


Figura 2.2. Esquema de la competencia de la lengua según Bachman. Traducción de Miquel Llobera *et alii* (1995: 110)

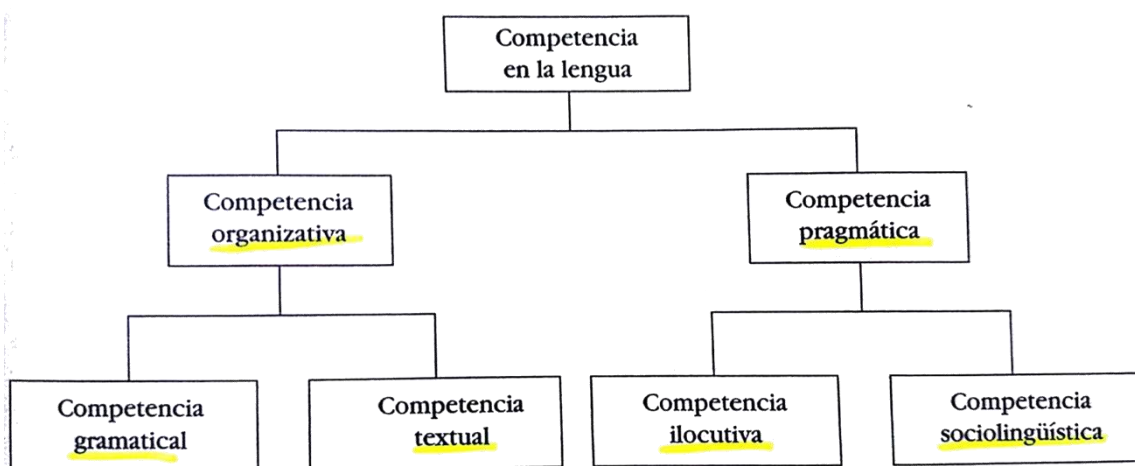


Figura 2.3. Esquema de la competencia de la lengua según Bachman. Interpretación de Jasone Cenoz (2004: 455)

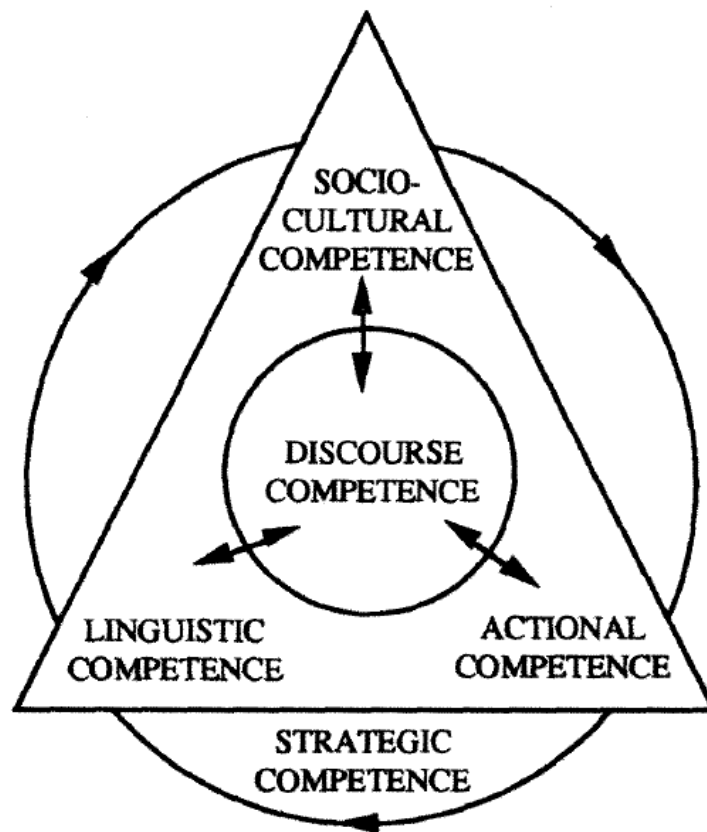


Figura 3. Esquema de la competencia comunicativa según Celce-Murcia *et al.* (1995: 10)

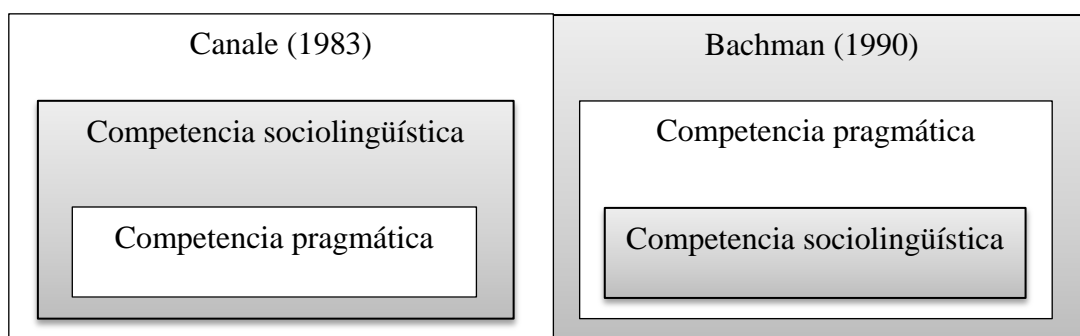


Figura 4. Interpretación propia del tratamiento de la competencia pragmática y sociolingüística por Canale (1983) y Bachman (1990)

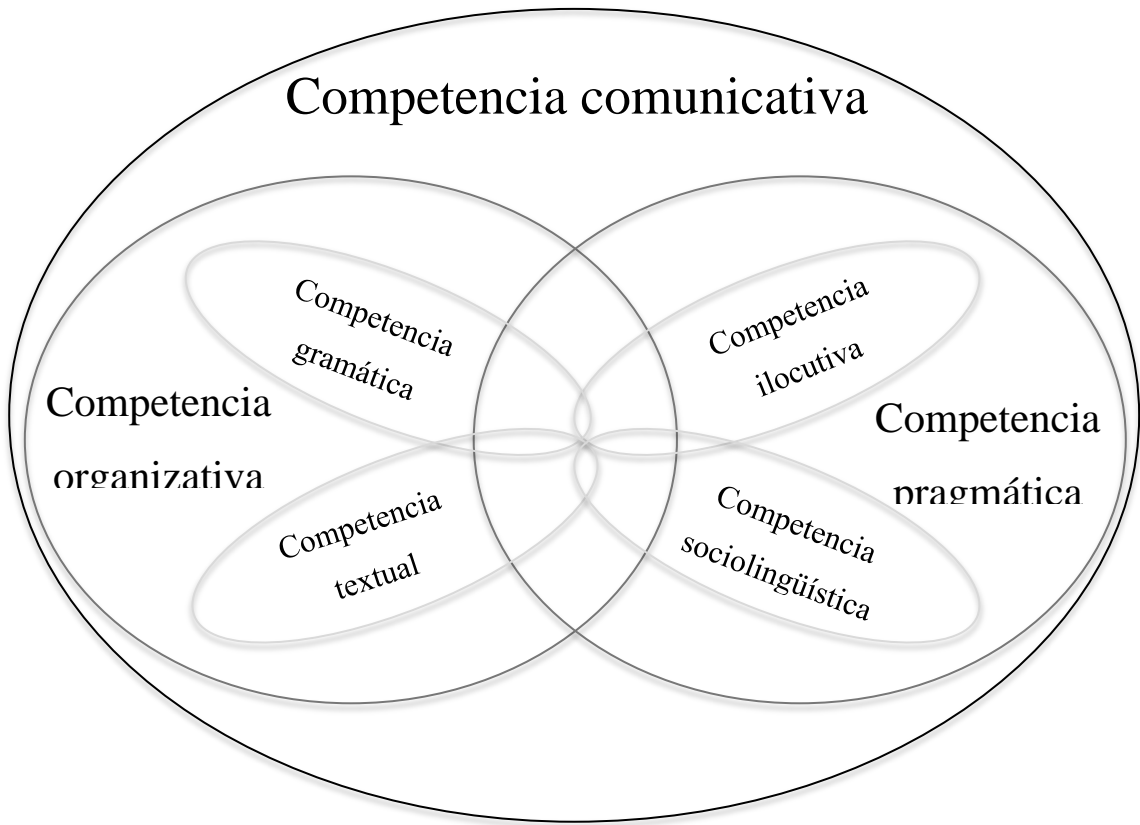


Figura 5. Reinterpretación del modelo del esquema de Bachman (1990)