

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 374 OCTUBRE-DICIEMBRE 2016



Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA

Communicative language competence: strategies for reading literacy enhancement in PISA tests

Francisco Lorenzo



IV CENTENARIO
DE LA MUERTE DE
CERVANTES



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA

Communicative language competence: strategies for reading literacy advance in PISA scores

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-329

Francisco Lorenzo

Universidad Pablo de Olavide

Resumen

La comprensión lectora en PISA se fundamenta sobre una teoría de la lengua y una teoría del aprendizaje que son generalmente desconocidas fuera del ámbito de la investigación lingüística. Sin embargo, sin analizar en profundidad estos principios que marcan las escalas y los contenidos de las pruebas, no puede entenderse adecuadamente los resultados ni pueden proponerse estrategias de mejora. Este artículo parte de una breve descripción de la teoría lingüística que sostiene PISA y contrasta estos principios con la teoría y práctica tradicional de enseñanza de lenguas en nuestro sistema educativo. Partiendo de esto, analiza varios conflictos epistemológicos entre ambas formulaciones, que se resumen en tres pares: descripción lingüística frente a cognición lingüística, teoría de la lengua frente a uso de la lengua y gramática frente a retórica. En una segunda sección se aportan medidas concretas que pueden formar un plan de innovación global que acerque la enseñanza a los principios de competencia comunicativa que PISA contempla. Estas medidas - desarrollo de un mapa de géneros textuales, desarrollo de un proyecto lingüístico de centro, uso de escalas de progreso para la competencia en comunicación y uso del portfolio de lenguas en evaluación- han demostrado tener un impacto claro en los registros PISA en otros sistemas educativos. El artículo incluye referencias a estos países y contextos y aporta información sobre planes en nuestro país en que estas medidas se hallan en fase de experimentación.

Palabras clave: PISA, comprensión lectora, literacidad, alfabetización, lingüística funcional, nueva retórica, evaluación.

Abstract

Reading literacy as formulated in PISA rests upon some particular language and learning theory, little known outside the language research circles. Since PISA content and assessment bands rely on these principles, one needs to actually consider them and check them against the operating principles in real life, that is, in education system. Ignorance of these issues will prevent much-needed innovation and new teaching approaches. This paper considers three such major clashes between PISA language principles and traditional language teaching, which the paper formulates in conceptual pairs: description vs. cognition; language theory vs. language use and rhetoric vs. grammar. The second part of the paper proposes a full innovation scheme for literacy improvement based on four major measures which other systems around the world have put into practice: implementation of genre maps, whole-school literacy programs, assessment based on competence language bands and portfolio assessment. Finally, the article comments on the effects of particular experimental plans which exist now.

Keywords: PISA, reading literacy, communicative language competence, systemic-functional linguistics, new rhetoric, assessment.

Introducción

Los sistemas educativos tienen como primer cometido diseñar un programa de lectura y escritura que desarrolle el potencial personal y social de los alumnos. La alfabetización o –en sus sinónimos menos connotados, la competencia lingüística o literacidad– resulta, por tanto, la primera función de la escuela. Su papel es doblemente esencial. De un lado, neutraliza el efecto de las diferencias sociales hasta el punto que el impacto de los índices de comprensión lectora en la competencia numérica y científica es similar al índice socioeconómico. Por otro, potencia la facultad más íntimamente humana, el lenguaje. El verdadero alcance de un programa de alfabetización es, por tanto, inmenso y plantea un desafío que el humanista Steiner resume así:

“¿Podemos confeccionar un programa tan esencial para el intelecto y para el sentimiento? ¿Podemos esbozar una base que guarde correspondencia con las fuerzas latentes de la imaginación, un eje central de conciencia despierta que interactúe con las demandas y fascinaciones del mundo?” (2008:173)

Sin embargo, la alfabetización proporciona un análisis impreciso de la capacidad lingüística. Es un concepto demasiado amplio que abarca desde el dominio de los rudimentos del código escrito hasta la expresión de las representaciones culturales más elevadas, la diferencia entre trazar las vocales o escribir la Eneida. A pesar de que se han buscado puntos intermedios – el analfabetismo funcional, el alfabetismo de retorno (Jiménez, 2005)- el término ha dado poco de sí como variable de estudio.

Frente a esto, la investigación educativa actual intenta hallar la cuantificación exacta de competencias o *benchmarking* en su voz inglesa. A través de descriptores graduados, se consiguen medir los niveles exactos de dominio de una capacidad que hasta ahora se entendía en términos absolutos: o se sabe leer, o no. Este es el caso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) con los niveles de A1 a C2, o del programa PISA y sus cinco bandas de competencia, dependiente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Este último programa aporta, más allá de la posición relativa de cada país en la clasificación final, un caladero inagotable de datos con el que puede analizarse los más distintos parámetros: las diferencias entre territorios, el progreso en las distintas oleadas del estudio, la etiología de los resultados que identifican causas internas o externas a los centros, el peso relativo de las variables económicas, sociales o puramente educativas, etc.

De entre estas perspectivas, este estudio se centra en la finalidad primera para la que la OCDE creó la prueba, la de informar sobre acciones educativas eficientes, una tarea pendiente en nuestro país en lo referente al menos a la competencia lectora (véase, por ejemplo, Marchesi 2005: 16 sobre estrategias de lectura, Schleicher, 2006 sobre los objetivos de la prueba y Alcaraz *et al.* 2013, una peculiar interpretación de la prueba). En esta línea, este estudio presenta un número de medidas que, en su conjunto, forman una propuesta global para la mejora de la competencia de la comunicación lingüística. Para esto, parte de la premisa

que toda intervención en el aula debe ser compatible con los procesos naturales –cognitivos y sociales– de aprendizaje de la lengua y sostiene que, en tanto que los modelos de enseñanza sean contrarios a los mecanismos propios de adquisición del lenguaje, el papel de la escuela en el desarrollo de esta competencia, también denominada literacidad, será residual.

El trabajo por tanto aprovecha la capacidad diagnóstica del modelo PISA a través de los registros de competencia; registros que son “buenos en lo descriptivo” aunque “deficientes en lo explicativo” (Carabañas, 2008: 3). Aún así, PISA facilita datos para el análisis causal. En concreto y de acuerdo con el mismo estudio de este autor de referencia: “Mediante un método estadístico preciso, el análisis multinivel, PISA calcula que cerca de la mitad de las desigualdades entre todos los sistemas (países) pueden deberse a las variables del entorno, entre las cuales la principal es la composición socioeconómica de las poblaciones (PISA 2008: 276” (Carabañas 2008:35).

Este estudio parte de la premisa de que, frente los factores relacionados con el estatus económico social y cultural (ESCS), los cambios en el entorno de aprendizaje puede en gran medida invertir el orden de las cosas; en nuestro caso, los índices de comprensión lectora de los territorios, que muestran tendencias fijas, en ocasiones, seculares. Así ha sido en el caso de determinados sistemas educativos, que han mejorado sus registros a través de decisiones sobre innovación curricular, nuevos sistemas de evaluación o nuevas metodologías.

Con todo esto, este estudio parte de la base que los factores propiamente lingüísticos, los relacionados con la epistemología del lenguaje y de su aprendizaje y, por otro, con buenas prácticas en la enseñanza de la/s lengua/s pueden mejorar los resultados de PISA y, lo que es más importante, la competencia lectora de los estudiantes.

Competencia en comunicación lingüística: mitos y realidades

La literacidad es una competencia regulada por procesos mentales que permiten el dominio del sistema lingüístico. Su naturaleza, por tanto, es esencialmente cognitiva. Sin embargo, las prácticas educativas se asientan con frecuencia sobre mitos y creencias contrarias a los propios mecanismos naturales de adquisición del lenguaje (sobre mitos

lingüísticos, véase Bauer & Trudgill, 1998). La escuela tradicional asume principios sobre la competencia lingüística en muchos casos cuestionables y en otros desmentidos por la investigación empírica. De entre estos, destacan tres que determinan la práctica educativa diaria: la confusión entre descripción y cognición lingüística, entre teoría lingüística y uso de la lengua y, por último, entre gramática y retórica. Esto, brevemente explicado, supone sostener respecto al lenguaje que la enseñanza redundante en la adquisición real del idioma, que la descripción teórica de la lengua capacita para su uso y que el lenguaje puede aislarse de su naturaleza social.

Frente a la tradición, existen modelos lingüísticos, el funcionalista que inspira PISA entre ellos, que entiende el lenguaje como actividad, asume que la competencia se demuestra en el uso del lenguaje y toma como prueba de dominio la producción o comprensión de textos. La lingüística tradicional y la funcionalista se sostienen, por tanto, sobre presupuestos lingüísticos no solo distintos sino incompatibles y esto tiene claros efectos en la evaluación que PISA propone. En nuestro sistema educativo, digámoslo ya, existe un fuerte peso de la lingüística tradicional y estos errores de concepto están bastante asentados. Por su importancia, los tratamos detenidamente:

Descripción frente a cognición lingüística: el lenguaje es una realidad mental que crece con el individuo a lo largo del tiempo de manera que sus componentes se desarrollan en determinados periodos críticos: el sistema fonológico en la infancia o la subordinación oracional plena en la adolescencia, por ejemplo (véase Christie para un mapa del crecimiento lingüístico en entornos educativos, 2012). En la lingüística educativa el desarrollo del lenguaje se ha dividido en dos momentos: la adquisición de las destrezas comunicativas básicas y la competencia académica lingüístico-cognitiva (BICS Y CALP en sus siglas inglesas). A lo largo de los años, los alumnos transitan desde el control de un lenguaje rudimentario limitado al entorno y al tiempo presente hasta el lenguaje académico, un lenguaje de estructuras largas, con terminología específica y oraciones complejas. –Véase Cummins (2001) para las diferencias entre *basic interpersonal communication skills* (BICS) y *cognitive academic language proficiency*(CALP), Bernstein (1975) para la distinción entre código restringido y código elaborado y Halliday (2007) para la evolución en el dominio del lenguaje contextualizado al descontextualizado–.

En el terreno de la comprensión lectora, este tránsito marca la frontera entre *aprender a leer a leer para aprender*. Las diferentes pruebas internacionales a las que se someten los alumnos, abordan ambas fases. PIRLS mide, a los diez años, el lenguaje narrativo de las primeras etapas de lectura mientras que PISA, a los quince, mide los niveles avanzados (Mullis *et al.*, 2007). Una simple consulta de los registros hace ver que los resultados PIRLS para España son superiores a la media de los países mientras que, cinco años después, en las pruebas PISA, los resultados caen por debajo. Esto indica un descenso relativo en competencia del que se pueden extraer consecuencias, un descenso justamente en el lapso de cinco años entre ambas pruebas. Más concretamente, lo que muestran los datos es que en nuestro sistema educativo, los alumnos son capaces de entender acciones secuenciadas en el tiempo siguiendo un hilo argumental, los textos narrativos, pero en el momento en el que el lenguaje se utiliza para reflejar la realidad de forma científica, con relaciones causales múltiples y descripción de procesos complejos como en PISA, los niveles de comprensión caen. Efectivamente, en PIRLS los textos con los que se confeccionan las pruebas son narrativos y en PISA mayoritariamente expositivos (Sanz, 2005).

Este desfase pone el foco en las prácticas educativas frecuentes en el periodo de la primera adolescencia, que no favorecen esta transición hacia el control del lenguaje académico, entre ellas algunas muy extendidas como el análisis oracional, las reglas explícitas ortográficas, la enunciación mecánica de los tiempos verbales o el tratamiento aislado de los errores.

Teoría lingüística frente a uso de la lengua: una segunda confusión que afecta la educación lingüística, en ocasiones, es la diferencia entre teoría lingüística y el uso de la lengua o, en otras palabras, la falsa identificación entre el conocimiento del metadiscurso y el dominio real de la palabra. Por decirlo de alguna forma, el primero es el territorio de un Nebrija y el segundo de un Castelar. Los sistemas en los que prima el metadiscurso funcionan sobre una teoría transmisiva de la educación. Por el contrario, los que persiguen el dominio real de la lengua se asientan sobre bases constructivistas. El informe TALIS, que incluye datos sobre estilos docentes, muestra que en nuestro sistema educativo predomina la idea de que la transmisión de los contenidos curriculares marca los ritmos de aprendizaje de manera que, por ejemplo, la explicación de las subordinadas concesivas faculta al alumno para presentar

contraargumentos en un párrafo. Frente a esto, los sistemas con un componente constructivista más marcado basan su educación lingüística en prácticas que eluden el conocimiento metalingüístico como la reflexión sobre los enunciados, la composición de textos o la construcción guiada de párrafos (Lefstein, 2009). No es que esta dicotomía pueda sorprender, ya Américo Castro hace casi un siglo advertía de que “la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia. Esto es de tal vulgaridad, que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez”. (1921: 213). Con las nuevas pruebas como PISA, esto se pone más claramente de manifiesto: los modelos educativos que se apoyan en los principios constructivistas son los que muestran un mayor dominio de la lectura. Australia, Islandia, Dinamarca o Corea funcionan bajo principios constructivistas de acuerdo con el informe TALIS. España, muy atrás en los registros, apenas precede a Bulgaria y Malasia y aparece dominada por principios transmisivos (OCDE, 2014).

Gramática frente a Retórica: una tercera simplificación proviene de la confusión entre gramática y retórica. Como muchos sistemas educativos han tomado los errores de los alumnos como registro para medir la competencia, las actividades en el aula se centran en las unidades donde estos errores se detectan más fácilmente: la morfología circunscrita a la oración. Al trabajar con oraciones en lugar de textos, los verdaderos productos de la actividad lingüística, el énfasis se ha puesto en la gramática y no en la lengua en uso, esto es, en la retórica -véase Gutiérrez (2008) para entender los orígenes históricos y evolución de esta confusión entre gramática y retórica-. Frente a esto, en muchos sistemas educativos, el estudio del lenguaje es puramente retórico, centrado en la comprensión de los textos y no en el análisis oracional. Se trata de sistemas influidos por los modelos funcionalistas como la denominada *Sydney School* (Martin, 2010 para una revisión). El modelo de competencia lingüística de PISA, también australiano en su origen, viene marcado por esta premisa: es un modelo textual y no oracional, en el que destacan los alumnos que han consumido más textos y discursos en la escuela. Simplemente, ambos modelos funcionan bajo premisas distintas de la literacidad o competencia lingüística (véase Turner, 2006 Sobre el papel del *Australian Council for Educational Research* en el diseño de las pruebas).

Las clasificaciones internacionales han puesto de manifiesto estas contradicciones y han evidenciado las carencias de muchos sistemas. La

propia Comisión Europea, que pretendía reducir para el año 2010 el número de alumnos con déficits lectores al veinte por ciento, ha fracasado en su intento y fija ahora nuevos objetivos: la reducción hasta el quince por ciento para el año 2020. Aunque poco dada al lenguaje hiperbólico, la propia comisión se refiere a estos índices como “sin duda una catástrofe potencial para las sociedades europeas” (Comisión Europea, 2011: 5). La propuesta de acciones educativas que sigue apunta posibles estrategias para el futuro.

Acciones educativas para la mejora de la comprensión lectora

El análisis de buenas prácticas es un procedimiento frecuente de la investigación educativa. Cuando los factores escolares son el origen de la diferencia en los registros de competencia, otros modelos pueden inspirar medidas que resulten más eficaces. Esta sección presentará un número de prácticas concretas sobre las que otros países, de distintas tradiciones educativas, fundamentan la competencia en comunicación lingüística. Aunque son medidas individuales, sostenemos aquí que en su conjunto forman un plan global de intervención en el aula que podría tener un claro efecto positivo en los resultados PISA. Resulta, a la vez, un programa realista, factible y acorde a los principios de los currículos oficiales en vigor. Son también medidas *bottom-up*, surgidas de experiencias concretas, si bien necesitan de una normativa legal que favorezca su expansión.

Cada una de estas estrategias hará referencia a los contextos reales donde se llevan a cabo, bien experimentalmente en nuestro sistema educativo como fruto de las prácticas de determinadas centros o docentes o bien como prácticas asentadas en sistemas de otros países occidentales. También, por último, se detalla el impacto positivo de estas prácticas en los registros de comprensión lectora.

Textos en las disciplinas no lingüísticas: el mapa de géneros textuales

Las políticas educativas del Consejo de Europa y la OCDE emanan de la nueva lingüística de la comunicación, en la que todo ámbito de uso de la lengua resulta significativo. En la escuela, la lengua se utiliza para la

comunicación de otras materias como la historia o la informática. Cuando los alumnos estudian integrales en matemáticas, las leyes de la polea en ciencias, la polifonía medieval en música o la revolución industrial en historia, utilizan recursos lingüísticos en ocasiones complejos, con terminología particular, estructuras especiales y sistemas semióticos específicos, como el lenguaje musical o matemático. Por esto, la competencia lingüística se convierte en una destreza transversal presente en todas las áreas del currículum, una literacidad de disciplina (los géneros históricos) diferenciada de la literacidad avanzada (una carta formal) o literacidad básica (un cuento infantil) (Shanahan & Shanahan, 2008; Lorenzo, 2010).

Ante esto, las medidas periféricas, como la hora de lectura o los programas de biblioteca, no son suficientes. Para el desarrollo del lenguaje en la escuela, resulta necesario atender el propio engranaje de las lenguas en cada una de las disciplinas. Esto supone una integración de contenidos de las áreas basado en los principios de transversalidad como en el modelo de *lenguas a través del currículum* (*languages across the curriculum*). En estos modelos integrados, cada disciplina programa textos de su especialidad. El profesor o profesora de historia programará relatos biográficos, historias de vida, obituarios, reseñas históricas, estudios de caso, cronologías, líneas de tiempo, mapas, etc. Se trata de géneros de especialidad, que los profesores conocen, así como su estructura retórica. Algunos de estos géneros serán de recepción textual (lectura) otros de producción textual (escritura) (Lorenzo, 2013). En determinados sistemas educativos, los textos en su conjunto forman un repositorio que recibe varios nombres: cadenas de géneros (Swales, 1990); portfolio de géneros (Hyland 2002) o mapas de géneros (Hyland, 2004). Más importante que esto, este mapa de géneros textuales incorpora potencialmente todo tipos de textos, incluyendo los continuos o discontinuos, los auténticos o pedagógicos o –un factor determinante de la escuela moderna- el uso de varias lenguas vehiculares en los centros bilingües: textos de cualquier idioma, graduados por nivel de dominio que el alumno posea (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2010; Lorenzo, Casal y Moore, 2010).

Pese a afectar al núcleo duro de la organización docente, la práctica totalidad de sistemas educativos, notablemente aquellos informados por la investigación, han empezado a formular objetivos lingüísticos en todas las áreas. En un país de tanta tradición académica como la República

Popular China, donde las pruebas selectivas nacionales son milenarias, las políticas lingüísticas han vencido las inercias de la enseñanza tradicional e impuesto un curriculum integrado de las lenguas (véase el interesante informe al respecto OCDE, 2010). En el mundo occidental, la integración curricular en Portugal supuso un incremento de casi veinte puntos en comprensión lectora entre 2006 y 2009, algo que suponía que el país se situase en la media de la OCDE, el tercer mayor avance en esa ocasión. Son los efectos de la renovación del curriculum de lengua en enseñanza secundaria que comenzaron a implantarse a principios de siglo progresivamente desde el inicio de la adolescencia temprana en adelante (Gouveia, 2006). Parecidos son los resultados en un contexto también muy significativo que ejemplifica la excelencia, los países nórdicos europeos. Dinamarca, por ejemplo, que en sucesivas oleadas de las pruebas PISA presentaba resultados muy discretos en 2003 y 2006, consiguió situarse a niveles de los países nórdicos en 2009. La interpretación de los datos apunta a la creación de un currículo integrado de las lenguas; es decir de la explicitación de tareas lingüísticas en todas las áreas del curriculum (Lie, Linnakylä & Roe, 2003; Linnakylä & Välijärvi (2006)).

En nuestro entorno, la programación de géneros textuales en las áreas ha tenido un cierto desarrollo en la creación de un Curriculum Integrado de las Lenguas, adoptado en algunas comunidades autónomas y recogidos por el Organismo Autónomo de Programas Europeos. Los desarrollos teóricos y las propuestas experimentales en centros de Primaria y Secundaria muestran que son medidas factibles, acordes a la naturaleza de nuestros centros y que han demostrado una incidencia positiva en las pruebas de diagnóstico autonómicas o internacionales.

Metodología comunicativa integrada con disciplinas no lingüísticas: el proyecto lingüístico de centro

El simple cambio de foco de la oración al texto que se produce con la integración curricular no implica necesariamente un uso práctico de la lengua. También los géneros textuales pueden convertirse en unidades inertes, en *contenidos fósiles* (Zayas, 2015). Los docentes de disciplinas no lingüísticas, de historia o conocimiento del medio, pueden intervenir en la educación lingüística, asegurando la comprensión de los textos de

su especialidad. Esto implica una metodología común de tratamiento textual, en la que ya ha avanzado la propia Unión Europea, preocupada por la tendencia a un estancamiento de los niveles en comprensión lectora.

El estudio *Teaching Reading in Europe* (2011) presenta para esto las siguientes recomendaciones: a) incluir actividades de comprensión junto a los textos que hagan al alumno pensar cuánto han entendido; b) proponer actividades de lectura y comprensión en grupo de manera que los alumnos discutan juntos los sentidos, implicaciones e inferencias de las palabras cooperativamente; c) utilizar organizadores semánticos y gráficos de forma que la estructura textual quede representada visualmente; d) incluir preguntas de comprensión, tanto de información específica como general, del texto, que puedan dar lugar a la corrección de falsas interpretaciones; e) incluir actividades de esquematización y resumen de los contenidos de los textos que hagan que los alumnos reformulen las ideas. Se trata, en definitiva de una *lectura activa*, que asegure la presencia de textos y su comprensión (Lorenzo, 2013).

Respecto a los cursos de lengua, tanto la Lengua Española como las otras lenguas oficiales del Estado o las extranjeras necesitan sustituir la práctica gramatical por la reflexión lingüística (*knowledge about the language* o *language awareness*). En esto, es cierto que lo que no es tradición, es plagio. La metodología de enseñanza de idiomas basada en la nueva retórica incorpora tipos de ejercicios de la Antigüedad: narrar un acontecimiento, extender un tema, refutar un argumento, atacar o defender un enunciado, contrastar cosas o personas, describir fenómenos, argumentar a favor o en contra. Son los modelos, al fin y al cabo, que formaron en el arte del lenguaje a Cicerón o Séneca (Véase Gutiérrez, 2008).

Esta aproximación retórica al desarrollo de la literacidad es la piedra angular de muchos sistemas educativos de referencia en la órbita occidental. Australia y Canadá, por ejemplo, utilizan modelos de análisis y reconstrucción textual en los que predomina la construcción de párrafos y su estructura en torno a ideas principales y secundarias, la producción ordenada de información nueva y conocida en torno a macrotemas e hipertemas, y los ejercicios de cohesión y coherencia (practicar la elipsis, la correferencia, la sustitución, etc.). Sobre estos principios se producen los materiales de aula y libros de texto: *Text-based Language Education* o *Reading to Learn*. En nuestro contexto, existen estudios y programas

experimentales en sintonía con estos principios (Camps y Zayas, 2006). Entre los últimos, destaca el programa *Literacy across the curriculum in different languages and contexts. Functional approaches to reading and writing* que recoge experiencias de programación textual desde primaria a secundaria postobligatoria en el ámbito europeo (Dinamarca, Suecia, Reino Unido, Portugal y España).

Respecto a su incidencia directa en las pruebas estandarizadas, en el siempre inspirador contexto australiano, la enseñanza funcional de la lengua arroja resultados claros. En 2008, el programa *Reading to Learn* se implementó en noventa centros de New South Wales durante dos trimestres: el aumento en competencia lingüística para los alumnos aventajados fue el doble que el habitual en el periodo. Para los alumnos menos aventajados, los niveles de competencia fijados para un periodo de tres años se obtuvieron en seis meses, un registro espectacular. Las pruebas son sólidas, contrastadas y referenciadas en los cauces propios de la investigación lingüística (Acevedo, 2006).

Más modestamente pero en nuestro ámbito, un número importante de centros de secundaria formularon planes comunicativos en torno al concepto del proyecto lingüístico de centro como parte de sus Programas de Autoevaluación y Mejora. Por medio de estos, nuestro sistema educativo cuenta ahora con desarrollos prácticos de aplicación en los centros. El documento del IES Mirador del Genil accesible íntegramente presenta un modelo ejemplar de intervención global de centro para la educación lingüística, reconocido por la Inspección Educativa (Gómez y Arcos, 2007).

Evaluación por descriptores: las escalas de competencia lingüística

Además de sus propios fines, PISA puede resultar una excusa para repasar la evaluación y cambiar la enseñanza (Monereo, 2009). Una limitación de nuestro sistema educativo, común a otros países europeos, es que la evaluación está desligada de escalas de progreso que midan fehacientemente los niveles de competencia.

La realidad en este punto es que, sin una escala de progreso clara marcada por descriptores de uso de la lengua –la fundamentación del Marco Común Europeo de Referencia es solidísima al respecto–, los currículos, los libros de textos y la evaluación corren el riesgo de ir a la

deriva. Los dieciséis países que, de acuerdo con la OCDE, utilizan escalas de competencia, hacen de ellas una herramienta para distintos fines: medir los avances en el dominio en periodos, informar a los padres de los progresos en relación con los niveles regionales o nacionales, asignar recursos, tomar decisiones curriculares o evaluar al profesorado (OCDE, 2011: 50-52). Los descriptores, por tanto, ayudan a formular objetivos y vinculan la actividad de clase a los criterios de competencia reales centrados en la comunicación. Como ejemplo, Reino Unido usa los niveles de competencia para formular un programa completo de alfabetización, la denominada *National Literacy Strategy* (NLS):

“Our assumption, based on a review of the international research, is that about 80 per cent of children will achieve those standards simply as a result of being taught well by teachers who know, understand and are able to use proven best practice. A further 15 per cent have a good chance of meeting the standards if, in addition, they receive extra small-group tuition should they fall behind their peers. The remaining five per cent are likely to need one-to-one tuition from time to time, preferably early in their school careers (ie before age eight). (Moss, 2009: 130)

Como puede verse, los descriptores determinan los métodos de enseñanza, los agrupamientos y las temporizaciones. El uso de las escalas desciende incluso a detalles como la distribución de las horas en actividades de clase, en concreto, de la hora diaria de lectura (*daily literacy hour*): 15 minutos de lectura compartida, 15 minutos de enseñanza sobre formación de los textos, 20 minutos de lectura individual y actividades de comprensión en grupo y 10 minutos de sesión plenaria. Por último, las escalas también consiguen poner en relación los niveles de literacidad con otros factores de desarrollo social, la utilidad de las escalas es evidente y anula la posibilidad de modelos de evaluación infundados.

The results suggest that bringing the lowest-performing students in the OECD area – many of whom are socio-economically disadvantaged – at least up to 400 score points on the PISA scale, which corresponds roughly to the lower boundary of the PISA baseline Level 2 of proficiency, could imply an aggregate gain of national income in the

order of USD 200 trillion over the lifetime of the generation born in 2010” (OECD, 2010a, p. 26). (En Cummins, 2011: 25)

Tradicionalmente la evaluación de las disciplinas lingüísticas se especifica al margen de los niveles de competencia real de dominio lingüístico. Es difícil entender el significado de un aprobado o un suspenso en Lengua Española en cualquier curso de secundaria con las escalas de competencia en la mano. Simplemente, las calificaciones pueden no significar nada en términos de dominio real del idioma. Sin estas escalas, resulta complicado formular objetivos significativos, por ejemplo que la mayoría de estudiantes superen en la adolescencia el nivel tres de PISA que marca la capacidad del alumno para enfrentarse con normalidad a textos académicos (Sánchez y Rodicio, 2006). Este nivel garantizaría la capacidad de *leer para aprender* formulado arriba y marcaría un nivel decisivo en la madurez académica del alumno.

Existen iniciativas que pueden servir de modelo. En nuestro propio sistema educativo, se ha extendido el uso de las escalas de competencia lingüística en segundas lenguas, transformando no solo la enseñanza sino la actitud de las administraciones sobre el dominio lingüístico. Los niveles tienen un claro fin instrumental en muchas ocasiones: B1 para acceder a itinerarios bilingües en Secundaria en algunos territorios, B2 para graduarse en determinados títulos o C1 para participar en ciertos programas de movilidad. Posiblemente con otras escalas y funciones, pero es una tarea pendiente respecto a la lengua española.

Evaluación formativa: el portfolio de textos

La lingüística de la comunicación acepta que la evaluación auténtica requiere el muestreo de una serie de tipos de discursos relevantes. Coincide en esto con el Consejo de Europa que ha impulsado el uso de portfolios de clase, un registro de producciones textuales del alumno a lo largo del curso. También en el Reino Unido los expertos en reforma de la evaluación recomendaron el uso del portfolio en sus conclusiones del documento *Assessment for learning: beyond the black box*. Señalan que la evaluación formativa como la de los portfolios es dialógica e implica que los alumnos reflexionen juntos inmersos en un diálogo de búsqueda y reflexión (Little, 2009).

Las técnicas de evaluación son conocidas: observaciones frecuentes del profesor, corrección en grupo, individualización de los progresos, técnicas de autoevaluación, rasgos todos ellos que se relacionan con incrementos en el aprendizaje (Garbe *et al.* 2009). También es un tipo de evaluación inclusiva que minimiza el fracaso educativo al no marcar criterios de referencias de partida. Es el tipo de evaluación que inspira políticas como el *no child left behind*, el principio por antonomasia de la escuela comprensiva presente en los sistemas que PISA señala como óptimos, Finlandia por ejemplo.

Conclusiones

PISA puede suponer un importante motor de cambio del sistema educativo si se supera una actitud resultadista y se reflexiona pausadamente sobre los registros. La investigación educativa debe superar el ruido mediático que las pruebas provocan, procurando que los debates no se corrompan y se alejen de la lógica científica. En el Reino Unido, la prensa recibió los resultados con alusiones literales a la necesidad del pueblo británico *Are we not such dunces after all!* The Times (Dec. 6, 2001). En nuestro país, los medios también se han prodigado en valoraciones. Una reciente señala que “algunas autoridades educativas han descubierto que lo mejor para tener buenas valoraciones en PISA es enseñar a los alumnos a aprobar PISA.” (“Estadísticas y realidades”, *El País* 4 Mayo, 2015). Esto plantea una cuestión interesante sobre los posibles cambios que PISA traerá en la enseñanza, lo que en la literatura sobre evaluación se denomina el *backwash effect* de la prueba.

Como conclusión, este artículo quiere desterrar ese temor. La formulación sobre la naturaleza del lenguaje que fundamenta PISA es sólida; las escalas de competencia se asientan sobre un modelo de comprensión lectora que emana de un profundo conocimiento de los mecanismos lingüísticos –los de cohesión y coherencia, fundamentalmente–. Si la enseñanza adopta el modelo lingüístico que sostiene PISA, el resultado será una educación lingüística más humanística, igualitaria y liberadora. En esto también se cuenta con el respetado criterio de la *auctoritas*. Los célebres Américo Castro, Giner de los Ríos, los actuales académicos de ultramar como Humberto Morales o los expertos de nuestra academia en Filosofía del Lenguaje, Emilio Lledó

o Lingüística Descriptiva Gutiérrez Ordoñez, todos ellos se han opuesto, en ocasiones abominan, de la enseñanza tradicional: una enseñanza de formas explícitas, reducidas a la oración, de evaluación selectiva y basada en contenidos metalingüísticos.

Este artículo propone acciones educativas a la administración pero también a la industria editorial, a los centros de formación del profesorado y a la comunidad educativa en su conjunto en torno a un nuevo paradigma lingüístico que se concreta en un número de medidas: mapa de géneros, proyecto lingüístico de centro, escalas de dominio y portfolio de lenguas. Las medidas son factibles, prácticas y forman un programa integral de intervención para el dominio del antiguo arte del lenguaje, del *recte loquendi recteque scribendi*.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, C (2006) Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 14, 124-141. https://www.readingtolearn.com.au/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=24#reports
- Alcaraz, N., Caparrós, R., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A. y Sánchez, S.(2013) ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación* 360, 577-599.
- Bauer, L y Trudgill, P. (1998) *Language myths*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Bernstein, Basil. 1975. *Class, code and control: Volume 3 – Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.
- Carabaña, J. (2008) *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Madrid: Colegio Libre de Eméritos http://www.colegiodeemeritos.es/DocumentosDelColegio_Documento2_InformePisa/seccion=32&idioma=es_ES&id=2008052910570001&activo=1.do
- Castro, A. (1921/80), La enseñanza del español en España. *Cauce*, 3, 209-37.

- Christie, F. (2012). *Language education: A functional perspective*. Language Learning monograph series. Wiley-Blackwell.
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, capítulo 4, Madrid, Anaya- Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Cummins, J. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. In C. Baker, & N. H. Hornberger (Eds.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2011). *Putting the Evidence Back into Evidence-Based Policies for Underachieving Students*. Concil of Europe.
- European Commission (2011) *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Brussels.
- Garbe, C., Holle, K. and Weinhold, S., 2009. *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*. Scientific report. Lueneburg, Germany: University of Lueneburg.
- Gómez, T. y Arcos, D. (2007) Plan de mejora de a competencia lectora. Elaboración del proyecto Lingüístico de Centro. *Avances de Supervisión Educativa*, 7. http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49
- Gouveia, C. (2006). Language, literacy and cultural politics: The debate on the new language curriculum in Portugal. En R. Whittaker, M. O'Donnell & A. McCabe (Eds.), *Language and literacy: Functional approaches* (pp. 177-188). Londres: Continuum.
- Gutiérrez, S. (2008): *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Discurso de ingreso, Real Academia Española.
- Halliday, M. A. K. (2007). *Language and education* (Vol. 9 in The collected works of M. A. K. Halliday, J. Webster [Ed.]). London: Continuum.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics* 22,113-135.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Jiménez del Castillo, J. (2005) Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338, 273-294.

- Lefstein, A (2009) Rhetorical grammar and the grammar of schooling: Teaching “powerful verbs” in the English National Literacy Strategy. *Linguistics and Education*, 4, 378-400.
- Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (Eds.) 2003. *Northern Lights on PISA. Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000*. Oslo: University of Oslo, Department of Teacher Education and School Development.
- Linnakylä, P. Välijärvi, J. (2006) Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación*. N° Extraordinario, 227-235.
- Little, D. (2009) *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. Council of Europe.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore P. (2010). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J.M (2010) *Educación Bilingüe*. Madrid. Síntesis.
- Lorenzo, F. (2010) Lingüística de la comunicación. El currículo multilingüe de géneros textuales. *Revista Signos. Revista de Lingüística* 43(74) 391-410
- Lorenzo (2013). Genre-based curricula: multilingual academic literacy in content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 3, 375–388.
- Marchesi, A. (2005) La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*. N° Extraordinario, 15-35.
- Martin, J.R. (2010) *Systemic Functional Linguistic Theory. Vol. 1* in the Collected Works of J R Martin (Wang Zhenhua Ed.). Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press.
- Monereo, C. (2009) *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona. Graó.
- Moss, G. (2009) The politics of literacy policy in the context of large scale education reform. *Research Papers in Education*, 24, 155-174.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. and Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

- OECD (2010c). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD (2014), *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>
- Sánchez, E. y García Rodicio, E. (2006) Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación. Número monográfico*, 195-226.
- Sanz, A. (2005) La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación. N° Extraordinario*, 95-120.
- Schleicher, A. (2006) Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación. Número Extraordinario*, 21-43.
- Shanahan, T & Shanahan C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents. Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78, 40-59.
- Steiner, G. (2008) *Los Libros que nunca he escrito*. Madrid. Siruela.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, R. (2006) El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general. *Revista de Educación. Número monográfico*. 45-74.
- Zayas (2015) la diversidad en los usos sociales de la lengua en el nuevo curriculum. En *Darle a la lengua*. Recuperado, Mayo 2015 <http://www.fzayas.com/la-diversidad-de-los-usos-sociales-de-la-lengua-en-el-nuevo-curriculo/>

Dirección de contacto: Francisco José Lorenzo Bergillos, Universidad Pablo de Olavide, Edificio Antonio de Ulloa, nº 2, planta 3, despacho 10. Ctra. de Utrera, km. 1 41013 Sevilla. E-mail fjlorber@upo.es

Communicative language competence: strategies for reading literacy enhancement in PISA tests

Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-329

Francisco Lorenzo

Universidad Pablo de Olavide

Abstract

Reading literacy as formulated in PISA rests upon language and learning theories little known outside language research circles. However, without an in-depth analysis of the principles underlying the tests' scales and content, neither is it impossible to fully understand the results, nor can improvement strategies be proposed. Following a brief description of the language theory underpinning PISA, this paper contrasts these principles with traditional language teaching theory and practice in the Spanish educational system. On this basis, it analyses several epistemological conflicts between both formulations, which can be summarised by three conceptual pairs: description vs. cognition; language theory vs. language use; and rhetoric vs. grammar. The second part of this work focuses on four specific measures that could form part of a comprehensive innovation scheme that brings teaching practices in line with the communicative competence principles envisaged by PISA. These measures – the implementation of genre maps, whole-school literacy programmes, assessment based on competence language scales, and portfolio assessment – have proved to have had a visible impact on PISA scores in other educational systems. Lastly, reference is made to these countries and contexts and information is provided on the plans to implement similar measures in Spain, which are currently in the experimental stage.

Keywords: PISA, reading literacy, communicative language competence, systemic-functional linguistics, new rhetoric, assessment.

Resumen

La comprensión lectora en PISA se fundamenta sobre una teoría de la lengua y una teoría del aprendizaje que son generalmente desconocidas fuera del ámbito de la investigación lingüística. Sin embargo, sin analizar en profundidad estos principios que marcan las escalas y los contenidos de las pruebas, no puede entenderse adecuadamente los resultados ni pueden proponerse estrategias de mejora. Este artículo parte de una breve descripción de la teoría lingüística que sostiene PISA y contrasta estos principios con la teoría y práctica tradicional de enseñanza de lenguas en nuestro sistema educativo. Partiendo de esto, analiza varios conflictos epistemológicos entre ambas formulaciones, que se resumen en tres pares: descripción lingüística frente a cognición lingüística, teoría de la lengua frente a uso de la lengua y gramática frente a retórica. En una segunda sección se aportan medidas concretas que pueden formar un plan de innovación global que acerque la enseñanza a los principios de competencia comunicativa que PISA contempla. Estas medidas - desarrollo de un mapa de géneros textuales, desarrollo de un proyecto lingüístico de centro, uso de escalas de progreso para la competencia en comunicación y uso del portfolio de lenguas en evaluación- han demostrado tener un impacto claro en los registros PISA en otros sistemas educativos. El artículo incluye referencias a estos países y contextos y aporta información sobre planes en nuestro país en que estas medidas se hallan en fase de experimentación.

Palabras clave: PISA, comprensión lectora, literacidad, alfabetización, lingüística funcional, nueva retórica, evaluación.

Introduction

The main task of educational systems is to design reading and writing programmes that develop the individual and social potential of students. Literacy – or language or literacy competence, as it is also known – is, therefore, the prime function of schooling. Its role is doubly important. On the one hand, it neutralises the effects of social differences to such an extent that the impact of reading proficiency performance on numeracy and scientific competence is similar to the socio-economic index. On the other, it leverages the most intimately human faculty: language. The real scope of a literacy programme is, accordingly, immeasurable and raises a challenge that the humanist Steiner characterizes as “an essential program for the intellect and the emotion” (2008:173).

However, literacy provides an imprecise analysis of language capacity. It is too wide a concept that ranges from a command of the rudiments of the written code to the expression of the highest cultural representations, the difference between articulating vowels and writing the *Aeneid*. In spite of the fact that midpoints – functional illiteracy, U-turn illiteracy (Jiménez, 2005) – have been found, the term has proved inadequate as a study variable.

In contrast, current educational research is endeavouring to benchmark competences. By means of grade descriptors, it is possible to gauge the exact proficiency levels as regards a capacity which hitherto has been understood in absolute terms: to know how to read or not. This is the case of the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2002) with Levels A1 and C2, or the PISA programme and its five competence subscales, developed under the aegis of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

Besides the relative position of each country in the final ranking, PISA provides an inexhaustible source of data with which to analyse very diverse parameters: differences between countries; progress in the different waves of the study; the aetiology of the results that identify internal and external causes affecting schools; and the relative weight of economic, social or purely educational variables, among others.

Of these perspectives, this study focuses on the primary purpose for which the OECD created the test, to wit, to inform about efficient educational actions, a pending task in Spain at least with respect to reading competence (on reading strategies, see, for instance, Marchesi, 2005: 16; on the objectives of the test, see Schleicher, 2006; and for a peculiar interpretation of the test, see Alcaraz et al., 2013). Along these lines, this study puts forward a number of measures that, as a whole, form a comprehensive proposal geared to improving communicative language competence. To this end, it assumes that any classroom intervention should be compatible with natural – cognitive and social – language learning processes, and holds that, while teaching models continue to go against the grain of the very mechanisms of language acquisition, the role of schools in the development of this competence, also called literacy, will be residual.

Thus, the idea here is to make the most of the diagnostic capacity of the PISA model through competence scores; scores that are “good for

description” but “deficient for explaining” (Carabañas, 2008: 3). Even so, PISA provides data for causal analysis. In particular, and according to the same study of this widely cited author:

By means of a precise statistic method, multilevel analysis, PISA estimates that near on half of the imbalances in all the systems (countries) are due to environmental variables, among which the socio-economic composition of populaces is the main one (PISA, 2008: 276) (Carabañas, 2008:35).

This study is based on the premise that, versus the factors related to economic, social and cultural status (ESCS), changes in the learning environment can, to a great extent, reverse the order of things; in the case in hand, the reading proficiency scores of the countries involved, which show fixed, at times even secular, trends. This has been true for specific educational systems that have improved their performance through decisions on curricular innovation, new assessment systems or new methodologies.

All in all, this work is based on the assumption that language factors per se, those related to the epistemology of language and its acquisition and, in turn, to good practices in language teaching, can improve PISA results and, what is more important, the reading literacy of students.

Communicative language competence: myths and realities

Literacy is a competence regulated by mental processes that allow us to achieve a command of the language system. Its nature, therefore, is essentially cognitive. However, educational practices are frequently grounded on myths and beliefs contrary to the natural mechanisms of language acquisition (on language myths, see Bauer & Trudgill, 1998). The traditional school assumes principles of language proficiency that are, in many cases, questionable and, in others, have been refuted by empirical research. Among these are three that determine daily educational practice: the confusion between language description and cognition; language theory and use; and, lastly, grammar and rhetoric. In brief, this is tantamount to claiming that, with respect to language, teaching redounds to real language acquisition, the theoretical description

of language facilitates its use and language can isolate itself from its social nature.

As opposed to tradition, among existing language models, the functionalist model that has served as inspiration for PISA understands language as an activity, assumes that competence is shown in the use of language and avails itself of text production or comprehension as a sign of proficiency. Traditional and functionalist linguistics rests, therefore, not only on distinct, but also incompatible, linguistic presuppositions, and this has a clear impact on the PISA assessment. It must be said that traditional linguistics occupies a predominant place in our educational system, and these errors of concept are fairly mainstream. Due to their importance, they will now be addressed in detail below:

Language description vs. language cognition: Language is a mental reality that evolves in individuals over time in such a way that its components develop in specific critical periods: the phonological system in infancy or complete subordinate clauses in adolescence, for example (for a map of language growth in educational settings, see Christie (2012)). In educational linguistics, language development has been divided into two moments: the acquisition of basic interpersonal communication skills and cognitive academic language proficiency (BICS and CALP). Over the years, students shift from proficiency in a rudimentary language limited to the environment and the present to academic language; a language with long structures, a specific terminology and complex clauses (on the differences between basic interpersonal communication skills (BICS) and cognitive academic language proficiency (CALP), see Cummins (2001); on the distinction between restricted and elaborated code, see Bernstein (1975); and on the evolution of contextualised language proficiency towards the decontextualised kind, see Halliday (2007)).

In the realm of reading comprehension, this shift marks the line between *learning to read* and *reading to learn*. The different international tests that students are obliged to sit address both stages. At the age of 10, PIRLS measures the narrative language of the first stage of reading proficiency development, while, at the age of 15, PISA measures advanced levels (Mullis et al., 2007). A quick glance at performance levels shows that the PIRLS results for Spain are higher than the country average, while, five years on, in the PISA tests, the results fall below the median. This indicates a relative drop in competence – occurring exactly in the five-year period

between both tests – from which it is possible to draw a number of conclusions. More specifically, what the data show is that in our educational system students are capable of understanding a sequence of actions in time following a narrative thread, i.e., narrative texts, but when language is used to reflect reality scientifically, with multiple causal relationships and the description of complex processes, as occurs with PISA, comprehension levels decline. Indeed, in PIRLS the texts making up the tests are narrative, and in PISA, mainly expository (Sanz, 2005).

This divergence places the spotlight on common educational practices in early adolescence that do not favour this transition to academic language proficiency, some of which, such as clause analysis, explicit spelling rules, a mechanical enunciation of verb tenses and the isolated treatment of errors are all too commonplace.

Language theory vs. language use: A second confusion that occasionally affects language education is the difference between language theory and language use or, in other words, the erroneous parallels drawn between knowledge of metadiscourse and real language proficiency. The former, one could say, is the terrain of a Nebrija and the latter that of a Castelar. The systems in which priority is given to metadiscourse operate on the basis of a transmission theory of education. On the other hand, those that pursue real language proficiency rest on constructivist foundations. The TALIS survey, which includes data on teaching styles, demonstrates that the notion that the transmission of curricular content sets the pace of learning – in such a way that, for instance, the explication of concessive clauses allows students to present counter-arguments in a paragraph – prevails in our educational system. On the face of this, systems with a more markedly constructivist component base language education on practices that avoid metalinguistic knowledge, such as reflecting on statements, written composition and guided paragraph construction (Lefstein, 2009). This dichotomy should come as no surprise, insofar as Américo Castro cautioned, nearly a century ago, that “grammar is of no use for teaching people how to speak and write their own language. It is so vulgar that it is shameful to have to write this over and over again” (1921: 213). With new tests like PISA, this is more clearly brought home to roost: the educational models that are grounded on constructivist principles are those that achieve higher reading proficiency levels, such as those of Australia, Iceland, Denmark and Korea, according to the TALIS survey.

Way behind in the ranking, barely ahead of Bulgaria and Malaysia, Spain's educational system seems to be firmly grounded on transmission principles (OECD, 2014).

Grammar vs. rhetoric: A third simplification stems from the confusion between grammar and rhetoric. Since many educational systems have used student errors as a gauge for measuring competence, classroom activities focus on units where these errors are more easily detected: morphology confined to clauses. On working with clauses, instead of texts, the real products of linguistic activity, emphasis has been placed on grammar, rather than on the language being used, namely, on rhetoric – for an understanding of the historical origins and evolution of this confusion between grammar and rhetoric, see Gutiérrez (2008). In opposition to this, in many educational systems language study is purely rhetorical, focusing on text comprehension, rather than on clause analysis. What is involved here are systems influenced by functionalist models, like the so-called *Sydney School* (for a review, see Martin (2010)). This premise is evident in PISA's language competence model, also hailing from Australia: it is a text, rather than clause, model, in which students who have consumed a greater number of texts and discourses at school stand out. Simply, both models function under different premises of literacy or language competence (on the role of the *Australian Council for Educational Research* in the design of the tests, see Turner (2006)).

International classifications have highlighted these contradictions and the shortcomings of many systems. The European Commission, whose intention it was to reduce the number of students with reading deficits by 20% come 2010, has failed in its attempt and is now establishing new objectives: a 15% reduction by 2020. Albeit not inclined to hyperbole, the Commission itself refers to these indicators as “nothing less than a potential catastrophe for European societies” (European Commission, 2011: 5). The following educational action proposal outlines possible future strategies.

Educational actions for improving reading comprehension

The analysis of good practices is a frequent procedure in educational research. When school factors are at the root of the difference in competence scores, other models can inspire more efficient measures.

This section will cover a number of specific practices on which other countries, with different educational traditions, base communicative language competence. Albeit individual measures, to my mind they constitute, as a whole, a comprehensive classroom intervention scheme that could have a clearly positive effect on PISA results. Furthermore, it is also a realistic, feasible programme consistent with the principles of existing official curricula, containing bottom-up measures arising from specific experiences, though requiring a legal framework that favours their development.

Each one of these strategies will refer to real contexts in which measures have been implemented experimentally in our educational system, as a result of the practices of specific schools or teachers, or those established in the systems of other Western countries. Lastly, the positive impact of these practices on reading comprehension performance will also be described in detail.

Texts in non-linguistic disciplines: the text genre map

The educational policies of the Council of Europe and the OECD stem from the new linguistics of communication, in which each and every language use environment is meaningful. At school, language is used for communicating other subjects such as history and computer science. When students study integrals in mathematics, the laws of levers and pulleys in science, medieval polyphony in music or the Industrial Revolution in history, they use linguistic resources, sometime complex, with a particular terminology, special structures and specific semiotic systems, like musical or mathematical language. That is why language competence becomes a transversal skill in all areas of the curriculum, a disciplinary literacy (historical genres) different from advanced literacy (a formal letter) or basic literacy (a children's story) (Shanahan & Shanahan, 2008; Lorenzo, 2010).

Against this background, peripheral measures, such as a reading hour or library programmes, are insufficient. To develop language at school, it is necessary to deal with its very workings in each and every discipline. This involves integrating area content based on transversality principles, like the *languages across the curriculum* model. In these integrated models, each discipline programmes texts related to its speciality. Thus,

history teachers programme biographical accounts, life stories, obituaries, history reviews, case studies, chronologies, timelines, maps, etc. They are specialised genres with which teachers are familiar, as with their rhetorical structure. Some of these genres involve text reception (reading), others, text production (writing) (Lorenzo, 2013). In certain educational systems, texts as a whole constitute a repository that has a number of names: genre network (Swales, 1990); genre portfolio (Hyland, 2002); or genre map (Hyland, 2004). What is even more important is that this genre map potentially embraces all types of texts, including continuous or discontinuous texts, the authentic or pedagogical kind, or – a determining factor in the modern school setting – the use of several vehicular languages in bilingual centres: texts in any language, graded by the proficiency level of students (Lorenzo, Trujillo & Vez, 2010; Lorenzo, Casal & Moore, 2010).

Despite affecting the central core of teaching organization, practically all educational systems, strikingly those based on research, have begun to establish language objectives across the curriculum. In a country with such a long academic tradition as the People's Republic of China, where nationwide selective tests go back thousands of years, language policies have overcome the inertia of traditional teaching and imposed an integrated language curriculum (in this regard, see an interesting report of the OECD (2010)). In the West, curricular integration in Portugal meant that reading comprehension increased by nearly 20 points between 2006 and 2009, on par with the OECD average and, on that occasion, the third largest increase. They are the effects of language curriculum renewal in secondary school education which, at the turn of the century, was progressively implemented from early adolescence onwards (Gouveia, 2006). The results are similar in an also very significant context exemplifying excellence: Scandinavia. Denmark, for instance, which had obtained very discrete results in successive PISA testing waves from 2003-2006, managed to reach the level of the rest of the Nordic states in 2009. An interpretation of the data points to the creation of an integrated language curriculum; that is, the explication of language tasks in all areas of the curriculum (Lie, Linnakylä & Roe, 2003; Linnakylä & Välijärvi, 2006).

In our setting, the programming of text genres in curricular areas has been developed to a certain extent in the creation of an integrated language curriculum, adopted by some of Spain's autonomous regions

and supported by the Autonomous Organization for European Educational Programmes (OAPPE). Theoretical developments and experimental proposals in primary and secondary schools have demonstrated that they are feasible measures, aligned to the nature of our education centres and which have had an unquestionably positive impact on regional or international diagnostic tests.

Communicative methodology integrated with non-linguistic disciplines: the whole-school linguistic project

The simple shift in focus from clause to text produced by curricular integration does not necessarily imply a practical use of language. Text genres can also become inert units in *fossil content* (Zayas, 2015). Teachers of non-linguistic disciplines, like history or science, can intervene in language education – ensuring the comprehension of texts related to their speciality. This involves a common text processing methodology into which the European Union itself has already made inroads, concerned by the tendency towards stagnation in reading comprehension.

In this respect, the study *Teaching Reading in Europe* (2011) makes the following recommendations: a) comprehension monitoring, as a part of reading activities, that allows students to learn to monitor how well they comprehend; b) group reading and comprehension activities in order to allow students to discuss among themselves the meanings, implications and inferences of words in a cooperative fashion; c) use of semantic and graphic organisers to visually represent the text structure; d) comprehension questions about texts, covering both specific and general information, that allow for the correction of erroneous interpretations; e) activities keyed to schematising and summarising text content that encourage students to reformulate ideas. In short, what is involved is *active reading*, which ensures the presence of texts and their comprehension (Lorenzo, 2013).

With regard to language courses, both Spanish and the country's official languages, alongside foreign languages, need to substitute knowledge about the language or language awareness for grammatical practice. Here, true enough, what is not tradition is plagiarism. The language teaching methodology based on the new rhetoric incorporates

exercises dating back to Antiquity: narrating an event; expanding on an issue; refuting an argument; attacking or defending a statement; contrasting things or people; describing phenomena; arguing in favour or against. Ultimately, it is the models that give shape to the language of Cicero and Seneca in art (Gutiérrez, 2008).

This rhetorical approach to the development of literacy is the cornerstone of many benchmark educational systems in the Western orbit. Australia and Canada, for example, use analysis and text reconstruction models that put the accent on the construction of paragraphs and the way that they are structured around principle and secondary ideas, the orderly production of new and known information around marco-themes and hyper-themes, and cohesion and coherence exercises (practicing ellipsis, coreference, substitution, etc.). School materials and textbooks are produced on the basis of these principles: *text-based language education* or *reading to learn*. In our context, there are studies and experimental programmes in line with these principles (Camps & Zayas, 2006). Outstanding among these is the programme *Literacy across the curriculum in different languages and contexts. Functional approaches to reading and writing*, which draws on the experience of text programming from primary schooling to compulsory education at a European level (Denmark, Sweden, the United Kingdom, Portugal and Spain).

With respect to its direct impact on standardised tests in the always inspiring Australian context, functional language teaching yields clear results. In 2008, the programme *Reading to Learn* was introduced in 90 schools in New South Wales during two trimesters: the language competence of gifted students increased twice as much as normal during the period. For less gifted students, the target competence levels for a period of three years were reached in six months; a spectacular result. The tests are robust, calibrated and referenced in the field of language research (Acevedo, 2006).

On a more modest level in Spain, an important number of secondary schools drew up communication plans based on the whole-school language project concept, as part of their self-assessment and improvement programmes. Thanks to these, this concept has now been put into practice in our educational system. The fully accessible document of the secondary school Mirador del Genil sets out a laudable comprehensive intervention model for language education, acknowledged by the School Inspection Service (Gómez & Arcos, 2007).

Assessment descriptors: language competence scales

In addition to its own ends, PISA could be an excuse to review assessment and change teaching (Monereo, 2009). One of the limitations of our educational system, shared by other European countries, is that assessment is disassociated from proficiency scales that faithfully measure competence levels.

On this point, the reality is that, without a proficiency scale clearly calibrated by language use descriptors – the Common European Framework of Reference is exceedingly robust in this respect – curricula, textbooks and assessment all run the risk of going adrift. The 16 countries that, according to the OECD, use proficiency scales as a tool do so for different purposes: to gauge progress in proficiency over time; to keep parents informed about progress in relation to regional or national levels; to allocate resources; to make curricular decisions; or to assess teachers (OECD, 2011: 50-52). The descriptors, therefore, help to establish objectives and link classroom activity to real competence criteria focusing on communication. For instance, the United Kingdom has used competence levels to design a comprehensive literacy programme called the *National Literacy Strategy* (NLS):

Our assumption, based on a review of the international research, is that about 80 per cent of children will achieve those standards simply as a result of being taught well by teachers who know, understand and are able to use proven best practice. A further 15 per cent have a good chance of meeting the standards if, in addition, they receive extra small-group tuition should they fall behind their peers. The remaining five per cent are likely to need one-to-one tuition from time to time, preferably early in their school careers (ie before age eight) (Moss, 2009: 130).

As can be seen, the descriptors determine teaching methods, grouping and timing. The use of scales even includes details such as the time distribution of classroom activities, namely, the daily literacy hour: 15 minutes of group reading; 15 minutes of tuition on text formation; 20 minutes of individual reading and group comprehension activities; and a 10-minute plenary session. Lastly, the scales also manage to link literacy levels to other social development factors; thus, their utility is evident and negates the possibility of baseless assessment models.

The results suggest that bringing the lowest-performing students in the OECD area – many of whom are socio-economically disadvantaged – at least up to 400 score points on the PISA scale, which corresponds roughly to the lower boundary of the PISA baseline Level 2 of proficiency, could imply an aggregate gain of national income in the order of USD 200 trillion over the lifetime of the generation born in 2010 (OECD, 2010a, p. 26) (in Cummins, 2011: 25).

Language discipline assessment is traditionally specific, aside from real competence levels as regards language proficiency. On the basis of the competence scales it is difficult to understand the meaning of a pass or a fail in Spanish Language in any secondary school course. Simply, these grades can be meaningless in terms of real language proficiency. Without these scales, it is complicated to establish significant objectives, for example that the majority of students exceed PISA proficiency Level 3 in adolescence, which highlights their capacity to cope normally with academic texts (Sánchez & Rodicio, 2006). This level would guarantee the aforementioned *reading to learn* capacity and would herald a decisive advance in their academic maturity.

There are a number of initiatives that can serve as a model. In our own educational system, the use of language competence scales in second languages has become widespread, transforming not only teaching, but also the attitude of public administration to language proficiency. On many occasions, the levels have a clear-cut instrumental purpose: B1 for accessing bilingual itineraries in secondary school education; B2 for obtaining specific diplomas; and C1 for participating in specific mobility programmes. Although possible with other scales and functions, it is still a pending task with respect to the Spanish language.

Educational assessment: the text portfolio

Communicative linguistics accepts that real assessment requires the sampling of a number of types of relevant discourses. In this regard it coincides with the Council of Europe which has promoted the use of classroom portfolios, a register of student text production throughout the term. Furthermore, in the United Kingdom experts in assessment reform have recommended the use of portfolios in their conclusions set out in

the document entitled, *Assessment for learning: beyond the black box*. They have also indicated that educational assessment, like the portfolios, is dialogic and implies that students ponder together, immersed in a dialogue of inquiry and reflection (Little 2009).

The assessment techniques are well known: frequent observations by teachers; group corrections; progress individualisation; self-assessment techniques; all features that are related to learning gains (Garbe et al., 2009). It is also a sort of inclusive assessment that minimises academic failure by not establishing initial benchmark criteria. It is the type of assessment that inspires policies such as *no child left behind*, the principle par excellence of the comprehensive school present in the systems that PISA singles out as optimum, like that of Finland, for example.

Conclusions

PISA could be an important driving force for change in the educational system if a results-centric attitude is discarded and, instead, thought is given to the learning paths behind. Educational research should overcome the noise that the tests generate in the media, seeking to ensure that the debate remains uncontaminated and does not stray from scientific logic. In the United Kingdom, the press received the results with literal allusions to the stupidity of the British: *Are we not such dunces after all?* (*The Times*, 6 December 2001). The Spanish media has also been lavish with their appraisals. A recent article indicated that “some educational authorities have discovered that the best thing to do in order to obtain good PISA assessments is to teach students to pass PISA” (“Estadísticas y realidades,” *El País*, 4 Mayo 2015). This begs an interesting question about the possible changes that PISA will bring about in teaching, what is known in the literature on assessment as the test’s backwash effect.

In conclusion, this paper intends to banish that fear. The conception of the nature of language on which PISA rests is solid; its competence scales are grounded on a reading comprehension model that stems from a profound knowledge of linguistic mechanisms – fundamentally, those of cohesion and coherence. If teaching adopts the language model upheld by PISA, this will result in a more humanistic, egalitarian and liberating language education. In this regard, it is also supported by the respected criteria of *auctoritas*. Famous intellectuals of the past, like Américo Castro

and Giner de los Ríos, present-day scholars from across the Atlantic, such as Humberto Morales, or our own savants including the language philosopher Emilio Lledó and the descriptive linguist Gutiérrez Ordóñez have all opposed, even abominated on occasion, traditional teaching: a teaching of explicit forms, reduced to clauses, of selective assessment based on metalinguistic content.

This paper recommends a number of educational actions not only to the Administration, but also to the publishing industry, teacher training centres and the educational community as a whole, revolving around a new linguistic paradigm comprising a number of measures: the implementation of genre maps; a whole-school language project; the use of language competence proficiency scales; and language portfolio assessment. These measures are feasible, practical and form part of a comprehensive intervention scheme geared to achieving proficiency in the ancient art of language, of the *recte loquendi recteque scribendi*.

References

- Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 14, 124-141. [https://www.readingtolearn.com.au/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=24#reports]
- Alcaraz, N., Caparrós, R., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A. & Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 360, 577-599.
- Bauer, L. & Trudgill, P. (1998). *Language myths*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Bernstein, B. (1975). *Class, code and control: Volume 3 – Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Camps, A. & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.
- Carabaña, J. (2008). *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Madrid: Colegio Libre de Eméritos [http://www.colegiodeemeritos.es/DocumentosDelColegio_Documento2_InformePisa/seccion=32&idioma=es_ES&id=2008052910570001&activo=1.do]

- Castro, A. (1921/80). La enseñanza del español en España. *Cauce*, 3, 209-37.
- Christie, F. (2012). *Language education: A functional perspective*. Language Learning monograph series. Wiley-Blackwell.
- Council of Europe (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, capítulo 4, Madrid, Anaya-Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Cummins, J. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. In: C. Baker & N. H. Hornberger (Eds.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2011). *Putting the Evidence Back into Evidence-Based Policies for Underachieving Students*. Council of Europe.
- European Commission (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Brussels.
- Garbe, C., Holle, K. & Weinhold, S. (2009). *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*. Scientific report. Lüneburg, Germany: Lüneburg University.
- Gómez, T. & Arcos, D. (2007). Plan de mejora de a competencia lectora. Elaboración del proyecto Lingüístico de Centro. *Avances de Supervisión Educativa*, 7. [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49]
- Gouveia, C. (2006). Language, literacy and cultural politics: The debate on the new language curriculum in Portugal. In: R. Whittaker, M. O'Donnell & A. McCabe (Eds.), *Language and literacy: Functional approaches* (pp. 177-188). London: Continuum.
- Gutiérrez, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Discurso de ingreso, Real Academia Española.
- Halliday, M. A. K. (2007). *Language and education* (vol. 9 in *The Collected Works of M.A.K. Halliday*, J. Webster [Ed.]). London: Continuum.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, pp. 113-135.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Jiménez del Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338, pp. 273-294.

- Lefstein, A. (2009). Rhetorical grammar and the grammar of schooling: Teaching “powerful verbs” in the English National Literacy Strategy. *Linguistics and Education*, 4, pp. 378-400.
- Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (Eds.) (2003). *Northern Lights on PISA. Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000*. Oslo: University of Oslo, Department of Teacher Education and School Development.
- Linnakylä, P. Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación*. N° Extraordinario, pp. 227-235.
- Little, D. (2009). *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. Council of Europe.
- Lorenzo, F., Casal, S. & Moore P. (2010). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), pp. 418-442
- Lorenzo, F., Trujillo, F. & Vez, J.M. (2010). *Educación Bilingüe*. Madrid: Síntesis.
- Lorenzo, F. (2010). Lingüística de la comunicación. El currículo multilingüe de géneros textuales. *Revista Signos*, vol. 43, no. 74, pp. 391-410
- Lorenzo, F. (2013). Genre-based curricula: multilingual academic literacy in content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 16, no. 3, pp. 375-388.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*. N° Extraordinario, pp. 15-35.
- Martin, J. R. (2010). *Systemic Functional Linguistic Theory. Vol. 1*. In: *The Collected Works of J.R. Martin*. Wang Zhenhua (Ed.). Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Moss, G. (2009). The politics of literacy policy in the context of large scale education reform. *Research Papers in Education*, 24, pp. 155-174.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

- OECD (2010c). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD. [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>]
- OECD (2014). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*, OECD Publishing. [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>]
- Sánchez, E. & García Rodicio, E. (2006). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación. Número monográfico*, pp. 195-226.
- Sanz, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*. N° Extraordinario, pp. 95-120.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*. N° Extraordinario, pp. 21-43.
- Shanahan, T. & Shanahan C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents. Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78, pp. 40-59.
- Steiner, G. (2008). *Los Libros que nunca he escrito*. Madrid: Siruela.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, R. (2006). El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general. *Revista de Educación*. Número monográfico, pp. 45-74.
- Zayas (2015). La diversidad de los usos sociales de la lengua en el nuevo currículo. In: *Darle a la lengua*. Accessed in May 2015. [<http://www.fzayas.com/la-diversidad-de-los-usos-sociales-de-la-lengua-en-el-nuevo-curriculo/>]

Contact address: Francisco José Lorenzo Bergillos, Universidad Pablo de Olavide, Edificio Antonio de Ulloa, nº 2, planta 3, despacho 10. Ctra. de Utrera, km. 1 41013 Sevilla. E-mail fjlorber@upo.es