

preguntas y respuestas

*atBct Defiijk
Lenguaas*

1. EL CURRÍCULO INTEGRADO DE LAS LENGUAS

Hoy en los centros educativos se enseñan distintas lenguas de distintas maneras. Sin embargo, la corriente que empieza a sonar con más fuerza es el "currículo integrado", aunque muchas veces no está muy claro qué quiere decir. Algunos dicen que es lo mismo que la "globalización" de Educación Primaria, otros dicen que es el AICLE de las lenguas extranjeras, otros dicen que conocen experiencias de currículo integrado en Educación Primaria entre las Matemáticas y el Conocimiento del Medio, o las Ciencias Sociales y la Lengua Española y su Literatura en Educación Secundaria. ¿Qué quiere decir integrar el currículo? ¿Qué quiere decir integrar las lenguas?

RESPUESTA:

El concepto de "currículo integrado" supone la superación de la división tradicional del conocimiento en materias y asignaturas no relacionadas entre sí. Hay distintas posibilidades de implementación: así, se distingue el currículo integrado (que puede afectar a cualquier materia, lingüística o no), el currículo integrado de las lenguas (que supone un trabajo conjunto sobre las lenguas presentes en la escuela) y el currículo integrado de lenguas y contenidos (que a su vez puede suponer que el profesorado de lenguas asuma los textos del resto de las áreas curriculares, que el profesorado de estas áreas presten atención a los elementos lingüísticos presentes en sus materias, o ambas cosas a la vez). En esta línea, la integración del currículo puede tomar como referencia los temas tratados (el ciclo del agua en castellano y en francés), las tareas a realizar (preparar tarjetas navideñas en castellano y alemán) o elementos lingüísticos determinados (por ejemplo, el texto narrativo en castellano y en inglés).

DESARROLLO:

El trabajo en la escuela se ha organizado tradicionalmente en distintas asignaturas. El horario, las actividades, los materiales e incluso la formación del profesorado giran en torno a las materias escolares y este modo de organización del trabajo, que se acentúa a medida que se avanza en la escolarización obligatoria, ha permitido, sin duda, un desarrollo especializado del conocimiento en cada asignatura.

Sin embargo, esta división del conocimiento no es más que una convención y debemos plantearnos qué efectos provoca. El resultado más evidente es el progresivo aislamiento dentro de las asignaturas de contenidos y prácticas educativas, transmitiendo el mensaje de que lo aprendido en una asignatura no es relevante dentro de otra. El currículo integrado pretende, precisamente, superar ese aislamiento trasladando conceptos y procedimientos de una asignatura a otra en beneficio de un acercamiento global al conocimiento.

Además, esta estrategia colaborativa acerca la escuela a la realidad fuera de las aulas. La interdisciplinariedad es una necesidad tanto en el mundo del trabajo como de la investigación o la gestión administrativa y hoy se espera del individuo que sea competente en distintas áreas de actuación, como así se le ha encomendado a la escuela en relación con las competencias básicas. En este sentido, la creación de un currículo integrado pretende establecer asociaciones significativas entre el aprendizaje de las distintas materias tradicionalmente consideradas como independientes e inconexas, con el fin último de que los estudiantes perciban una mayor relación entre el mundo escolar y la vida fuera del aula.

No obstante, el currículo integrado no supone la desaparición de las asignaturas. Cada materia tiene una contribución que hacer a las competencias del individuo y por eso se establecen objetivos específicos para cada una. Precisamente para el desarrollo de las competencias básicas y la consecución de los objetivos es más necesario que nunca que cada asignatura esté vinculada significativamente a las otras materias, enriqueciéndose del trabajo en equipo del profesorado (véase la pregunta "Claves para la organización de un centro para la enseñanza de lenguas" de este documento) tanto como del saber especializado presente en una asignatura determinada.

Existen diversas experiencias de currículo integrado. En primer lugar, integrar el currículo puede significar que para elaborar un modelo a escala del sistema solar en el primer curso de la ESO trabajen cooperativamente las profesoras y profesores de Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Tecnología. En cada una de estas materias se pueden trabajar distintos aspectos de la tarea (la descripción del sistema solar, el estudio y manejo de los materiales para la representación gráfica y el diseño de un plan de trabajo o su grabación en vídeo, respectivamente) que permitirán, juntos, realizar la construcción del modelo del sistema solar. Con la reciente incorporación de las competencias básicas a los currículos de Educación Primaria y Secundaria este tipo de trabajo integrado no es sólo una opción metodológica sino una necesidad para el desarrollo global del estudiante.

Sin embargo, las modalidades de currículo integrado que aquí nos interesan son más específicas y nos referiremos a ellas como "currículo integrado de las lenguas" y "currículo integrado de lenguas y contenidos". El primero supone el trabajo colaborativo del profesorado de lenguas en un centro y el segundo

la cooperación entre el profesorado de lenguas y el resto del profesorado. En todo caso, ambos pretenden potenciar la competencia en comunicación lingüística del alumnado favoreciendo el trasvase de estrategias comunicativas entre distintas lenguas y en las distintas situaciones comunicativas que se generan en la escuela.

El currículo integrado de lenguas supone reconocer la existencia de una competencia global para la comunicación lingüística, más allá de las lenguas en las cuales se exprese el individuo. Así, el conocimiento morfológico o léxico de una lengua puede permitir la comprensión en otra lengua, las estrategias de comprensión lectora desarrolladas en una lengua pueden servir para otros idiomas así como el conocimiento de ciertas reglas de cortesía verbal hacen presuponer que otra comunidad de hablantes también tendrá sus propias reglas y puede ser importante conocerlas y respetarlas.

Evidentemente, esta competencia global se muestra con distintos niveles de capacidad según las lenguas, las situaciones comunicativas y las actividades en las cuales esté implicada una persona. Así, una alumna de ESO podrá escribir en español una carta formal dirigida a la Delegación de Juventud de su ayuntamiento mientras que quizás sólo pueda escribir una postal a sus amigas y amigos en inglés, francés o alemán pero las dos actividades pueden estar enmarcadas dentro de una misma tarea que se beneficia del trabajo sobre el texto escrito, formal e informal, en ambas lenguas (véase la pregunta "La relación entre las lenguas" al respecto).

En este sentido, el currículo integrado de las lenguas se basa en una idea fundamental: las lenguas son herramientas para la comunicación y su aprendizaje y enseñanza se basa en su utilización para la comunicación. Esto implica asumir que la actividad fundamental en el aula es el desarrollo de actividades comunicativas de producción y recepción de textos orales y escritos, pues de estas depende el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de manera decisiva. Fomentar la participación del alumnado en actividades comunicativas es la tarea principal del profesorado de lenguas (véase la pregunta "La participación en el aula" al respecto).

Precisamente, para el desarrollo de estas actividades, la unidad lingüística central es el texto y, por consiguiente, el currículo integrado de las lenguas presupone un enfoque textual de la enseñanza de lenguas. Más allá de las similitudes y las diferencias entre las distintas lenguas, en todas ellas se utiliza una serie de textos que podrían servir de elemento de unión para el currículo integrado de las lenguas. Además, el estudio de los distintos géneros discursivos, ligados a situaciones comunicativas y culturales determinadas, permite acercar al estudiante a la realidad social de las lenguas (véase la pregunta "El enfoque textual" al respecto).

Además, el profesorado de lenguas cuenta con la ayuda de tres ámbitos importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa: la reflexión sobre el aprendizaje, la reflexión sobre las lenguas y la reflexión sobre los aspectos socioculturales relacionados con las lenguas. Ciertamente, estos tres elementos permiten afianzar la competencia, revisar el uso comunicativo de la lengua y situarla en su contexto cultural; su valor como elementos de apoyo a las actividades comunicativas debe ser tenido en cuenta aunque sin olvidar que son las actividades comunicativas el eje del aprendizaje de lenguas – y no el análisis lingüístico de un enunciado más o menos elaborado. El análisis lingüístico tiene sentido fundamentalmente como ayuda a la producción o la recepción de textos más que como fin en sí mismo (véase la pregunta "Definición de rasgos lingüísticos" al respecto).

Por último, el currículo integrado de lenguas y contenidos permite dotar de realismo a la clase de lengua, donde se trabajan textos reales que los estudiantes encuentran en el resto de las materias, pero también permite a las disciplinas no-lingüísticas incorporar prácticas propias de la enseñanza de lenguas así como contribuir, desde su ámbito del conocimiento, a la competencia en comunicación lingüística. En el primer caso, el profesorado de lenguas podría o bien revisar cómo se construye el texto narrativo en el área de Historia o producir un texto argumentativo sobre una cuestión medioambiental tratada en Conocimiento del Medio Natural o en Ciencias de la Naturaleza; en el segundo caso, el profesorado de Matemáticas puede utilizar las estrategias de comprensión lectora trabajadas anteriormente en la clase de Lengua o el profesorado de Ciencias de la Naturaleza puede contribuir al enriquecimiento léxico de los estudiantes con la presentación y el estudio del léxico especializado en Biología.

Desde esta perspectiva, el currículo integrado de lenguas y contenidos es una opción que, evidentemente, favorece el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, pero no sólo eso. Entre otras aportaciones, el currículo integrado de lenguas y contenidos promueve unos mejores resultados en el aprendizaje de las disciplinas no-lingüísticas, pues los estudiantes consiguen recursos para el aprendizaje en distintas lenguas, desarrollan habilidades cognitivo-lingüísticas importantes y necesarias para el estudio y revisan los contenidos de distintas asignaturas más allá de la hora de clase; en segundo lugar, el currículo integrado proporciona mecanismos para ayudar a que los estudiantes hablantes de otras lenguas se acerquen a las disciplinas no-lingüísticas al mismo tiempo que aprenden la lengua de la escuela; en tercer lugar, amplía el número de horas y el esfuerzo dedicado al aprendizaje de lenguas extranjeras, dotándolas del sentido y el contexto que estas lenguas no tienen fuera de una situación de inmersión; y, por último, el currículo integrado supone un factor de innovación educativa que promueve valores como el trabajo en equipo del profesorado, la revisión del currículo o el enriquecimiento de los materiales más allá del libro de texto, muchos de ellos explorados por los centros bilingües del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (véase la pregunta "Efectos del currículo integrado en los estudiantes y en el centro" al respecto).

PARA SABER MÁS:

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/>

Consejo de Europa. 2007. *Languages of Schooling. Towards a Framework for Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Eurydice, 2005. *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice. Disponible en http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071ES.pdf

Hengst, H., Hernández, C, Lorenzo, F., Pavón, V. 2005. *Borrador para la elaboración del Currículo Integrado*. Plan de Fomento del Plurilingüismo, Junta de Andalucía. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/borradorcil.pdf>

Jorba, Jaume; Gómez, Isabel y Prat, Àngels (eds.). 2000. *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.

Lorenzo Bergillos, F. J., Casal Madinabeitia, S., Alba Quiñones, V. de, y Moore, P. 2007. *Models and Practice in CLIL*, Número extraordinario de la Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA). Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=1727&clave_busqueda=2007

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

2. EL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

Los docentes somos conscientes de la importancia de la competencia en comunicación lingüística para los estudiantes. Entendemos que es un aspecto absolutamente básico de su educación y nos preocupa su carencia. A veces se alcanzan acuerdos entre el profesorado para abordar esta situación: acuerdos sobre cuáles y cuántas lecturas programar o sobre cómo corregir los errores ortográficos. Sin embargo estas decisiones son episódicas y no solucionan el problema de raíz; se necesitan planes sistemáticos de trabajo. Nos preguntamos si la integración curricular y la incorporación de las competencias básicas a la programación pueden ser una oportunidad para abordar la cuestión metódicamente. ¿Cómo podemos hacerlo? ¿Qué cuestiones habría que tratar?

RESPUESTA:

La complejidad de la competencia en comunicación lingüística requiere la redacción de un proyecto lingüístico que refleje las decisiones que sobre esta cuestión tomen los centros. Más allá de un documento que pasa a engrosar las tareas burocráticas de principio de curso, el proyecto de centro fija los acuerdos compartidos por el claustro en torno al desarrollo de la competencia lingüística. Esto supone que ha habido reflexión y acuerdo por parte de los docentes, que todos entienden que pueden abordar la cuestión y ofrecer soluciones y que la estrategia se fija por escrito para que las decisiones sean más visibles, transparentes y duraderas. Mediante el proyecto lingüístico de centro se pueden atender cuestiones como el rendimiento y la actuación de los estudiantes, la metodología de enseñanza y los modelos de trabajo más efectivos, la distribución de lenguas en la escuela y la presencia de las lenguas maternas y ambientales.

DESARROLLO:

La conocida relación entre el dominio de la expresión lingüística y un mayor aprendizaje del resto de materias ha impulsado en la práctica educativa desarrollos curriculares en torno a conceptos como "Lenguas en las Áreas" o "Lenguas en el Currículo". Bajo cualquiera de estas denominaciones se pretende sistematizar la aportación que cada materia – y por tanto cada docente – va a realizar para incrementar la competencia en comunicación lingüística de los estudiantes. El principio de integración curricular revisa profundamente todo el proceso educativo desde el momento en que todas las áreas se coordinan para concretar objetivos lingüísticos globales y programan la realización de tareas integradas en las que se atiende no sólo a los contenidos de cada área – Ciencias, Historia, etc. – sino también a las exigencias que dicha

tarea tiene desde el punto de vista lingüístico. Cuando la integración se convierte en una práctica regular en la planificación educativa, la suma de las tareas integradas configura un proyecto lingüístico de centro que expresa los acuerdos de los docentes en materia lingüística y que fija unos objetivos y unos compromisos para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes.

Los acuerdos alcanzados pueden tener un carácter macro o micro, esto es, pueden corresponder a medidas que tienen una dimensión general de ordenación educativa y organización de centro y otras que inciden más concretamente en el trabajo de las áreas individualmente consideradas. Las medidas macro requieren una acción coordinada mientras que las acciones micro se ejecutan individualmente por el docente en relación con su materia. Entre los acuerdos posibles se encuentran los siguientes:

- Decisiones sobre el rendimiento y la actuación de los estudiantes: El claustro puede lanzar una estrategia conjunta para medir y desarrollar la competencia en comunicación lingüística de los estudiantes y para interpretar y mejorar los niveles de los estudiantes en comprensión y producción oral y escrita.
- Decisiones sobre metodología: Los centros pueden acordar trabajar dentro del marco de una metodología comunicativa basada en los textos y los géneros discursivos y estudiar los mecanismos para la integración de la enseñanza de lenguas.
- Decisiones sobre modelos de trabajo: El centro puede distribuir actividades para la consolidación de destrezas académicas en las cuales el elemento lingüístico tiene una importancia primordial: cómo resumir, cómo subrayar, cómo esquematizar. Pueden adoptarse decisiones sobre qué productos textuales se aportarán desde cada materia en un periodo de tiempo determinado, etc.
- Decisiones sobre la distribución de lenguas en la escuela: Los centros que dispongan de un proyecto de enseñanza bilingüe pueden distribuir las distintas lenguas como vehículos de enseñanza de las disciplinas no lingüísticas: pueden decidir qué materias se impartirán en cada lengua, como será el proceso de incorporación de cada lengua, etc.
- Decisiones sobre las lenguas maternas y ambientales: El claustro puede acordar distintos modos de hacer presentes las lenguas maternas de los estudiantes en el centro, podrán diseñar y acordar modelos para la adaptación del currículo a alumnos y alumnas con perfiles lingüísticos distintos, adoptar modelos de planes de acogidas al alumnado inmigrante, etc.

Como resultado de las decisiones macro del proyecto lingüístico podemos encontrar distintas actuaciones, algunas de ellas realizadas en centros de nuestra comunidad (véase la sección "Para saber más"):

- Estudio comparativo: el proyecto lingüístico contempla realizar un análisis longitudinal de los resultados de la evaluación externa del centro, de los niveles de competencias y de la relación entre estos y determinadas variables del contexto: recursos disponibles, grado de absentismo, número de repetidores, lengua materna, condiciones socioeconómicas, etc.
- Mejora de las habilidades básicas: el proyecto lingüístico propone una metodología común a todas las áreas para la explotación de textos (ejercicios de comprensión, reflexión sobre el contenido, valoración, etc). También incluye técnicas de evaluación formativa para regular el aprendizaje, superar dificultades y corregir problemas en todas las áreas curriculares.
- Acuerdos sobre lectura y biblioteca: El proyecto de centro fija la distribución y el volumen mínimo de lectura en todas las áreas y marca iniciativas para la potenciación del uso de la biblioteca escolar.
- Programa de técnicas de estudio y habilidades intelectuales: El proyecto fija un programa de técnicas de estudio y habilidades intelectuales coordinado por los tutores o el departamento de orientación pero con incidencia en todas las áreas.
- Actividades complementarias y extraescolares: El proyecto lingüístico programa actividades como organización de la feria del libro, maratón de lectura, encuentro con creadores literarios, en clara sintonía con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Las decisiones micro se inscriben de forma más directa en un área curricular concreta aunque en última instancia responden a una iniciativa de organización global de la cual se justifica su presencia. Estas pueden ser, a modo de ejemplo:

- Área curricular de Lengua Española: Introducción de actividades comunicativas y de resolución de problemas, valoración y estudio de la modalidad lingüística andaluza, pruebas de velocidad lectora, tareas de reflexión lingüística, etc.
- Área curricular de Inglés: programar actividades de escritura creativa en grupo en la L2 para las cuales los estudiantes tendrán que escribir composiciones poéticas breves y narraciones cortas.
- Área curricular de Historia: Planificación de cinco productos textuales en un trimestre: un comentario de textos histórico, una reseña, una presentación oral, un mural y un glosario de términos, todos referentes a los contenidos propios del área.

En resumen, el proyecto lingüístico de centro supone la negociación y el acuerdo, por parte de todos los agentes educativos de un centro, en relación con la gestión de las lenguas de la escuela y su enseñanza-aprendizaje. De este modo, el proyecto lingüístico de centro puede ser el camino para diseñar un currículo integrado de lenguas o de lenguas y contenidos, además de para dar un tratamiento adecuado a la diversidad lingüística y para desarrollar líneas de innovación educativa a raíz de los datos extraídos de las pruebas de evaluación externa.

PARA SABER MÁS:

IES Mirador del Genil. *Plan de Mejora de la Competencia Lingüística. Elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro*. Disponible en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49

Pérez Esteve, P. y Zayas, F. 2007. *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.

Sagasti Erraste, P., y Sainz Osinaga, M. *La gestión del Proyecto Lingüístico de Centro desde una Perspectiva Ecológica*. Disponible en <http://www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/63sagasta.pdf>

Serra, J. M., y Vila, I. 2000. "Las segundas lenguas y la escuela". En U. Ruiz Bikandi. *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis, pp. 17-42.

3. LA RELACIÓN ENTRE LAS LENGUAS

El currículo integrado de las lenguas nos pone en situación de revisar la relación entre las lenguas presentes en la escuela. Por un lado, empieza a ser aceptado en el centro que la enseñanza bilingüe no conlleva la pérdida de la lengua materna, que incluso su aprendizaje puede verse reforzado por el aprendizaje de otras lenguas y que, al mismo tiempo, cuanto mayor sea el conocimiento de la primera lengua, mejor será el aprendizaje de otras lenguas. La pregunta ahora es qué relación debe haber entre las lenguas, a partir de cuál de las lenguas presentes en el currículo debemos pensar nuestra programación. ¿Cómo establecemos la relación entre las lenguas? ¿Cuál es el criterio?

RESPUESTA:

La relación entre la lengua española, las lenguas extranjeras y las lenguas ambientales la determina, además de la normativa, la competencia en comunicación lingüística de partida y de llegada de los estudiantes en cada una de las lenguas. Dado que el español es la lengua de la escuela, en la cual se imparte la mayoría de las materias y, además, la lengua materna de la mayoría de los estudiantes, parece lógico pensar que en esta lengua partimos de un nivel de competencia más alto y también alcanzaremos niveles más altos. En castellano realizaremos una mayor variedad de tareas, en mayor número de situaciones y contextos y su aprendizaje implica el dominio de una lengua con un papel social decisivo en la vida de nuestros estudiantes. Además, tenemos que pensar también en todos aquellos estudiantes que hablan otras lenguas, y asumir su presencia tanto para la materia de lengua castellana como para las lenguas extranjeras y el resto de las áreas curriculares. Es decir, la tarea de integración de las lenguas toma como eje la lengua castellana pero incorpora las peculiaridades de las lenguas extranjeras presentes en el currículo y las lenguas de los estudiantes presentes en la clase.

DESARROLLO:

El diseño de un currículo integrado de las lenguas y la redacción del proyecto lingüístico de centro suponen una apuesta por el desarrollo integral de la competencia en comunicación lingüística de nuestros estudiantes. Para ello ponemos a su servicio todos los recursos, humanos y materiales, con los cuales cuenta el centro y que a veces se concretan en profesorado específico, a veces en tiempo para la creación de un texto determinado, a veces en espacios para reuniones, o en acceso a Internet o a la biblioteca con un experto en cierto tema. En todo caso, tanto el currículo integrado como el proyecto lingüístico de centro requieren coordinación y acuerdos. Una de las primeras cuestiones es la relación entre las lenguas presentes en el currículo.

El marco para el estudio de la relación entre las lenguas es la diversidad lingüística. Hoy en la escuela se encuentran, junto al español y las lenguas co-oficiales en los territorios bilingües, las lenguas europeas que forman parte del currículo – inglés, francés, alemán –, las lenguas de los estudiantes – desde el árabe o el rumano hasta el punjabi o el hindi – y el resto de las lenguas ambientales que rodean al centro educativo.

Inmersa en esta situación, la escuela tiene a su disposición diversos criterios para establecer la relación entre las lenguas. En primer lugar, el español es la lengua oficial de escolarización y la lengua materna de la mayoría de los estudiantes; su dominio tiene importantes repercusiones en la vida del individuo y es obligación de la escuela permitirle saber usarla y conocerla en profundidad. En segundo lugar, la escuela asume la obligación y la necesidad de acelerar el aprendizaje del español como segunda lengua por parte de todos los estudiantes que hablen otras lenguas; sin esta enseñanza de calidad del español como segunda lengua los estudiantes no sólo no tendrán acceso al currículo escolar sino que sus expectativas de

futuro laboral así como sus posibilidades de integración social se verán gravemente perjudicadas. En tercer lugar, la enseñanza de las lenguas europeas es una necesidad social que nos permite vivir en un mundo globalizado y que tiene un valor fundamental para el desarrollo de Andalucía; en el plano individual, el conocimiento de las grandes lenguas europeas permite el acceso a la información, a mayores oportunidades y a más ricas experiencias interculturales. Por último, la escuela debe ser sensible a las lenguas que viven dentro de ella – las lenguas de los estudiantes – o las lenguas ambientales – que la rodean en el barrio donde esté ubicada la escuela; reconocer y apreciar el valor de la diversidad lingüística, especialmente si estamos hablando de las lenguas de los estudiantes, es una cuestión fundamental para el desarrollo de la “competencia plurilingüe” de la cual habla el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

En este rico mosaico, la lengua española, por los rasgos antes comentados, es el centro de la interrelación entre lenguas. Es fundamental que los estudiantes desarrollen un nivel alto en lengua castellana, tanto para su evolución dentro del sistema educativo como para su futura inserción en la vida adulta activa. Por ello, la creación de un currículo integrado de lenguas no supone para la Lengua Española una reducción de niveles sino un cambio de foco: la enseñanza de la lengua española debe estar dominada por un enfoque comunicativo de la enseñanza y centrada en el estudiante como usuario de la lengua. Así, por ejemplo, no se trata de no aprender gramática; se trata de aprenderla inductivamente, vinculada a los contextos de uso y en relación con el nivel textual y discursivo.

Las lenguas extranjeras suelen tener la necesidad comunicativa como punto de partida; hoy no se entiende que las lenguas extranjeras se puedan presentar más que como instrumentos de comunicación en un marco de aprendizaje más globalizado que analítico. La reflexión sobre la lengua hace ya tiempo que encontró su lugar para favorecer la comunicación y el aprendizaje. Con esta idea, las lenguas extranjeras pueden compartir con la lengua española los tipos de textos y los ejes temáticos a tratar, aunque con niveles distintos (véase la pregunta “El currículo integrado de las lenguas”).

Por último, las lenguas maternas de los estudiantes así como las lenguas ambientales pueden ser recursos a disposición del profesorado durante el desarrollo de una secuencia didáctica. Desde un enfoque plurilingüe de la enseñanza, la utilización de un texto en la lengua materna de los estudiantes o la referencia a la diversidad lingüística en su entorno pueden servir para el mantenimiento de sus lenguas de origen – con la consabida repercusión positiva en el desarrollo cognitivo, la autoestima y el aprendizaje de los estudiantes – o para la percepción, el reconocimiento y la apreciación de las lenguas del entorno.

La relación entre las lenguas debe ser un apartado central dentro del proyecto lingüístico de centro (véase la pregunta “El proyecto lingüístico de centro”). Para ello es importante que se especifiquen cuáles son las lenguas del centro (además del español, cuáles son las lenguas europeas que se estudiarán así como cuáles son las lenguas de los estudiantes y las lenguas ambientales) así como el enfoque metodológico para su enseñanza-aprendizaje. Además, se pueden especificar los niveles de partida en las distintas lenguas así como el nivel deseado de logro, los cuales deben ser lógicamente distintos en relación con las distintas lenguas.

Vivir en un contexto de diversidad lingüística es una riqueza personal (y genera competencia plurilingüe) y social (y genera, entonces, multilingüismo) y desde los centros podemos ayudar al desarrollo del plurilingüismo y el multilingüismo con un acercamiento ordenado a las lenguas a través del proyecto lingüístico de centro. Es el primer paso para un currículo efectivo de las lenguas.

PARA SABER MÁS:

Cots, J. M. et al. 2007. *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona. Graó.

Moreno Cabrera, J. C. 2006. *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.

Pavón, V. 2007. “La implantación de la enseñanza plurilingüe en Andalucía: hacia una nueva propuesta metodológica y curricular”. *Perspectiva CEP*, nº 13, 45-60.

Pérez Esteve, P. y Zayas, F. 2007. *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid. Alianza.

Postigo, R. M. 1998. “Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto”. En A. Mendoza Fillola. *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori, pp. 265-274.

4. EFECTOS DEL CURRÍCULO INTEGRADO EN LOS ESTUDIANTES Y EN EL CENTRO

Acabamos de recibir la noticia. Ya somos centro bilingüe. Tenemos ahora más miedo que antes. Algunos compañeros no dejan de decir que somos unas valientes, que no se sabe qué efectos tiene esto del bilingüismo en los estudiantes, que cómo se lo vamos a explicar a las familias. Nosotras sabemos que va a ser positivo pero es verdad que necesitamos argumentos para hacer que cada vez más compañeras y compañeros se unan al proyecto y para ayudar al alumnado y a sus familias a que comprendan por qué

nos hemos metido en esta aventura. De acuerdo, vamos a diseñar un currículo integrado de las lenguas. Pero, ¿qué efecto tiene en los estudiantes? ¿Hay algún beneficio? ¿Hay algún perjuicio? ¿No provocará esto que no sepan ni una lengua ni la otra? O incluso peor, ¿no provocará que sepan menos lengua y menos contenidos?

RESPUESTA:

Los efectos de la enseñanza bilingüe en el alumnado son bien conocidos y son tremendamente positivos: entre otros, desarrollo del plurilingüismo y la interculturalidad, aumento de las estrategias de aprendizaje y utilización de la transferencia positiva entre lenguas, mejora en el rendimiento escolar provocada por la revisión de contenidos en diferentes materias así como por la atención a los elementos lingüísticos presentes en las distintas áreas curriculares y, finalmente, aumento de la motivación y de una actitud positiva hacia el aprendizaje, las lenguas y sus hablantes. Para el profesorado y el centro supone un proceso de desarrollo personal y profesional, un factor que eleva la autoestima del profesorado por el reconocimiento de su labor, un motivo para la innovación educativa y una ocasión para ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes mediante el contacto con otras escuelas en similares circunstancias.

DESARROLLO:

Existen muchas experiencias de enseñanza bilingüe¹ y tenemos, por tanto, mucha información respecto a sus efectos. La mayor parte de estas experiencias dan como resultado efectos positivos para el alumnado (algunos efectos presentes durante la escolarización y otros observables sólo a largo plazo) y para el profesorado y los centros. Es importante conocerlos para reforzar nuestra determinación y para informar oportunamente a los familiares y demás agentes educativos acerca de la justificación de elaborar un currículo integrado de las lenguas o de lenguas y contenidos.

El efecto más evidente es el crecimiento de la competencia comunicativa en todas las lenguas que se enseñan en la escuela. Es decir, en el caso de la escuela andaluza, la enseñanza bilingüe favorece la adquisición del castellano y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por un lado, el español es la lengua oficial de la escuela, la que goza de más horas de enseñanza, el medio de comunicación de la mayoría del profesorado y un objetivo fundamental e irrenunciable del sistema educativo. Pero, por otro lado, se aumentan las horas de uso de las lenguas extranjeras, se contextualiza su aprendizaje y se integra su enseñanza con la enseñanza del español y con los contenidos de otras materias. Todo estos factores inciden en un mayor desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Este currículo centrado en las lenguas aumenta las oportunidades de interacción con los textos, entre los propios estudiantes y entre la profesora o el profesor y los estudiantes; y la mayor interacción provoca no sólo que los estudiantes tengan que usar las lenguas para comunicarse, sino también que haya más ocasiones para la reflexión sobre el lenguaje y la comunicación. Finalmente, estas dos condiciones, más interacción comunicativa y más reflexión a partir de la comunicación, son las bases para la adquisición de las lenguas.

Además, el aumento de la interacción comunicativa en más de una lengua supone el factor fundamental para el desarrollo de la competencia plurilingüe. Esta competencia plurilingüe, uno de los temas centrales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, es la capacidad que tienen los seres humanos para afrontar una situación comunicativa con todos los recursos lingüísticos que tienen a su disposición. Así, se plantea que las lenguas no permanecen en compartimentos estancos en la mente de un hablante, sino que se amalgaman en una competencia única con la cual dar respuesta a una situación determinada utilizando para ello estrategias diversas. Pues bien, el currículo centrado en las lenguas ofrece a los estudiantes más oportunidades para desarrollar y practicar esta competencia que un currículo tradicional.

Los estudiantes, en un currículo centrado en las lenguas, tendrán más necesidad, por otro lado, de estrategias de comunicación y de aprendizaje. Con frecuencia tendrán que resolver situaciones comunicativas por encima de su nivel de dominio de alguna de las lenguas. Para ello tendrán que decidir si necesitan la ayuda de una compañera o compañero, buscar un término en el diccionario, hacer una consulta en Internet, preguntar el significado de una expresión, transferir una palabra de una lengua a otra o comunicarse mediante signos. Resolver situaciones comunicativas complicadas hará al estudiante más competente y más autónomo.

Además, si dentro de este currículo centrado en las lenguas prestamos atención al lenguaje de las áreas curriculares, entonces podremos ayudar a nuestros estudiantes a participar con eficacia en las activi-

1. "Educación bilingüe" es un término tremendamente ambiguo que se utiliza, dependiendo del contexto, tanto para la enseñanza de una lengua oficial o de la escuela a estudiantes que hablan otras lenguas (por ser estas las lenguas de sus familias, como en el caso de muchos estudiantes de origen extranjero) como para la enseñanza simultánea de la lengua oficial y una lengua extranjera, como es el caso de los centros bilingües en Andalucía. En este documento las expresiones "educación bilingüe" y "centro bilingüe" se refieren a este último caso. Para una descripción de las posibles modalidades de educación bilingüe véase, entre otros, Colin Baker (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, en Multilingual Matters, Clevedon.

dades comunicativas, orales y escritas, propias de las distintas materias. Con ello podremos colaborar en la mejora del rendimiento escolar ayudando, por ejemplo, a que nuestros estudiantes lean y comprendan los enunciados de los problemas matemáticos. Además, la revisión de los contenidos de las diferentes materias en las horas dedicadas a la lengua castellana y las lenguas extranjeras también favorece su aprendizaje.

Por último, en relación con los efectos del aprendizaje en los estudiantes, se aprecia un aumento de la motivación y la existencia de una actitud positiva hacia el aprendizaje, las lenguas y sus hablantes. El realismo que genera el currículo integrado de las lenguas favorece que los estudiantes encuentren sentido a su labor de estudio y aprendizaje; el acercamiento a la diversidad lingüística, su apreciación e incluso su incorporación al aula a través de las lenguas de los estudiantes y las lenguas ambientales aumenta la actitud positiva hacia las lenguas y sus hablantes, que por fin son personas y no sólo personajes de un libro de texto.

Pero los efectos de la enseñanza bilingüe no se sienten exclusivamente en el alumnado. Para el profesorado, la enseñanza bilingüe supone un proceso de desarrollo profesional de primera categoría; tomar la decisión de elaborar un currículo integrado de las lenguas o un currículo integrado de lenguas y contenidos (y pasar, así, a ser un centro bilingüe) es una muestra del deseo de innovación educativa, que se hará visible tanto en la formación del profesorado (lingüística y didáctica) como en el comienzo de un proceso de investigación-acción para mejorar el currículo. Para el centro, la enseñanza bilingüe es una oferta de calidad para satisfacer las necesidades del alumnado en un mundo complejo, competitivo y exigente.

En definitiva, los efectos del currículo integrado y la enseñanza bilingüe son múltiples, están apoyados en un cuerpo amplio de investigación y coinciden en contribuir al desarrollo de los estudiantes, del profesorado y del centro. El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y su contribución al resto de las competencias básicas, además de su incidencia en las actitudes y la motivación del alumnado, son justificación suficiente para iniciar el proceso de trabajo, que permitirá, además, crear una escuela mejor y más ajustada a las necesidades de sus estudiantes.

PARA SABER MÁS:

Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bhatia, T.K., y Ritchie, W. C. 2006. *Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

Edwards, V., y Pritchard Newcombe, L. 2006. "Back to basics: marketing the benefits of bilingualism to parents". En O. García, T. Skutnabb-Kangas y María E. Torres-Guzmán. *Imagining multilingual schools. Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 137-149.

5. CLAVES PARA LA ORGANIZACIÓN DE UN CENTRO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Apostar por un desarrollo integral de las lenguas ha supuesto una pequeña revolución en el centro. Para integrar el currículo hemos revisado las finalidades de nuestro centro, el proyecto, nuestro plan y las programaciones de las materias afectadas. Nos hemos visto con la necesidad de variar la organización interna del centro. ¿Qué pautas debemos seguir para que esta organización sea efectiva?

RESPUESTA:

La enseñanza integrada de las lenguas es una apuesta por la mejora y la calidad. Nos invita a repensar nuestro proyecto educativo de centro y la organización interna del mismo para alcanzar una mayor operatividad. Entre otras actuaciones, es indudable que se necesitan nuevos espacios y tiempos para desarrollar colaborativamente el currículo integrado tanto de lenguas como de áreas no lingüísticas; la adaptación de horarios a las necesidades de alumnado y profesorado es un punto fundamental; se debe fomentar el trabajo en equipo del profesorado y sería deseable una mayor coordinación horizontal y vertical gracias a la cual el profesorado de un mismo nivel educativo contara con oportunidades para intercambiar opiniones y tomar decisiones de actuación con respecto a sus grupos, flexibilizando, de algún modo, estructuras verticales como los departamentos didácticos en Educación Secundaria.

DESARROLLO:

Todos los centros que han optado por el desarrollo de un currículo integrado de las lenguas, normalmente a raíz de la implantación de un proyecto de bilingüismo, han tomado la decisión de reconsiderar

la presencia de las lenguas en el currículo, y a través de esta decisión, revisar su proyecto educativo. El efecto de esta decisión no afecta sólo a los departamentos de Lengua Castellana o de Lenguas Extranjeras, sino que tiene un impacto renovador en todas las áreas que se quieran implicar: todo el profesorado, independientemente del área, usa una o dos lenguas para impartir su materia y cuanto más competentes sean sus alumnos y alumnas en el uso de esa o esas lenguas, más opciones tendrán de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En muchas ocasiones, la decisión de integrar el currículo y de ser un centro bilingüe comienza como un proyecto de una parte del profesorado, pero suele acabar convirtiéndose en un elemento fundamental de la vida del centro. Esto ocurre así por varias razones: porque se genera un contacto más cercano entre estudiantes y profesorado; porque es un proyecto que parte de las necesidades lingüísticas del alumnado; porque favorece el trabajo cooperativo y colaborativo del profesorado; porque existe la posibilidad de entrar en contacto con centros extranjeros donde se pueden observar diferentes formas de organización escolar; porque la incorporación de ayudantes y colaboradores lingüísticos de otros países enriquece los centros con sus culturas y sus diferentes puntos de vista sobre la enseñanza; en fin, porque existe toda una serie de acciones alrededor del currículo integrado de las lenguas y los proyectos bilingües (estancias y licencias en el extranjero, programas europeos, cursos de inmersión, ...) que ofrecen oportunidades de aprendizaje de nuevas estructuras y modelos de organización en la enseñanza. Toda esta "revolución" se experimenta de diferentes maneras en los centros. La cultura del centro se ve trastocada y en muchas ocasiones esta transición al cambio se vive con ilusión y expectación, pero también con ansiedad y cierta desconfianza.

La realización de estos cambios depende, en los centros, de los docentes y los equipos directivos. El profesorado es, sin lugar a dudas, el verdadero motor de cambio en educación y de él depende el éxito de cualquier experiencia de innovación, como es el caso del currículo integrado o de los centros bilingües. Al mismo tiempo, fuera del centro, la familia puede ayudar construyendo actitudes positivas desde el hogar, facilitando en la medida de sus posibilidades el trabajo de los estudiantes y viviendo con los chicos y chicas el proceso de acceso a la diversidad lingüística y cultural.

Así pues, hay dos piezas fundamentales para el desarrollo de un currículo integrado de las lenguas y para la gestión de un centro bilingüe: son la persona coordinadora del proyecto y el equipo directivo. La experiencia de los centros bilingües nos dice que ambos, la persona coordinadora del proyecto bilingüe y el equipo directivo, deben trabajar para que se reestructuren horarios, se fijen tiempos y espacios de reuniones conjuntas con el profesorado implicado, se propongan objetivos realistas y alcanzables partiendo de la realidad del centro, se establezcan criterios de evaluación, se convoquen reuniones informativas con padres, madres y otros miembros de la comunidad educativa, se detecten las necesidades formativas (tanto lingüísticas como didácticas) y se esté en continuo contacto con la Administración Educativa a través de los responsables provinciales de las Delegaciones y de los asesores y asesoras en los Centros del Profesorado.

El diseño de un currículo integrado de las lenguas y la gestión de un centro bilingüe requieren reuniones de coordinación que son, a menudo, complejas y requieren habilidades de trabajo en grupo para que se resuelvan adecuadamente. La persona coordinadora del proyecto debe dirigir la reunión para alcanzar los objetivos programados y tanto estos como el proceso a seguir deben estar claros. Para ello, se debe valorar el nivel de interés que generan las metas en el profesorado, las exigencias de cooperación que suponen y el mayor o menor peso de cada una en la producción, discusión o solución de problemas. Se deberán adaptar los objetivos a las posibilidades reales de llevarlos a cabo, se sopesará la capacidad de trabajo y limitaciones de cada miembro del grupo, se tratará de aprovechar al máximo las posibilidades internas y los recursos disponibles por cada integrante del proyecto, y, si es necesario, se buscará ayuda externa (Delegación Provincial de Educación o Centros del Profesorado) en caso de que el grupo planteara dificultades que no puedan ser solucionadas desde dentro del equipo.

Para realizar con eficacia un trabajo así es necesario seguir una secuencia ordenada en pasos, en cada uno de los cuales el grupo debe resolver una serie de dificultades. Estos pasos de manera general se podrían resumir en:

- Detección de las necesidades.
- Valoración de la necesidad: situación de partida y posicionamiento del grupo frente a la labor (suficientemente precisada, consensuada, priorizada, gratificante, posible,...).
- Programación de la acción:
 - Miembros del grupo que van a intervenir.
 - Espacio físico.
 - Tiempo.
 - Objetivos a corto plazo, prácticos y alcanzables.
 - Metodología.
 - Evaluación.
- Realización de la acción:
 - Puesta en marcha.
 - Observación.
 - Establecimiento de controles durante el desarrollo.
- Reflexión sobre la acción:
 - Revisión de planificación y desarrollo.
 - Evaluación y autoevaluación.
 - Nueva propuesta de acción.

Durante las reuniones de coordinación, algunas técnicas de dinámica de grupos pueden ayudar a abordar las dificultades que puedan plantear los pasos anteriores. Entre otras, pueden ser útiles la lluvia de ideas, las discusiones breves en grupos pequeños de docentes, la rueda de intervenciones, la escucha activa, el trabajo en pequeños grupos para trabajar un mismo tema o el trabajo por comisiones sobre temas diferentes. En resumen, las habilidades sociales serán la clave para que cualquier grupo funcione. Una buena dosis de autoconocimiento y la confianza en uno mismo y en el grupo son fundamentales en la profesión docente, donde no sólo es necesario el desarrollo profesional sino también el personal.

PARA SABER MÁS:

Bonals Picas, J. 1996. "Mejorar la eficacia del trabajo en equipo en los centros docentes". *Aula de innovación educativa*, 55, pp. 59-61.

Bonals Picas, J. 1996. *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Nueva York: Teachers College Press.

López Hernández, A. 2007. *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

López, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J.M. y Altopiedi, M. 2003. *Dirección de Centros Educativos. Un Enfoque Basado en el Análisis del Sistema Organizativo*. Madrid: Editorial Síntesis.

6. LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA

Todo este trabajo de elaborar un currículo integrado de las lenguas y convertirnos en centro bilingüe lo hemos asumido con la esperanza de que estamos ayudando a nuestro alumnado para que alcancen niveles de competencia en comunicación lingüística superiores. Creemos que aumentando nuestra preocupación por los idiomas, aumentando el tiempo que le dedicamos y mejorando nuestras estrategias de enseñanza el alumnado mostrará una mejoría considerable. Sin embargo, para que esto ocurra no sólo es necesaria nuestra intervención, sino que necesitamos que nuestros estudiantes utilicen las lenguas de la escuela para comunicarse, sobre temas escolares o no. ¿Cómo podemos animar a nuestros estudiantes para que participen?

RESPUESTA:

La participación en la comunicación en el aula es fundamental para el aprendizaje de lenguas. En primer lugar, la participación exige un modelo de enseñanza centrado en el alumnado, donde éste encuentre tareas que requieran interacción para ser resueltas y un entorno afectivo adecuado para atreverse a participar: las estrategias de aprendizaje cooperativo pueden ser la opción metodológica que permita este tipo de situaciones. En segundo lugar, el tratamiento adecuado del error es un importante factor no sólo en la corrección en el uso de la lengua sino en el refuerzo de la autoestima y la motivación.

DESARROLLO:

El aumento de la interacción comunicativa en el aula, tanto en el ámbito académico como en el ámbito social, debe ser una prioridad absoluta. La interacción en las aulas de lengua se revela como un aspecto crucial del aprendizaje ya que la lengua se convierte al mismo tiempo en el objeto de estudio y en el medio de aprendizaje. Cuando el alumnado escucha los comentarios y las instrucciones del docente y de sus compañeros y compañeras, responde a sus preguntas, formula las suyas propias, expone sus opiniones, etc., no sólo está utilizando la lengua como vehículo de comunicación sino que la está aprendiendo.

Sin embargo, el aprendizaje, en general, y el aprendizaje de lenguas, en particular, se encuentran sujetos a la influencia de una serie de factores que inciden en el resultado final. De entre la multitud de factores que afectan al proceso de aprendizaje (biológicos, cognitivos, sociales y afectivos) destacan aquellos que inciden en la variable afectiva: la actitud y, especialmente, la motivación. La efectividad de la enseñanza se basa en un tanto por ciento muy elevado en el trabajo afectivo en el aula y en su relación con el fortalecimiento de la motivación y el interés del alumnado por aprender. Además de los consabidos instrumentos motivacionales externos relativos a la necesidad de obtener un cierto nivel en el uso de la

lengua, deben recalcarse aquellos de índole interna relacionados con el éxito personal, el aumento de la confianza y el incremento de la autoestima del alumnado en cuanto al uso de la lengua.

Es decir, aumentar la interacción en el aula pasa por cambiar el modelo de enseñanza, desde un modelo centrado en el docente hacia un modelo centrado en el alumnado. En este modelo el profesorado es quien guía a sus estudiantes a través de un proceso de descubrimiento, de negociación de significados, de generación de hipótesis, de ensayo y de auto-corrección. Así, los estudiantes se pueden enfrentar a un texto donde, además de los elementos lingüísticos ya conocidos, descubren nuevas formas a las cuales dan significado para después intentar utilizarlas, observar la respuesta de su interlocutor y corregir su enunciado.

Este modelo requiere una gestión del aula diferente: frente a una gestión individualista o competitiva, los modelos del aprendizaje cooperativo se han demostrado eficaces para promover, entre otras cosas, una mayor interacción en el aula. El aprendizaje cooperativo, que no elimina el trabajo individual o la competición intergrupal, supone un trabajo en grupos – de entre dos y seis miembros – estructurado de tal forma que se permita la interacción, el intercambio de información, el apoyo mutuo y la responsabilidad personal. Frente a la forma de actuar clásica, en la cual el docente estructura y determina la dirección de la interacción, el trabajo cooperativo supone que los alumnos y alumnas asuman la responsabilidad de gestionar la interacción por ellos mismos, solicitando la colaboración de otros compañeros y compañeras e intentando integrar a quienes la participación les supone mayor esfuerzo. Como consecuencia, la naturaleza y la cantidad de la interacción en el aula cambia totalmente.

El trabajo grupal y cooperativo debe tener en cuenta una serie de factores que pueden llegar a invalidar su efectividad si no son abordados convenientemente. Así,

- debemos asegurarnos de que la clase se encuentra habituada a trabajar cooperativamente, comenzando por parejas para ir aumentando el tamaño de los grupos progresivamente;
- las tareas, con sus correspondientes instrucciones y su temporización, deben quedar meridianamente claras para los estudiantes;
- los alumnos y alumnas necesitan saber por qué las tareas que se persiguen son útiles e interesantes para ellos, así como el docente tiene que tener la flexibilidad de incorporar actividades propuestas por el alumnado si estas son oportunas;
- debemos hacer notar que este tipo de trabajo implica la participación de todo el grupo para la resolución de una tarea colectiva, reduciendo las actividades que puedan ser completadas de forma individual, sin interacción ni intercambio de información.

Esta labor de potenciación de la actividad por parte del alumnado, sin embargo, no significa que el profesor o la profesora deban “desaparecer” del aula sino que deben fomentar actuaciones que contribuyan a esta participación. Por ejemplo, mediante la utilización de:

- a) peticiones de confirmación, en las que repite o parafrasea lo que un estudiante ha dicho previamente (por ejemplo “¿has dicho...?”);
- b) peticiones de clarificación, utilizadas cuando se estima que algún estudiante puede no entender lo que otro compañero o compañera ha dicho (“¿qué quieres decir?”);
- c) peticiones de repetición, simplemente pidiendo que se repita lo comentado (“perdona, ¿puedes repetir eso?”); y
- d) comprobaciones de que se ha entendido lo dicho (“¿vale?”, “¿de acuerdo?”, “¿ha quedado claro?”).

Además, hay un aspecto que debe ser considerado a la hora de determinar el tipo de interacción que queremos que se produzca en el aula. Así, en lo que concierne a la utilización del idioma en su faceta social, debe enfatizarse desde el inicio el uso de elementos lingüísticos rutinarios: saludos, peticiones corteses, disculpas, etc. Además del evidente beneficio psicológico y motivador, el uso sistemático del lenguaje de interacción conversacional en el aula actúa de hecho como generador de un discurso significativo de corte más académico.

Por otro lado, el tratamiento de los errores supone uno de los aspectos metodológicos que más impacto tienen en el dominio psico-afectivo del alumnado, y por ende, en el aumento o disminución del componente motivacional. Así, un abuso en el tratamiento correctivo y la utilización de un tratamiento correctivo agresivo son las causas principales que provocan la inhibición del alumnado en el uso de la lengua que se encuentran aprendiendo. Por otro lado, la utilización de un tratamiento correctivo adecuado, adaptado al tipo de actividad que se esté realizando, contribuye sobremanera a fomentar la confianza y la motivación por aprender. Una atención constante al error termina por crear una sensación de fracaso y de frustración en el alumnado, mientras que una consideración flexible y ajustada a la tarea fomenta la participación y ayuda a crear un clima relajado en el aula, por lo que se convierte en un instrumento motivador de primera clase.

Vemos en la siguiente tabla distintas posibilidades del tratamiento correctivo. Los diferentes modelos correctivos no son excluyentes entre sí; se sugiere que se combinen para que el tratamiento correctivo sea variado y no monótono.

Sugerencias previas:

1. Contar hasta tres antes de corregir
2. Nunca interrumpir al estudiante en mitad de la producción

Actividades dirigidas a la corrección lingüística
(énfasis en la forma)

En este tipo de actividades controladas o semi-controladas, SÍ se produce la corrección.

Diferentes tipos de tratamiento del error:

- individual: repitiendo el error cometido para dar tiempo al estudiante para que tome conciencia de él y ofreciéndole una segunda oportunidad;
- individual: pedir una repetición de lo que ha dicho para que intente reformular de nuevo de forma correcta su mensaje;
- individual y deductivo: es el docente quien reformula de forma correcta el mensaje erróneo del estudiante para mantener la comunicación;
- individual e inductivo: si es posible de forma privada se le notifica al estudiante el error cometido y se le ofrece una explicación de la regla transgredida;
- colectivo e inductivo: al término de la actividad (o de la clase) se explican a toda la clase los errores más frecuentes y que de forma más clara atentan contra la inteligibilidad.

Actividades dirigidas a la fluidez
(énfasis en el contenido)

En este tipo de actividades no guiadas (narraciones, relatos, debates, discusiones, etc.) NO se corrige al estudiante, siempre y cuando se supere la barrera de la inteligibilidad y la comprensibilidad del mensaje quede asegurada, aunque bien es cierto que queda a discreción del docente ser flexible y utilizar algún tipo de tratamiento correctivo ante errores que por su frecuencia o significación así lo requieran.

Por último, una serie de factores externos pueden contribuir a la motivación del alumnado: el realismo de la tarea, la realización de un producto material que pueda ser objeto de exposición pública, el intercambio con otros centros nacionales o extranjeros, las visitas de estudio y el uso de la lengua que haga el propio docente en el aula tienen una incidencia en la motivación y la actitud de los estudiantes. Todos ellos son factores controlables y son el resultado de un proyecto lingüístico de centro y una programación de aula centrados en el estudiante, sus necesidades y sus intereses.

PARA SABER MÁS:

Harley, B., Allen, P., Cummins, J., y M. Swain (eds.). 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kumpulainen, K., y Wray, D. 2002. *Classroom Interaction and Social Learning*. London: Routledge.

Masata, M. D. 2001. "La gestión de la comunicación en el aula" en L. Nussbaum y M. Bernaus. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis, pp., 173-206.

Tudor, I. 2001. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Veiz Jeremías, J. M, Guillén, C., y Alario, C. 2002. "El aula de Lengua Extranjera: un espacio de interacción comunicativa" en J. M. Veiz Jeremías. *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis, pp. 261-283.

7. EL ENFOQUE TEXTUAL

Redactar un currículo integrado de las lenguas supone tomar ciertas decisiones. Una de las primeras decisiones es decidir cómo podemos trabajar con lenguas distintas y un enfoque tradicional de la enseñanza de idiomas no nos ayuda en este caso. Por otro lado, los Decretos de Enseñanzas Mínimas desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria parecen proponer el texto como unidad fundamental de trabajo y, por tanto, nos gustaría que el texto fuera el eje del currículo integrado. ¿Qué implica esta decisión? ¿Es correcta?

RESPUESTA

El objetivo de la enseñanza de lenguas en la escuela es el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, para lo cual hay que optar por proponer actividades comunicativas en el aula – así como afrontar el trabajo en las disciplinas no-lingüísticas como oportunidades para la comunicación verbal. La unidad fundamental para el desarrollo de actividades comunicativas es el texto y es por tanto el nivel textual el eje para la elaboración del currículo integrado. Así, el currículo integrado de las lenguas podrá coordinar los tipos de textos que se utilizan, los ejes temáticos que estos contienen y las tareas que se proponen en relación con los textos.

DESARROLLO

Todas las lenguas, cualquiera que sean su condición y su presencia en el currículo, colaboran en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. El dominio de la lengua materna, las lenguas extranjeras o las lenguas ambientales nos permitirá participar en distintas situaciones de comunicación dependiendo del contexto en el cual nos encontremos y con distintos niveles de competencia comunicativa. El currículo integrado de las lenguas supone entender todas las lenguas presentes en el sistema educativo como expresión de una competencia lingüística global a disposición del estudiante.

En este sentido, un primer paso esencial para la elaboración del currículo integrado de las lenguas es que las distintas disciplinas lingüísticas compartan una visión común de la lengua y su aprendizaje: la lengua es, fundamentalmente, un instrumento para la comunicación y se aprende utilizándola para comunicarse. Estas dos ideas, básicas y comunes, han de ser realmente asumidas y se convierten en criterios para la evaluación de la práctica docente. Si las actividades que se proponen en clase tienen como objetivo fundamental la comunicación, entonces hemos adoptado el punto de vista correcto.

La siguiente conclusión lógica es tomar como referencia común y objeto último de la actividad en educación lingüística un elemento puramente comunicativo, el producto textual. Todas las lenguas pueden articularse en tipos de textos y discursos: en todas ellas puede componerse un relato biográfico, una crónica deportiva, una entrevista oral o un mensaje electrónico; en todas las lenguas puede pronunciarse un discurso de agradecimiento, una emisión radiofónica, una videoconferencia. La integración del currículo de las asignaturas lingüísticas puede abordar dichos géneros textuales de forma coordinada de manera que en las distintas asignaturas se aborden textos similares o complementarios de acuerdo con el nivel de los estudiantes. Así, podríamos proponer una actividad argumentativa como la siguiente:

TEXTO ARGUMENTATIVO PARA L1: Elabora un ensayo argumentativo tras la lectura de la entrevista a un experto cirujano plástico sobre los riesgos de la cirugía estética. Recuerda seguir los pasos establecidos de: opinión, fuente, argumentación, contraargumentación y conclusión.

TEXTO ARGUMENTATIVO PARA L2: Elabora un breve informe en el cual decides el mejor candidato para un determinado puesto de trabajo de entre las solicitudes presentadas a la vista de sus currículum vitae. No olvides argumentar tu decisión.

Ejemplos de tareas para la elaboración de productos textuales argumentativos para cuarto de ESO.

Como se desprende del ejemplo, al integrar las lenguas de este modo no se pretende que los modelos textuales se utilicen con los mismos niveles de competencia. Un estudiante de Educación Secundaria podrá tener suficientes recursos en Lengua Española para hacer un ensayo o composición sobre un proceso histórico (la colonización de América, por ejemplo) utilizando estructuras lingüísticas complejas que le permitan precisar los detalles y presentar conclusiones. El mismo estudiante con una L3 aprendida en contexto escolar con un nivel A2 podrá abordar un relato histórico, pero la falta de dominio de estructuras lingüísticas complejas hará que no pueda disentir y expresar conclusiones personales propias de los géneros académicos más elaborados retóricamente; dentro de la prosa académica de carácter histórico podrá sólo abordar una biografía o la descripción de un hecho sin poder aportar conclusiones personales.

Un segundo nivel de integración puede conseguirse si a los mismos géneros textuales se le suma un eje temático común introduciendo contenidos de otras disciplinas. Por ejemplo, en Sexto de Educación Primaria pueden relacionarse tareas como "Hacer un díptico informativo de la fauna local" para Lengua Española con "Preparar un cartel sobre la vida salvaje" para Lenguas Extranjera de manera que los estudiantes se familiaricen con la estructura de los textos discontinuos y la distribución de la información en los textos descriptivos. A estos contenidos se le sumaría en Conocimiento del Medio el estudio de los ecosistemas o bien en castellano o en una lengua extranjera si se tratase de un centro bilingüe. La tabla siguiente ilustra el ejemplo con más detalle.

TAREA FINAL PARA LENGUA ESPAÑOLA: La Oficina de Turismo de tu pueblo quiere editar un folleto hecho por estudiantes locales sobre la fauna del entorno. Preparad un folleto en el que describáis las cinco especies animales más importantes de algún ecosistema local. Tenéis que explicar qué animales son, dónde se encuentran, cómo son e ilustrarlos con fotografías. Intentad que el folleto sea bonito y animar a los visitantes a que salgan al campo.

TAREA FINAL PARA L2 /L3: Prepara un cartel con los animales salvajes más característicos de tu zona.

TEMA CONOCIMIENTO DEL MEDIO: Ecosistemas terrestres. Equilibrio ecológico. Desarrollo y sostenibilidad.

Ejemplos de tareas para la elaboración de productos textuales expositivos sobre un núcleo temático de la materia Conocimiento del Medio para sexto de Educación Primaria.

Por último, además de los dos niveles de coordinación señalados para el currículo integrado de las lenguas o de lenguas y contenidos (la organización en torno a textos y géneros similares y la selección de ejes o núcleos temáticos comunes), podemos contar con un tercer nivel de integración: las propias tareas de enseñanza-aprendizaje. El tercer nivel de integración es compartir una metodología de enseñanza única cuya idea principal es prestar más atención al mensaje que a la forma. Así, desde el enfoque integrado se sostiene que el aprendizaje es el resultado natural de la comunicación: se aprende lengua comunicando, no se aprende lengua para poder comunicar. Esto implica que la teoría lingüística, el conocimiento explícito de la lengua y la reflexión sobre el lenguaje sólo tienen sentido en relación con actividades de recepción y producción textual, lo cual pretende hacer desaparecer del aula toda actividad desconectada de las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Además, las tareas deben atender a una serie de criterios propios de un enfoque comunicativo de la enseñanza, debiendo poseer un carácter motivador, con materiales y actividades interesantes y elementos temáticos significativos, relevantes y atractivos; se deben tener en consideración las necesidades comunicativas de los estudiantes, sus características personales, sus habilidades y sus estrategias de comunicación, incluyendo la posibilidad de adaptar la tarea a las distintas capacidades del alumnado; la tarea debe fomentar el intercambio de información entre el alumnado, proporcionando las condiciones necesarias para el uso significativo de la lengua para la realización de la tarea; es también oportuno proporcionar oportunidades para la metacognición y la metacomunicación así como promover la autoevaluación, la coevaluación y la posibilidad de que los estudiantes evalúen el proceso de enseñanza; por último, es aconsejable asegurar que el producto textual resultante tenga una efectividad y una aplicación comunicativa fuera del aula así como que se utilicen materiales reales y auténticos.

PARA SABER MÁS

Connor, U. 1996. *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Nueva York: Cambridge University Press.

Díez de Ulzurrun Pausas, A. 2003. *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Actividades para realizar en el aula: lenguaje publicitario, periodístico, del cómic, popular, poético y de la correspondencia*. Barcelona: Graó.

Feez, S. 1998. *Text Based Syllabus Design*. Sydney: Mcquaire University

Vázquez, G. 2005. *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

8. LA PROGRAMACIÓN DEL CURRÍCULO INTEGRADO DE LAS LENGUAS

Ha llegado el momento de que nos pongamos a programar. El año que viene tendremos que empezar con nuestras clases como centro bilingüe y todo debe estar bien previsto. En la próxima reunión cada uno traerá sus programaciones y también tendremos copias de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y de los Decretos andaluces. Sin embargo, un momento de duda nos bloquea: ¿por dónde empezamos? ¿Qué pasos debemos seguir para la integración de las lenguas?

RESPUESTA:

Enseñar exige un trabajo de programación que es especialmente necesario si queremos vincular distintas materias del currículo escolar. Para el diseño de un currículo integrado se proponen cinco fases que nos permitirán prever el desarrollo del trabajo en el aula a lo largo de una secuencia temporal. Estas fases son el estudio de la normativa, la elección del tema, la elección del producto textual, la definición de la secuencia didáctica y el ciclo de actividades y la definición de los elementos lingüísticos.

DESARROLLO:

El currículo integrado se hace presente en las aulas a través de la programación. Presentamos aquí un modelo de programación que ha servido para desarrollar las secuencias integradas de Lengua Española y Lenguas Modernas ejemplificadas a continuación. También deja abierta la posibilidad de introducir contenidos de disciplinas no lingüísticas que sirvan de base para la elaboración de un currículo integrado de lenguas y contenidos. Las secciones que componen el modelo de programación recogen los principios presentados anteriormente por lo que su tratamiento es necesariamente breve.

Programar en el marco del currículo integrado no es diferente a otras situaciones pero sí implica un grado mayor de coordinación. Nuestro punto de partida puede ser la normativa: los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 y los Decretos andaluces 230/2007 y 231/2007 por los cuales se establecen las Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria y Educación Secundaria. Considerando los objetivos de cada materia, seleccionamos los contenidos y criterios de evaluación que trataremos en cada nivel y, a partir de ahí, estudiamos los vínculos que existen entre los contenidos y criterios de evaluación entre las lenguas del currículo y, si es el caso, en relación con los contenidos de las disciplinas no-lingüísticas.

A partir de aquí, la primera decisión es la elección del tema, un aspecto crucial en la preparación de las tareas. El tema es la clave para que el estudiante vea las lenguas como algo real y útil que les permite expresarse y entender el mundo que les rodea y no sólo como un objeto de estudio escolar. Por eso, los temas deben ser cercanos a sus intereses y deben motivarles para que realicen las tareas, consiguiendo así que el énfasis se traslade de la forma al contenido y a la necesidad de entender y ser entendido: la carta, el relato o el resumen serán abordados desde la perspectiva de trabajar sobre su contenido, en vez de sobre sus elementos lingüísticos.

Además, cualquiera que sea la naturaleza del tema (de actualidad, de interés general, etc), debe estar conectado con el conocimiento previo de los estudiantes, y no solamente en el plano lingüístico (vocabulario, estructuras y funciones) sino también en el conocimiento del mundo y, en particular, el conocimiento social y cultural, para evitar así que se rechacen las tareas por el simple hecho de que no se encuentren cómodos o incluso desconozcan el contexto social o cultural; precisamente para evitar este problema, resulta interesante negociar la elección del tema. Asimismo, resulta necesario destacar la importancia que la selección de los temas tiene si nos centramos en la enseñanza integrada de lenguas y contenidos; la utilización de temas transversales o temas de las áreas curriculares beneficiará que se preste atención al contenido por encima de la forma.

En segundo lugar, el profesorado deberá determinar los tipos de textos con los que se trabajará. Puede elegir o bien pueden tratar diversos tipos de textos o macrofunciones discursivas (textos argumentativos, narrativos, descriptivos, expositivos o dialógicos) o bien pueden utilizar géneros concretos (la carta, el chat, la conversación telefónica, etc.) La elección de unos u otros tiene como función la de ser un referente que ayude a identificar el producto textual final resultante de la tarea. En la siguiente tabla se indican los tipos textuales con los cuales se ha trabajado en este documento.

	DESCRIPTIVO	NARRATIVO	CONVERSACIONAL	EXPOSITIVO	ARGUMENTATIVO
Intención comunicativa	Evocan, representan y sitúan objetos . Responden a: ¿Cómo es . . . ?	Relatan hechos, acciones, acontecimientos. Responden a: ¿Qué pasa?	Intercambian información, opiniones, etc. Responden a: ¿Qué dicen?	Hacen comprender un tema. Responden a: ¿Por qué es así?	Pretender persuadir o convencer. Responden a: ¿Qué pienso? ¿Qué te parece?
Modelos	Novelas y cuentos Postales y cartas Catálogos Guías turísticas Libros de viaje Reportajes Diarios	Noticias periodísticas Novelas y cuentos Cómics Textos de historia Biografías Memorias Diarios	Diálogos de cuentos y novelas Piezas teatrales Entrevistas Debates	Tareas de libros de texto de distintas áreas Libros y artículos divulgativos Enciclopedias Diccionarios	Artículos de opinión Crítica de prensa Publicidad
Elementos Lingüísticos	Adjetivos complementos nominales predicados nominales Adverbios y preposiciones de lugar Figuras retóricas	Verbos de acción Variedad de tiempos Conectores cronológicos Sustantivos Adjetivos Adverbios lugar	Frasas breves Yuxtaposición y coordinación Diversidad de entonación Interjecciones Interrogaciones Elipsis Onomatopeyas Rutinas	Conectores explicativos Conectores de causa y consecuencia Conectores ordenadores	Conectores causales y consecutivos. Conectores contrastivos. Actos apelativos. Estrategias de cortesía verbal
Estructura	Presentación aspectos generales Detalles en orden	Presentación Nudo Desenlace	Saludo Preparación tema Desarrollo tema Despedida	Presentación Desarrollo Conclusión (Resumen)	Tesis anterior + Datos (premisas) + Inferencias + Conclusión
Registros	Estándar Culto	Estándar Culto	Estandar Coloquial	Estándar	Estándar

A partir del tema y el producto textual se define la secuencia didáctica que se seguirá y el ciclo de actividades a desarrollar. Aquí proponemos una secuencia organizada en torno a cuatro fases: reconocimiento textual, producción textual, reflexión lingüística y reconstrucción textual. Como puede observarse en las unidades modelos, este ciclo no pretende encorsetar la actuación en el aula, sino identificar ciertas funciones que los estudiantes necesitan realizar para que sean generadores de textos, esto es agentes sociales que puedan desenvolverse con eficacia en cada vez un mayor número de situaciones comunicativas exigentes. Así, los estudiantes se acercan al texto, descubren su significado y sus rasgos constitutivos, lo utilizan como modelo para la producción textual, que a su vez es la base de la reflexión lingüística; esta, finalmente, conduce al enriquecimiento del texto (corrección, ampliación, precisión, etc.) para su reconstrucción.

Tradicionalmente se ha venido manteniendo que la secuenciación de actividades más apropiada pasa por establecer una progresión que comenzaría con las actividades de carácter más controlado, para culminar en actividades de corte menos guiado y más libre. Se trata de una progresión que favorece actividades de presentación en un primer estadio, seguido de una fase productiva y culminando con la fase interactiva. Es decir, en primer lugar encontraríamos las actividades mecánicas, más tarde las contextualizadas, luego las significativas, más adelante las semi-reales, para terminar con las completamente reales.

Esta no es la única secuencia posible y, de acuerdo con el modelo aquí presentado, parece claro que esta secuenciación estándar debe variar el orden de sus elementos, aunque también parece fuera de toda duda que todos deben estar presentes. Así, las actividades de tipo receptivo podrían engarzarse perfectamente con la fase de capacitación comunicativa mientras que las semi-guiadas y libres (o semi-reales y reales) de tipo productivo quedarían ligadas a las fases de producción y reconstrucción textual; las tareas de carácter guiado de tipo productivo podría quedar unida en su mayor parte a la fase de reflexión lingüística. Ello no quiere decir en absoluto que cada una de las fases requiera una determinada clase de actividades ya que pueden incluirse en fases en las que a priori no parecen contar. Así, es posible que, por ejemplo, en la fase de capacitación comunicativa sea adecuado contar con actividades de carácter mecánico para anticipar, fortalecer o consolidar un elemento lingüístico necesario para conseguir esa capacitación comunicativa.

Una vez que se han establecido el tema, el producto textual y la tarea, se pueden especificar los rasgos lingüísticos – textuales, morfosintácticos o léxicosemánticos – que serán objeto de atención contextualizada, aunque debemos recordar aquí una vez más que los textos no son un pretexto para el aprendizaje de la gramática (Véase la pregunta “Definición de rasgos lingüísticos” más adelante).

En resumen, la programación del currículo integrado de las lenguas (y del currículo integrado de lenguas y contenidos) pasa por las siguientes fases:

1. Estudio de la normativa: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
2. Elección del tema
3. Elección del producto textual
4. Definición de la secuencia didáctica y el ciclo de actividades
5. Definición de los elementos lingüísticos

Estos cinco momentos permiten prever el desarrollo de nuestro trabajo desde los conocimientos previos de los estudiantes hasta el producto resultante de la tarea de aprendizaje.

PARA SABER MÁS:

Cortés Rodríguez, L. y Camacho Adarve, M. 2003. *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro.

Drop, W. 1987. “Planificación de textos con ayuda de modelos textuales”. En E. Bernárdez (comp.) *Lingüística del Texto*. Madrid: Arco/Libros, pp. 293-315.

Torrent, A. M. y Bassols, M. M. 2003. *Modelos Textuales: Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro.

9. ESTRUCTURA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Hemos definido la tarea: los estudiantes van a redactar una crónica deportiva en castellano para el periódico “La Gaceta Deportiva” y en inglés para el periódico “Sport in Words”. Algunos compañeros no ven claro cómo conseguir que los estudiantes escriban estos dos textos; creemos que la clave está en la secuencia de actividades hasta llegar a la redacción final del texto. Sin embargo, nos gustaría tener unas indicaciones claras acerca de cómo secuenciar las actividades. ¿Existen propuestas para la secuencia de actividades? ¿Por dónde empezar, seguir y acabar?

RESPUESTA:

Existen diversas propuestas para la elaboración de la secuencia didáctica. Muchas de ellas coinciden en la importancia de una primera fase de trabajo sobre los conocimientos previos de los estudiantes y la anticipación de los elementos necesarios para realizar la tarea; en esta fase también se trabajará la motivación para que se afronte la tarea con ilusión y se recogerán las distintas experiencias que los estudiantes hayan podido tener en relación con la tarea o los textos que se van a tratar. La segunda fase consiste en el trabajo sistemático de todos los elementos que necesitemos para realizar la tarea, recordando algunos principios generales: recepción antes que producción, atención al mensaje antes que atención a la forma, reflexión sobre el lenguaje a partir del uso del lenguaje en comunicación, integración de destrezas comunicativas (lectura, escritura, escucha, habla y diálogo),... La tercera fase permite reflexionar sobre la tarea y enriquecer el texto con nuevas aportaciones que añaden complejidad y riqueza al resultado. Por último, si es necesario, la cuarta fase permite reconstruir el texto editándolo con los nuevos elementos añadidos o corregidos durante la tercera fase.

DESARROLLO:

Las grandes formulaciones metodológicas que entienden las lenguas en su naturaleza y usos como construcción social anteponen la dimensión comunicativa a cualquier otra. A una visión comunicativa e integrada de las lenguas compartida por los claustros debe seguir una integración de los métodos de enseñanza de las asignaturas lingüísticas. La integración curricular basada en productos textuales implica, por tanto, un modo de actuación en el aula. Por ello, resulta necesario utilizar una metodología afín a la naturaleza de los contenidos y al propósito último representado por los textos: desde esta perspectiva carece de sentido, por ejemplo, utilizar técnicas como los ejercicios transformacionales, de análisis estructural o formulaciones lingüísticas teóricas. Por contra, en la enseñanza de segundas lenguas, dado que se entiende que gran parte del idioma se aprende implícitamente, la intención es crear un clima de inmersión lingüística, lo cual supone que la clase se imparta en la L2, sin excepción significativa, de tal forma que los estudiantes acepten como evidente el hecho de que la asignatura de alemán se imparte en alemán, la de francés en francés o la de inglés en inglés.

Las bases del modelo aquí propuesto son simples: es necesario exponer a los estudiantes a los modelos de textos orales o escritos que queremos que adquieran, crear oportunidades de producción textual y revisar lo apropiado o no de los textos de los estudiantes. Los docentes encontrarán que gran parte de su actividad será modelar los productos finales de los estudiantes, revisar los textos y discutir las variaciones, adecuar los textos a los contextos sociales y culturales donde se producen, mostrar, incluso explícitamente, las estructuras discursivas de las distintas tipologías textuales, ejemplificar con modelos mejorados, etc.

Estos principios permiten un sinfín de actuaciones en el aula para todas las lenguas del currículo. A modo de guía, se desarrolla a continuación una posible secuencia de actividades en la cual se distinguen cuatro grandes fases de trabajo.

a) Fase de reconocimiento textual:

Durante esta fase se proveerá a los estudiantes de los recursos lingüísticos para poder realizar la tarea o producto textual. Siguen algunos ejemplos que se complementan con las secuencias didácticas descritas en este volumen:

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLIFICACIÓN
Mapas mentales	El docente presenta los términos propios de un determinado campo semántico posiblemente con imágenes de manera que se perciban las relaciones que se establecen entre ellos.
Tomar notas en textos fragmentados	Los estudiantes toman nota en una ficha de trabajo donde se les facilita partes de una exposición académica que hace el docente, es decir toman apuntes de forma guiada.
Conversión de textos en imágenes y de imágenes en texto	Los estudiantes, individualmente o en grupo, hacen gráficos siguiendo la pautas de un texto oral (exposición académica o conferencia) u ordenando la información que en él aparece. Alternativamente, los estudiantes realizan una descripción escrita de una imagen (gráfico, ilustración, etc.).
Actividad de verdadero o falso	Los estudiantes realizan actividades de comprensión oral tras la lectura atenta del texto, resumiendo o esquematizando las ideas principales y secundarias.
Interacción guiada	Los estudiantes han de seguir unas pautas discursivas dadas en las que se especifican ciertas intenciones comunicativas y plantear un tipo de interacción basada en las guías que se establecen.
Análisis de procesos participantes	Los estudiantes aprenden el uso de los medios lingüísticos que necesitan para la producción de un texto. Estudian el uso de los enlaces oracionales, y de los distintos medios lingüísticos que se van a utilizar para el texto atendiendo a su valor funcional. Los estudiantes desentrañan los valores comunicativos y pragmáticos de la forma lingüística.

Como puede observarse todas las actividades implican exposición a un texto oral o escrito. La intención es comprobar la comprensión y facilitar que esta sirva de base para la realización del producto textual.

b) Fase de producción textual.

Como se apuntó, la secuencia de actividades tiene como fin último la realización de una tarea cuyo producto final puede ser textual o no textual. Un producto textual incorpora alguna manifestación lingüística (poema, cartel anunciador, póster, una receta de cocina, una reseña crítica, etc.). Un producto no textual no es de naturaleza lingüística pero en su realización se ha debido de usar necesariamente el uso de la lengua, esto es, es el resultado de un acontecimiento comunicativo auténtico (un sudoku hecho entre

tres estudiantes, una maqueta, una disolución química en el laboratorio, instalar un programa nuevo en un ordenador, etc.). Hecha esta salvedad siguen algunos ejemplos:

PRODUCTOS TEXTUALES
Cumplimentar una hoja oficial de reclamación ante una asociación de consumidores.
Realizar una composición escrita sobre el paisaje que se ve desde la azotea del domicilio de cada estudiante.
Hacer un glosario de animales del zoo local, incluyendo una descripción y familia a la que se adscribe cada ejemplar.
Hacer un comentario de textos históricos analizando los antecedentes y consecuencias del suceso.
Hacer una presentación ante los compañeros y compañeras de la mascota o juguete favorito incluyendo toda la información que se solicita en una ficha.
Elaborar un breve manual de instrucciones de una herramienta de taller.

c) Fase de reflexión lingüística.

En esta fase, el foco de atención varía desde los rasgos comunicativos a los formales, siempre sin perder la relación de subordinación de lo formal ante lo comunicativo. En esta fase pueden introducirse tareas de revisión de los textos o, eventualmente, determinados ejercicios que de forma mecánica focalicen la atención en un elemento lingüístico esencial por su valor semántico en el marco comunicativo en el cual se inserta.

Dependiendo del tipo de actividades que se utilicen podrá graduarse en mayor o menor medida el foco de atención a la forma. Siguen a modo de ejemplo una serie de actividades.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN Y PLANIFICACIÓN
Análisis de las convenciones discursivas	Analizar si se han respetado las convenciones de los géneros discursivos en los productos textuales realizados.
Análisis del valor discursivo de las estructuras sintácticas	Analizar determinadas estructuras: los sintagmas nominales expandidos en la prosa científica, la estructura pasiva en los textos académicos o los tiempos pasados en un relato histórico.
Ejercicios de análisis de cohesión y coherencia lingüística.	Analizar las relaciones anafóricas y catafóricas en los textos que se han producido
Dictogloss	Lectura en voz alta de un texto breve (3 líneas) que el estudiante debe reproducir de memoria. Mientras que reproduce el significado, atenderá a las formas lingüísticas de manera natural
Ejercicios de reflexión lingüística	Estudiar la expresión de las posibilidades en la prosa académica o de los diminutivos en un poema
Ejercicios de descomposición de unidades discursivas académicas	Análisis del orden lógico de secuenciación de ideas en un párrafo.

d) Fase de reconstrucción textual

Esta fase debe servir para remodelar el texto que individualmente o en grupo los estudiantes han creado incorporando todas las enseñanzas de la fase anterior. La intención es mejorar el producto incorporando las enseñanzas alcanzadas. Se trata, por tanto, de la culminación de un proceso que ha de terminar capacitando al estudiante para construir con autonomía productos textuales adecuados a las convenciones. Para algunas tareas, esta fase puede resultar redundante y, por tanto, prescindible.

Un paso importante que se aporta en este estadio es un texto en su versión final y definitiva. Ha de tenerse en cuenta que, con los principios de la evaluación sumativa, individualizada y continua, el producto textual en cuestión es el objeto de la evaluación. Un texto mejorado que incorpora las enseñanzas de lo aprendido en fases anteriores y que resulta comunicativamente eficaz y apropiado a las exigencias del contexto recibe necesariamente una valoración positiva.

La suma de los textos generados a lo largo de un trimestre o curso forma un dossier textual que tiene valor de documento que da cuenta del trabajo académico desarrollado. En el dossier textual deben integrarse los textos producidos en las distintas disciplinas lingüísticas y aquellos cuya elaboración en las disciplinas no lingüísticas estaban previstos en el proyecto lingüístico de centro. La nómina de textos relacionados debería responder a una amplia gama de tipos textuales y de géneros discursivos que capacite progresivamente al estudiante a desenvolverse eficazmente en las situaciones académicas y profesionales en lo que al uso de la lengua se refiere. Como tal, el dossier textual puede incorporarse al Portfolio Europeo de Lenguas del estudiante (Véase la pregunta "La evaluación" más adelante).

PARA SABER MÁS:

Krahnke, K. 1987. *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Nueva York: Prentice Hall.

Nunan, D. 1988. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Woodward, T. 2001. *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lorenzo, F. 2007. "An analytical framework of language integration in L2-content based courses: the European dimension", *Language and Education*, 21 (VI), 503-516.

Whittaker, R. O'Donnell, M. y McCabe, A. (eds.) 2006. *Language and literacy: functional approaches*. Londres: Continuum.

10. DEFINICIÓN DE RASGOS LINGÜÍSTICOS

Existen ciertas dudas en el claustro respecto a la importancia de los elementos lingüísticos por debajo del nivel del texto. Muchos docentes se preguntan si el enfoque textual dentro del currículo integrado quiere que nos olvidemos de todo aquello que hay entre la oración y el fonema. Por nuestra parte, pensamos que esto no es así, pero a veces dudamos acerca de cuál es la importancia de los elementos lingüísticos dentro del modelo que hemos elegido. ¿Cuál debe ser nuestro criterio para decidir qué elementos debemos tratar? ¿Qué relación tiene esta selección con las actividades y estrategias de enseñanza que elijamos?

RESPUESTA:

El currículo integrado de las lenguas (o de lenguas y contenidos) está ligado a un enfoque textual de la enseñanza. Sin embargo, no podemos dejar de lado la importancia de los elementos lingüísticos por debajo del nivel de la texto: el enfoque textual plantea un cambio de orientación en su tratamiento, que en lugar de ser un objetivo en sí mismo quedan supeditados a su valor comunicativo dentro del texto. Así, hay determinados elementos con una fuerte carga semántica que es necesario considerar pues permiten articular y dar sentido a los textos.

DESARROLLO

La utilización de un enfoque metodológico basado en tareas asume el hecho de que el énfasis recaerá sobre el contenido más que sobre la forma. Los enfoques metodológicos en los cuales el conocimiento lingüístico ha desempeñado un papel preponderante han basado su formulación general en la importancia de la forma sobre el contenido y han estructurado sus propuestas didácticas y la puesta en práctica en el aula sobre el principio de gradación de la dificultad de adquisición de los elementos lingüísticos. Así, la clave era estructurar los programas de tal modo que los elementos lingüísticamente simples antecederan a los complejos, asumiendo que la complejidad lingüística está íntimamente ligada a la complejidad de aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje de lo que es gramaticalmente simple no tiene por qué ser fácil ni asequible. Por otra parte, este tipo de aproximación parte de una descripción del lenguaje cuya característica fundamental es que está compuesto por una serie finita de reglas, las cuales una vez aprendidas pueden ser combinadas para la elaboración de productos significativos y plenamente comunicativos. Esta visión del lenguaje, y por extensión, de su aprendizaje, toma como elemento central los aspectos formales gramaticales.

Sin embargo, la realidad no es, ni mucho menos, tan simple y estructurada, sobre todo por que esta visión deja de lado el hecho de que el lenguaje se utiliza para realizar una serie de funciones comunicativas que escapan a la consideración de esta perspectiva. Además, no existe una interrelación directa

y unívoca entre forma y significado, ya que un mismo elemento lingüístico puede realizar distintas funciones y una misma función puede ser realizada por elementos diferentes. De forma general, el lenguaje no puede ser considerado como un inventario de estructuras lingüísticas sino más bien como una herramienta utilizada para conseguir llevar a cabo ciertos propósitos comunicativos. Así que, independientemente del enfoque metodológico seguido e independientemente, también, de que se acepte la validez de asignar al conocimiento lingüístico un lugar menos preponderante en nuestra enseñanza, nos vemos obligados a revisar la atención a los aspectos gramaticales, aunque ello no signifique que el conocimiento lingüístico deba ser menospreciado.

En realidad, en nuestro modelo esta revisión de los elementos lingüísticos adquiere una importancia crucial. Así, la fase de reflexión lingüística en particular se revela como la más indicada para el tratamiento y manipulación del conocimiento lingüístico ya que sugiere trabajar con actividades destinadas a la presentación y práctica de los elementos lingüísticos necesarios para la reproducción textual. Por tanto, es en esta fase cuando es necesario establecer el lugar que debe tener el conocimiento lingüístico, y, sobre todo, el conocimiento de la gramática.

La secuencia de cuatro fases de nuestro modelo permite cumplir con la premisa de enfatizar el uso de la lengua sobre su conocimiento, primando la exposición y la utilización en las fases de capacitación comunicativa y de producción textual, y aplicando así el principio fundamental de que una lengua se aprende utilizándola y que el conocimiento lingüístico debe ser usado como apoyo (fase de reflexión lingüística) para conseguir que esa utilización se realice de forma correcta (fase de reproducción textual). La gramática no es ni puede ser la puerta de entrada al uso de la lengua sino un elemento fundamental para conseguir la consolidación de su uso correcto, y es por tanto en la fase de reflexión lingüística en la que este tipo de trabajo adquiere plena justificación.

Uno de los aspectos fundamentales que nos va a asegurar el tratamiento del conocimiento lingüístico de forma adecuada procede directamente de la toma de decisión sobre cuáles son los elementos lingüísticos que debemos tratar. Se podría argüir que esta decisión debe estar basada en los resultados y conclusiones aportadas por los modelos de explicación de cómo se produce el procesamiento del lenguaje. Sin embargo, creemos que esta propuesta reproduce la tradicional visión de la estructuración gramatical en términos de dificultad-simplicidad.

Por ello, parece más apropiado seleccionar los elementos gramaticales y establecer su secuencia de aprendizaje atendiendo a otros principios. Por ejemplo, el principio de frecuencia, ya que en términos de uso de la lengua, la frecuencia de un determinado elemento lingüístico determina en gran parte su importancia puesto que su consecución va a posibilitar la resolución de un mayor número de problemas comunicativos. A modo ilustrativo, la gran mayoría de los tiempos verbales utilizados en el lenguaje escrito y hablado se circunscriben al uso del presente y el pasado simple. Sin embargo, tradicionalmente se ha aplicado el mismo interés y se ha utilizado el mismo tiempo para trabajar con todos los restantes en las programaciones de aula o en las de curso, dispersando la atención y disminuyendo la capacidad de práctica del estudiante, lo que provoca que no se terminen de consolidar en su uso comunicativo.

Además de seleccionar los aspectos lingüísticos más apropiados en relación con el producto textual y situar la atención a los elementos gramaticales en su lugar correcto, su secuencia de aprendizaje debe asimismo obedecer a unos presupuestos claramente definidos y que deben ser aplicados de forma sistemática. El docente debe, en primer lugar, intentar ligar su presentación a los conocimientos previos de los estudiantes. Debe entonces introducir los aspectos gramaticales exponiendo al alumnado a la observación de su uso natural, enfatizando la ligazón con elementos significativos y estableciendo claramente la relación entre su uso y la resolución de problemas de índole comunicativa. Más adelante, se debe aislar el elemento lingüístico proponiendo a los estudiantes que deduzcan su significado y funciones. En el siguiente estadio, el docente proporciona oportunidades para su aplicación comunicativa. Finalmente, se ofrece a los estudiantes la oportunidad de utilizar los elementos lingüísticos de forma indirecta (en el sentido de que no les prestan atención consciente) y espontánea. En resumen, se trata de aplicar la secuencia presentación-práctica-producción en la que se introduce una situación comunicativa, se pide al estudiante que practique con el elemento lingüístico en cuestión de forma controlada y finalmente se posibilite que se pueda utilizar atendiendo a propósitos comunicativos de una forma libre.

En resumen, de acuerdo con estas premisas, de entre los contenidos lingüísticos cobran más valor los siguientes:

- Los contenidos con un claro carácter semántico: las funciones (cómo mostrar desacuerdo educadamente, cómo interrumpir sin molestar al interlocutor, etc.) y las nociones (cómo expresar la duración, cómo expresar planes e intenciones, etc.);
- Los contenidos lingüísticos supraoracionales: cómo elaborar un párrafo introductorio, cómo realizar un resumen de acuerdo con las convenciones académicas, etc.
- Los contenidos relacionados con destrezas lingüísticas: cómo tomar notas, cómo preparar una exposición oral pública, etc.
- Los contenidos relacionados con tareas académicas o profesionales, cuando estos puedan determinarse: cómo citar fuentes bibliográficas, cuándo y cómo preguntar en una entrevista de trabajo.
- Los contenidos relacionados con la gramática oracional ligada al texto: la adjetivación en la crónica de sucesos, las estructuras impersonales en los textos académicos, los verbos modales en la conversación formal, etc.

PARA SABER MÁS:

Camps, A. y Zayas F. (eds) 2006. *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Dellar, H. 2003. "Grammar is dead! Long live grammar!", *TESOL-SPAIN Newsletter*, vol. 28, 3-6.

Lewis, L. 1997. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.

Gerngross, G., Puchta, H., y Thornbury, S. 2007. *Teaching Grammar Creatively*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ordoñez, S. 2008. *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Madrid: Real Academia de la Lengua. Disponible en <http://mas.lne.es/documentos/archivos/25-2-08-discursosalvador.pdf>

Ruhstaller, S. y Lorenzo, F. (eds.) 2004. *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

11. EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN Y EL ENFOQUE POR TAREAS

PREGUNTA

Desde distintos frentes se está proponiendo la utilización de "tareas" para la enseñanza y el aprendizaje. Aunque es un concepto que no resulta novedoso en educación, es importante tener claro qué significa, pues hay distintas acepciones del mismo término. Además, siguiendo las indicaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas hoy se habla de un enfoque de la enseñanza de lenguas orientado a la acción. ¿Qué características tienen el enfoque centrado en la acción y el enfoque por tareas? ¿Qué relación tienen? ¿Qué son tareas y qué son actividades comunicativas?

RESPUESTA:

El enfoque centrado en la acción considera a los usuarios y estudiantes que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que realizan tareas, lingüísticas y no lingüísticas, en un ámbito concreto. Se parte, por tanto, de la base de que los actos de habla se dan en actividades de lengua que forman parte de un contexto social más amplio y que les da pleno sentido. El enfoque centrado en la acción tiene también en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Este enfoque se inscribe plenamente en la dimensión del uso social de la lengua e incorpora la reflexión sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en los intercambios comunicativos. Las actividades comunicativas de la lengua ponen en juego la competencia lingüística comunicativa para comprender o producir textos necesarios en la realización de tareas.

DESARROLLO:

El modelo descriptivo que propone el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en relación con el uso y el aprendizaje de la lengua ha impregnado el diseño de los nuevos currículos de idiomas. El enfoque que adopta, definido como "un enfoque centrado en la acción", parte de la base de que las actividades de lengua forman parte de un contexto social más amplio – uso social del lenguaje – e incorpora la reflexión sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en los intercambios comunicativos. De este modo, según se afirma en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, "las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar".

En esta definición, los elementos clave quedan definidos de la siguiente forma:

- El contexto se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación. Dentro del contexto de uso, los ámbitos se refieren a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales: educativo, profesional, público y personal.

- Las actividades comunicativas de la lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea. Estas actividades son: expresión oral y escrita; comprensión auditiva, de lectura y audiovisual; interacción oral y escrita; y mediación oral y escrita.
- Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de la lengua. La competencia comunicativa es la que posibilita a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- Los procesos. Se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

Las opciones metodológicas que se han descrito brevemente se inscriben en un enfoque centrado en la acción. En este enfoque, las tareas pueden ser de carácter lingüístico o no, pero requerirán el uso de la comunicación para realizar actividades de interacción, expresión, comprensión y/o mediación de textos orales o escritos. De este modo se desarrollará la competencia comunicativa entendida como capacidad para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen acciones para el cumplimiento de una finalidad comunicativa concreta en un contexto determinado. Una actividad comunicativa concreta requiere la utilización del lenguaje oral y/o escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación, lingüísticas y no lingüísticas, pertinentes al contexto en el que tiene lugar.

No obstante, la definición de tarea es compleja ya que las tareas en sí pueden ser muy variadas y pueden comprender actividades de lengua en mayor o menor medida. Una tarea puede ser muy sencilla o muy complicada y puede suponer un mayor o menor número de pasos o de subtareas incorporadas. Como consecuencia de ello, los límites de cada tarea pueden ser difíciles de definir.

Entre las características que definen una tarea, podemos resaltar las siguientes: una tarea es una actividad que requiere que los aprendices utilicen la lengua, con énfasis en el significado, para conseguir un objetivo. Además, las tareas deben promover la comunicación entre los estudiantes, finalizar con la obtención de un resultado y ser realizadas en cooperación.

Ellis (2003) detalla las características de una tarea de la siguiente forma:

1. Una tarea es un plan de trabajo. Constituye un plan para la actuación del aprendiz.
2. Una tarea está centrada fundamentalmente en el significado. Las tareas incluyen algún tipo de vacío, sea de información, de opinión o de razonamiento, que los aprendices deben rellenar utilizando la lengua.
3. Una tarea implica procesos reales de uso de la lengua. Las actividades pueden ser semejantes a las que hay que realizar en el mundo real (rellenar un formulario) o no (encontrar cinco diferencias entre dos imágenes), pero los procesos comunicativos que se requieren para resolverlas deben reflejar los que tienen lugar en el mundo real.
4. Una tarea puede requerir el uso de cualquiera de las destrezas lingüísticas, así como de varias a la vez.
5. Una tarea pone en marcha procesos cognitivos. Para su resolución, los aprendices activan procesos de selección, clasificación, ordenamiento, razonamiento o evaluación de una información determinada.
6. Una tarea termina con un producto claramente comunicativo, que constituye el objetivo que se va a perseguir al comenzar la tarea.

Las tareas que realizamos en el aula pueden ser similares a las tareas de la "vida real" o tener carácter "pedagógico". Las primeras se relacionan con las necesidades que tienen los estudiantes fuera del aula, mientras que las segundas se basan en la naturaleza social e interactiva, así como en la inmediatez, de la situación del aula. Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos y alumnas a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa, implicando a los estudiantes en una comunicación significativa.

PARA SABER MÁS

Bygate, M., Skehan, P. y Swain M. (eds.) 2001. *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. London: Longman.

Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Estaire, S. y Zanón J. 1994. *Planning Classwork: A Task-based Approach*. Oxford: Heinemann.

Nunan, D. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, D. y Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

12. DIVERSIDAD EN EL AULA

En mi clase tengo seis estudiantes que hablan español como primera lengua. Todos los demás hablan lenguas distintas, europeas, orientales y africanas; a veces más de una. Sus experiencias de escolarización son distintas, tanto en general como en relación con el aprendizaje de idiomas. Incluso los seis que hablan español tienen experiencias distintas, pues tres de ellos asisten a clases extraescolares de lengua extranjera – en distintos niveles –, a una chica le enseñan sus padres en casa y los otros dos sólo saben lo que han aprendido en el colegio. ¿Cómo puedo trabajar con una clase tan heterogénea?

RESPUESTA:

La clave para la gestión de la diversidad es la programación adecuada de tareas. En estas se deben disponer actividades abiertas que permitan distintos niveles de realización a partir de los objetivos establecidos, agrupamientos donde los estudiantes tengan la oportunidad de aprender los unos de los otros, materiales que permitan distintos grados y modos de lectura, etc. De este modo trabajamos en el aula no partiendo de la diversidad como un problema sino como una posible fuente de enriquecimiento personal de los estudiantes y de la clase como comunidad de aprendizaje.

DESARROLLO:

La realidad demuestra que las clases heterogéneas no son en absoluto excepcionales en la escuela. A las diferencias que emanan de los distintos entornos sociales de los estudiantes, sus personalidades, sus aptitudes, sus estilos de aprendizaje y un número cuantioso de factores con influencia variada, hay que añadir la diversidad lingüística presente en el aula y los distintos niveles de competencia en comunicación lingüística en estas lenguas – además de la diversidad que proviene de las restantes competencias de los estudiantes. Ello nos obliga a programar nuestra enseñanza para satisfacer diversas necesidades, intentando salvar las dificultades que encontramos para elegir temas, diseñar actividades y escoger materiales que sean útiles y efectivos para todos nuestros alumnos y alumnas.

Nos centraremos en siete cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje: programación, conocimientos previos, input comprensible, estrategias de aprendizaje, interacción, la sesión de clase y la evaluación.

En cuanto a la programación, se deben identificar claramente cuáles son los objetivos de cada sesión, que deben ser conocidos por los estudiantes, y al mismo tiempo seleccionar contenidos interesantes y variados susceptibles de ser abordados por tareas y actividades de distinta complejidad lingüística para estimular la práctica de la lengua de los estudiantes más y menos avanzados. Por lo que respecta a los materiales (véase también más adelante la sección "Recursos y materiales") debemos partir de la premisa de utilizar aquellos que despierten el interés del alumnado y que sirvan para activar su conocimiento lingüístico y cultural general, así como para provocar la interacción en sus diferentes niveles. Por un lado, los materiales deben ser, evidentemente, variados; por otro lado, los materiales deben ser adecuados al nivel de los estudiantes, con la idea de que los estudiantes deben conseguir realizar la misma tarea mediante el uso de materiales más simples o más complejos, según sean sus necesidades y destrezas. Y esta diferenciación debe plasmarse en términos de cantidad y en términos de dificultad de la actividad requerida – a veces puede resultar efectivo utilizar los mismos materiales pero utilizando tareas abiertas, es decir, adaptando la tarea encomendada a los distintos estudiantes.

El estudiante, cuando llega a la escuela o cuando cambia de nivel, no viene con la cartera vacía. Debemos contar tanto con sus experiencias como con sus conocimientos previos, pues estos serán los pilares a partir de los cuales seguirá construyendo con nuestra ayuda. Podemos utilizar múltiples mecanismos

para reavivar las experiencias y los conocimientos previos: mapas mentales, agrupamientos de palabras, póster de palabras, diccionarios personales, estrategias nemotécnicas particulares, etc.

El input comprensible no es una expresión que afecte exclusivamente a los textos, orales o escritos, que ofrecemos a los estudiantes. El habla del docente ha de ser adecuada al nivel de sus estudiantes, tanto en velocidad y dicción como en complejidad, buscando, por ejemplo, estructuras sintácticas apropiadas, paráfrasis, repeticiones o apoyo visual. En la explicación de las tareas académicas se deben dar instrucciones claras, indicando paso a paso qué se debe hacer, con apoyo visual o demostración por el docente. Los elementos visuales, los gestos, el lenguaje corporal, o la utilización de las nuevas tecnologías (audio o vídeo) pueden ayudarnos a hacer el input más comprensible para nuestros estudiantes.

Trabajar en clase las estrategias de aprendizaje es siempre una buena inversión del tiempo: la memorización, el resumen, la esquematización, la lectura comprensiva (predicción, anticipación,...), etc., son estrategias útiles en el aula de idiomas y en el resto de las disciplinas. La propia interacción entre los estudiantes sobre temas académicos es una magnífica oportunidad para el aprendizaje; evidentemente, es necesario dar oportunidades para la interacción entre estudiantes, que no necesariamente tiene que ser oral (diarios dialogados, correo-electrónico, etc.). Asimismo, resulta esencial que el profesorado regule la utilización de los elementos correctivos e intente eliminar los comentarios negativos con los estudiantes menos avanzados. Debemos concentrarnos en conseguir que el estudiante trabaje aceptablemente y disminuir nuestra atención sobre la aparición de los errores y su posterior corrección. Se trata de un principio válido para todo tipo de clases, pero que adquiere especial relevancia en las clases heterogéneas, en las cuales fácilmente se pueden provocar sentimientos de vergüenza y frustración en los estudiantes menos avanzados.

Para fomentar una interacción que facilite el aprendizaje, la estructura de clase más apropiada es el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo supone un trabajo en grupo estructurado de tal forma que los estudiantes interactúan e intercambian y son responsables tanto de su trabajo personal como del aprendizaje del resto de los compañeros y compañeras. En grupos heterogéneos (sexo, niveles de rendimiento, lenguas de origen,...), los estudiantes han de realizar una tarea que se lleva a cabo de manera más eficaz en grupo que de forma individual: por ejemplo, un grupo de estudiantes están estudiando en Ciencias de la Naturaleza de primero de la ESO los animales que carecen de esqueleto interno y deben realizar un mural con su clasificación y sus características; se dividen en grupos de cinco miembros y cada uno de ellos se especializa en un tipo de animales sin esqueleto interno: equinodermos, gusanos, moluscos, esponjas y celentéreos. Los expertos se reúnen para estudiar todos juntos el tipo de animal que les ha correspondido y, cuando han procesado la información, vuelven al grupo matriz para transmitirla y realizar la tarea.

Durante el tiempo de clase es necesario observar el cumplimiento de tres principios básicos: en primer lugar, los estudiantes deben percibir con claridad la relación entre las actividades y los objetivos planteados por el docente, que deben estar presentes durante toda la sesión; en segundo lugar, el ritmo de presentación de los contenidos se debe acomodar a las necesidades de los estudiantes, proporcionando materiales complementarios para quienes que avancen más rápido y revisando los contenidos fundamentales con quienes lo necesiten; en tercer lugar, debemos diseñar la secuencia de actividades de tal forma que se garantice el compromiso activo del estudiante: incluso los tiempos de escucha, a veces aparentemente pasivos, han de contar con una actividad a realizar (rellenar una tabla, comprobar que aparecen todos los datos en un texto,...) para promover la escucha activa.

Por último, la evaluación debe estar vinculada a los objetivos previstos, a las actividades realizadas durante las sesiones de clase y a los materiales utilizados. Lo más aconsejable es que la propia tarea y sus actividades aporten información para la evaluación, permitiendo así la observación del proceso de aprendizaje y el progreso que haya podido tener lugar. Además, este vínculo entre enseñanza y evaluación permite ir realizando los ajustes oportunos en tiempo real y regular así el aprendizaje y las dificultades que puedan aparecer (véase más adelante la sección "La evaluación").

PARA SABER MÁS:

Bell, J., 1994. *Teaching Multilevel Classes in ESL*. Markham: Pippin.

Bowen, T., y Marks, J. 1994. *Inside Teaching*. Oxford: Heinemann.

Echevarria, J., Vogt, M. y Short, D. J. 2003. *Making content comprehensible for English learners: the SIOP model*. Boston: Allyn and Bacon.

Harmer, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.

Prodromou, L. 1992. *Mixed Ability Classes*. Londres: MEP Macmillan.

Ur, P. 1996. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

13. RECURSOS Y MATERIALES

Es evidente que vamos a necesitar nuevos recursos y materiales para elaborar y desarrollar el currículo integrado de las lenguas, y aún más si integramos las lenguas con los contenidos. Por lo pronto, si queremos integrar las lenguas supongo que tendremos que buscar materiales en las distintas lenguas para poder realizar las tareas e incorporar una diversidad de tipos de textos. Y si vamos, además, a integrar lenguas y contenidos necesitaremos textos académicos en esas lenguas. Es cierto que hay libros de texto pero nos preguntamos si serán suficiente y si servirán realmente. Y en la red, ¿podremos encontrar algo que nos sirva?

RESPUESTA:

Los recursos y materiales educativos son el punto de encuentro entre el docente, el estudiante y los contenidos. El docente tiene a su disposición un amplio repertorio de materiales educativos para la enseñanza de lenguas pero, además, cuenta con los textos y recursos de las disciplinas no-lingüísticas así como con textos y objetos de la realidad. Además, no sólo es importante poder contar con los recursos y materiales apropiados, sino utilizarlos adecuadamente, con creatividad, sentido crítico y una clara visión de su finalidad en la clase de lenguas.

DESARROLLO

La historia de la enseñanza de lenguas es también la historia del desarrollo de recursos y materiales cada vez más complejos, ricos y efectivos. Hoy el docente cuenta con una amplia gama de posibilidades, desde las más simples hasta las más tecnológicas, para apoyar su trabajo y facilitar el aprendizaje de las lenguas. Algunas de estas posibilidades exigen formación específica y otras son parte del bagaje tradicional de la enseñanza.

En consonancia con lo expuesto hasta ahora, la clave del uso de los recursos y materiales de enseñanza es optar por un enfoque centrado en el estudiante. Esto implica permitir un uso participativo de los recursos, en el cual la creatividad tenga un lugar destacado. Además, el docente debe programar con sentido crítico de los recursos y los materiales, considerando la contribución que estos pueden hacer a la secuencia didáctica que esté diseñando.

Entre los recursos tradicionales con los cuales cuenta el profesorado están la pizarra, los apoyos visuales, los materiales confeccionados por el docente y el libro de texto. La pizarra es, quizás, el símbolo de la enseñanza centrada en el profesorado, que era la única persona que escribía en el encerado; sin embargo, la pizarra se puede dividir por temas y para diferentes "escritores", convirtiéndose así en un espacio donde el estudiante puede colaborar aportando a la clase ideas, sugerencias, imágenes, etc.

Los apoyos visuales son una necesidad en el aula de lengua. Para la enseñanza del léxico, la creación de situaciones, la comprensión de un texto, etc., necesitamos imágenes que nos ayuden a invocar el esquema mental adecuado y a vincular los significados con sonidos y letras. Muchos de estos apoyos son confeccionados por los propios docentes, aunque hoy la enorme cantidad de materiales disponibles en Internet, en distintas lenguas y formatos, facilita la tarea de usar apoyos visuales en la clase.

Los profesores de lenguas siempre nos hemos encontrado ante la disyuntiva de utilizar – mucho, poco o nada – un libro de texto. En realidad, existen tanto razones a favor como en contra de su utilización. Así, entre las razones que aconsejan su uso encontramos la sistematización curricular que ofrece para profesorado y estudiantes, quienes conocen en todo momento los contenidos que están tratando y los objetivos hacia los cuales se dirigen. De igual modo, el libro de texto proporciona los materiales listos para ser utilizados, constituyéndose así en la fuente más fácil y accesible de recursos. Por otro lado, el libro de texto se convierte en una guía estupenda para el profesorado novel, que normalmente asume con cierta ansiedad la difícil tarea de enseñar por primera vez. En todo caso, la elección del libro de texto es un momento decisivo en el desarrollo del curso académico y existen algunos listados de preguntas para la evaluación del libro de texto que nos pueden ayudar a tomar la decisión con más seguridad (Salaberri Ramiro, 1996).

Por el contrario, los argumentos en contra se basan principalmente en que el libro de texto difícilmente se puede adaptar a las diferentes condiciones, necesidades e intereses particulares de alumnos y alumnas en contextos educativos distintos. Asimismo, el libro de texto puede limitar la creatividad y el poder de innovación del docente, tanto como también limita la iniciativa del estudiante, que se ve obligado a tratar temas previamente escogidos por la editorial. Pero sobre todo, la mayor desventaja la encontramos en el hecho de que el libro de texto proyecta un modelo metodológico y una filosofía del aprendizaje fijos e inamovibles, que casan muy mal con la heterogeneidad del alumnado, sobre todo en términos de competencia lingüística. En el caso de los centros bilingües la decisión parece clara puesto que, al menos hasta ahora, no existen libros de texto que ofrezcan una integración curricular real entre las áreas lingüísticas. Pero además, y lo que es más importante, no existen libros de texto que recojan, para todas las áreas lingüísticas, unos principios metodológicos adecuados para llevar a cabo dicha integración, unos objetivos y contenidos similares, una gradación y secuenciación de actividades pareja y una evaluación eficaz y justa.

Sobre el profesorado recae la responsabilidad y el esfuerzo creativo de diseñar y desarrollar materiales y actividades que integren lenguas y contenidos.

La enseñanza de lenguas también requiere la utilización de recursos audiovisuales. El todavía vigente retroproyector puede ser útil (sobre todo si se utiliza de manera creativa y colaborativa con los estudiantes) para múltiples actividades. El equipo de audio es fundamental, y a él se ha incorporado la utilización de los reproductores de mp3 y la descarga de podcasts desde Internet. En tercer lugar, el reproductor de vídeo es una herramienta que permite escuchar y ver distintas situaciones comunicativas – reales o simuladas – que enriquecen el aula de lenguas; además, la grabadora de vídeo puede permitirnos no sólo almacenar la actuación lingüística de los estudiantes para su posterior análisis (por ejemplo, en la fase de reflexión lingüística comentada anteriormente) sino también darles la oportunidad de explorar vías de comunicación audiovisual en otras áreas de conocimiento.

Para acabar, Internet es una herramienta de trabajo ideal para los profesionales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por un lado, este medio nos ofrece una ingente cantidad de materiales para la enseñanza-aprendizaje. Así, en los centros bilingües, debido a la posibilidad de no disponer de libros de texto como referencia para la enseñanza, la labor del profesorado se encuentra ineludiblemente ligada a la búsqueda de materiales, (textos, material fotocopiable, material de audio y vídeo, etc.). Hoy en día, por medio de Internet podemos acceder a todo este material de forma rápida, cómoda y sin coste: desde la batería de actividades comunicativas necesaria en un momento dado para ejercitar un contenido o función particular, a los textos de carácter informativo más actuales, pasando por toda clase de páginas dedicadas a las distintas destrezas comunicativas, chats y foros de carácter pedagógico, programas de televisión en directo, elaboración de pruebas, guías metodológicas para el diseño de materiales propios, etc., etc. Además, Internet ofrece la gran ventaja de que estas múltiples oportunidades para descargar material se ven complementadas con la posibilidad de imprimir, modificar y reutilizar el material. No hay ninguna duda de que la actividad docente del profesorado se verá facilitada mediante la utilización de este medio.

Además, Internet – en su versión web 2.0 – ofrece una serie de herramientas, de fácil utilización, que permiten al docente establecer canales de comunicación más amplios con sus estudiantes y a estos ser agentes de su propio aprendizaje a través de la creación y gestión de contenidos. Además del correo electrónico, el chat o los foros, nos referimos a los podcasts – emisiones en mp3 que se descargan de Internet para su escucha –, los blogs – hay multitud de diarios de enseñanza y de aprendizaje en Internet con el formato de un blog –, las wikis – páginas dedicadas al estudio de un tema académico y escritas de manera colaborativa por los estudiantes, al estilo de la conocida Wikipedia –, las plataformas de enseñanza-aprendizaje – como Moodle o la canadiense Knowledge Forum – y muchos otros recursos ya disponibles o que aún están por llegar.

PARA SABER MÁS:

Péres Torres, I. 2005. *Diseño de webquests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición del vocabulario y la destreza lectora*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Consulte también su página web, <http://www.isabelperez.com>

Salaberri Ramiro, S. 1996. "Audio-visual and technical resources", en N. McLaren y D. Madrid. *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.

Trujillo Sáez, F., Torrecillas Ramírez, J., y Salvadores Merino, C. 2004. "Materials and resources for ELT", en D. Madrid y N. McLaren. *TEFL in Primary Education*. Granada: Universidad de Granada.

Warschauer, M., Shetzer, H., y Meloni, C. 2000. *Internet for English Teaching*. Bloomington: TESOL.

14. LA EVALUACIÓN

Evaluar no es una tarea sencilla. Todos sentimos que es importante evaluar bien, con justicia y eficacia, con la intención de que nuestra evaluación sirva para mejorar los procesos de aprendizaje. Sin embargo, hay cierta sensación de que debemos revisar nuestras estrategias de evaluación: a medida que se avanza en los ciclos se utiliza cada vez más la prueba escrita como única fuente de información y sentimos que esto no debería ser así. Quizás ahora que estamos trabajando la programación podría ser un buen momento para revisar también nuestras estrategias evaluadoras. ¿Cómo se evalúa en un marco de integración de lenguas? ¿Cada lengua por separado? ¿Con qué tipo de pruebas? ¿Qué papel tiene la autoevaluación? ¿Y la coevaluación?

RESPUESTA

La evaluación es un factor decisivo para la enseñanza y el aprendizaje. En relación con la enseñanza, es importante porque permite regular la actuación educativa y corregir aquellos aspectos que estén dando problemas a los estudiantes; en relación con el aprendizaje, es importante porque puede motivar a los estudiantes así como darles información respecto a los progresos que estén teniendo y acerca de cómo resolver las dificultades que estén encontrando. Para ello es fundamental utilizar una amplia variedad de mecanismos de evaluación con carácter formativo y vinculados a las actividades de clase. Además, la autoevaluación y la evaluación entre iguales son dos recursos que ayudan a desarrollar estrategias de aprendizaje permanente muy valiosas a lo largo de la vida.

DESARROLLO:

En términos generales, la evaluación se constituye como uno de los elementos más importantes de la elaboración de los programas de enseñanza. La decisión sobre cuáles van a ser los criterios que la determinan y sobre cuáles deben ser las herramientas para tomar la información se convierte en uno de los aspectos de mayor relevancia en la elaboración de programaciones y en el diseño de aplicaciones didácticas en el aula. Criterios e instrumentos, de hecho, deben ser cuidadosamente seleccionados con el fin de que ayuden a lograr los objetivos planteados y de tal forma que no permitan que la actividad evaluadora se convierta únicamente en una labor rutinaria que únicamente aspira a poner una calificación final, por más que esta sea una cuestión importante.

En primer lugar, la evaluación no debe circunscribirse a la etapa final en el proceso de aprendizaje. La evaluación es una herramienta reguladora y modificadora del aprendizaje, y que junto con las actividades correspondientes, ayuda a mantener el interés en el propio aprendizaje. Estamos hablando, por supuesto, de un tipo de evaluación tradicionalmente catalogada como "continua", una evaluación que casa perfectamente con la enseñanza basada en tareas. Éstas se constituyen, por tanto, como los elementos claves para la realización de una labor evaluadora que enfatiza el proceso tanto como el resultado, proporcionando las pruebas necesarias para determinar el grado de progresión y de éxito del estudiante. Frente a las pruebas evaluadoras escritas al final de un período de enseñanza, que suelen provocar presión, ansiedad y no permiten desvelar el grado de esfuerzo y la progresión, la evaluación continua de las tareas realizadas ofrece la posibilidad de observar la ruta de aprendizaje y, por lo tanto, corregir o consolidar a demanda de las necesidades de los estudiantes.

Para que la evaluación adquiera relevancia, se deben tener en consideración una serie de aspectos:

1. La evaluación en su conjunto debe ser diagnóstica y formativa al mismo tiempo, proporcionando información sobre el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje y sobre la forma en la que se está realizando el aprendizaje mismo, ayudando de esta manera a la reflexión por parte del profesorado y del alumnado.
2. La evaluación debe ser congruente con los objetivos, contenidos, actividades y materiales utilizados en la aplicación didáctica. Debe actuar como elemento integrador que proporciona coherencia a la enseñanza, ayudando a la definición de las tareas y a interrelacionar los distintos componentes de la aplicación didáctica
3. La evaluación debe ser válida y fiable, es decir, debe evaluar lo que se supone que evalúa y debe hacerlo de manera adecuada.
4. La evaluación debe ser variada puesto que a mayor variedad, mayor calidad y riqueza de los datos obtenidos.
5. La evaluación debe ser una fuente de aprendizaje y convertirse así en un elemento motivador para el alumnado.
6. La evaluación debe ser justa y asequible para el alumnado, en el sentido de que debe permitir a cada estudiante reflejar sus verdaderas capacidades.
7. La evaluación debe tener una frecuencia y una distribución adecuada, evitando distraer la atención del estudiante o someterle a una presión que genere la conciencia de ser evaluado constantemente.
8. Los resultados de la evaluación deben revertir en la reelaboración y mejora de programas y actividades.
9. Además de su función reguladora del aprendizaje, la evaluación también debe tener un carácter sumativo y global, proporcionando una prueba válida y fiable que mida los logros académicos obtenidos.

Además, en el caso de la evaluación en el aula de lengua, debemos evaluar tanto las destrezas escritas como las orales, incorporando para ello las actividades y los métodos de recogida de datos pertinentes.

En lo que concierne a las herramientas que puede utilizar el docente para realizar una evaluación continua, las utilizadas más frecuentemente son:

- la observación personal del docente (o bien plasmada en la realización de un diario de clase, o mediante hojas de observación o complementada con la utilización de fichas individuales para los estudiantes en las que se recogería su progresión);
- documentos escritos elaborados por el alumnado;
- grabaciones de audio y vídeo de sus actuaciones;
- autoevaluaciones de los propios estudiantes;
- comentarios evaluativos realizados por otros estudiantes distintos al que realiza la tarea.

Hay que destacar especialmente la utilidad de la autoevaluación y la evaluación entre iguales. Para que los estudiantes sean responsables de su propio aprendizaje, ahora y en el futuro, deben ser capaces de autoevaluarse; la autoevaluación implica estudiar los criterios de evaluación, tomar conciencia de la situación actual en la cual se encuentra uno respecto a unos objetivos y ser capaz de expresar esta situación mediante algún mecanismo acordado en la clase. La coevaluación, además de un ejercicio de evaluación, puede ser una actividad para la construcción del espíritu de grupo si está gestionada desde el compromiso y la corresponsabilidad con las compañeras y compañeros.

Una herramienta de gran utilidad para la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación es el portafolio. En esta "carpeta académica" el estudiante selecciona, considerando los criterios de evaluación proporcionados por el docente, sus mejores actuaciones, justificando además la selección. Posteriormente, el profesor o profesora estudia el portafolio y los comentarios de los estudiantes, pudiendo observar así no sólo el resultado final de la tarea sino la progresión en el tiempo. El Portfolio Europeo de las Lenguas, además de permitir una evaluación de este tipo, nos ofrece, entre muchas otras cosas, mecanismos para la autoevaluación y la coevaluación.

PARA SABER MÁS:

Genesee, F., y Upshur, J. A. 2003. *Classroom-based evaluation in second language education*. Nueva York: Cambridge.

Klenowski, V. 2005. *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

Rué, J. 2008. "El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje", *Aula de Innovación Educativa*, 169, 29-33.

Sanmartí, N. 2007. *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

15. LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO

La planificación, diseño y puesta en práctica de un currículo integrado de las lenguas suponen un verdadero reto para la escuela y para el profesorado. La integración de la L1, la L2 y la L3 conlleva tomar una serie de decisiones en un buen número de ámbitos: organizativos, curriculares, metodológicos (por ejemplo, esta integración demanda la adopción de una notable homogeneidad metodológica, fundamental para que los objetivos y los contenidos comunes sean alcanzados y tratados de forma satisfactoria y efectiva). Ahora que hablamos tanto de competencias básicas del alumnado, nos preguntamos cuáles son las competencias docentes necesarias para llevar a buen puerto esta integración. ¿Es necesaria una formación específica? ¿Se requieren competencias nuevas?

RESPUESTA

La enseñanza de lenguas requiere una serie de competencias específicas para la práctica docente, fundamentalmente de carácter lingüístico y metodológico. A partir de estas competencias es factible delimitar ámbitos para la formación inicial y permanente del profesorado de idiomas, incluyendo conocimientos, destrezas y valores. A partir de estos ámbitos el profesorado podrá desarrollar estrategias de investigación-acción, de práctica reflexiva, de enseñanza en equipos, etc., que le permitan desarrollar estrategias de innovación y mejora en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

DESARROLLO

La determinación de las competencias del profesorado, de lo que podemos y sabemos hacer en el aula, es un tema complejo y delicado al mismo tiempo. Es complejo porque debemos tener en consideración variables muy distintas, algunas de las cuales escapan del control del propio profesorado (por ejemplo, el número de estudiantes por clase o el número de horas dedicadas al aprendizaje del idioma); además es una cuestión delicada porque implica analizar nuestra propia capacidad como docentes. Es necesario un cierto distanciamiento personal para indagar en nuestro interior, valorar lo que ya sabemos, mejorar lo que sea necesario, y, en su caso, poder acceder a lo que nos hace falta para abordar este nuevo reto. Sólo de esta forma podremos dominar las distintas competencias necesarias para lograr llevar a cabo una enseñanza que arroje resultados positivos tanto personales como profesionales.

Tres documentos pueden ayudarnos a conocer cuáles son las competencias que se esperan de un docente para la práctica educativa: en las órdenes del Ministerio de Educación y Ciencia ECI/3854/2007, ECI/3857/2007 y ECI/3858/2007 se relacionan, respectivamente, las competencias del profesorado de

Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Así, para ejercer el magisterio en Educación Infantil se debe poseer la competencia para “conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución, abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües, expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión”. Para la enseñanza en Educación Primaria se requiere la competencia para “abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües, fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar”; por último, para enseñar en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se debe poseer competencia para “planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro; buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada; conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos”.

El trabajo realizado para la Comisión Europea titulado “Perfil europeo del profesorado de idiomas” (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, y McEvoy, 2004) también nos puede ayudar a visualizar cuáles son las competencias necesarias. Los autores de este texto establecen aquellas cuestiones sobre las cuales un docente del siglo XXI debería recibir formación, inicial o permanente, y las organizan en tres bloques:

- **Conocimiento y comprensión:**

- formación en metodologías de enseñanza de idiomas y en técnicas y actividades actualizadas;
- formación para el desarrollo de un enfoque crítico e investigador sobre la enseñanza y el aprendizaje;
- formación lingüística y evaluación de la competencia lingüística;
- formación sobre tecnologías de la información y la comunicación tanto para uso educativo en la clase como para uso personal (planificación, organización y búsqueda de recursos);
- formación para la aplicación una variedad de procedimientos de evaluación y mecanismos de recogida de datos;
- formación para la evaluación crítica de los currículos nacionales o regionales en términos de finalidades, objetivos y resultados;
- formación en la teoría y la práctica de la evaluación interna y externa del sistema.

- **Estrategias y destrezas**

- formación para la adaptación de los enfoques de enseñanza al contexto educativo y las necesidades individuales de los estudiantes;
- formación para la evaluación crítica, el desarrollo y la aplicación práctica de materiales y recursos de enseñanza;
- formación sobre mecanismos para aprender a aprender;
- formación para el desarrollo de la práctica reflexiva y la auto-evaluación;
- formación para el desarrollo de estrategias independientes de aprendizaje de lenguas;
- formación para el mantenimiento y aumento permanente de la competencia lingüística personal;
- formación para la aplicación práctica del currículo y los programas;
- formación para la observación y la revisión entre iguales;
- formación para el desarrollo de relaciones con instituciones educativas en países concretos;
- formación para la investigación-acción y para la incorporación de la investigación en la enseñanza;
- formación para la integración de contenidos y lenguas
- formación para la utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas para la autoevaluación;

- **Valores**

- formación en valores sociales y culturales;
- formación en la diversidad de lenguas y culturas;
- formación sobre la importancia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras;
- formación para enseñar ciudadanía europea;
- formación para la enseñanza en equipo, la colaboración y el establecimiento de redes dentro y fuera del contexto escolar inmediato;
- formación sobre la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.

Así pues, con las competencias establecidas en las órdenes del Ministerio de Educación y estas áreas de formación podemos tener una visión general de las expectativas que se tienen sobre el profesorado para la enseñanza de lenguas en el presente y el futuro inmediato.

Además, la integración de las áreas lingüísticas (o de las lenguas y los contenidos) supone una labor que se asienta obligatoriamente en el esfuerzo por coordinarse entre los docentes implicados. La capacidad para trabajar en equipo se erige como una destreza central, ya que solamente a través de ella se podrá

conseguir un entramado curricular base integrado y, junto con ello, una actuación pedagógica común y homogénea, en la que se compartan los temas, las actividades, la gradación de las tareas, o la evaluación; en suma, que la actuación docente en el aula tenga un carácter verdaderamente integrado.

Asimismo, cuando hablamos de las competencias específicas del profesorado inmerso en una enseñanza que promueve la integración entre los distintos idiomas, podemos dividir a estas competencias en dos grandes grupos también: por un lado las relacionadas con el uso del conocimiento lingüístico; y por el otro las ligadas al conocimiento de los métodos y técnicas.

En relación con el conocimiento lingüístico que debemos poseer los docentes de idiomas, las órdenes ministeriales antes mencionadas establecen que en los estudios de Magisterio "al finalizar el grado, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana y, cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad; además, deberían saber expresarse en una lengua extranjera según el nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas". En realidad, creemos que el profesorado de lenguas extranjeras debe ir más allá del nivel B1, o nivel umbral, y aspirar a tener el máximo nivel posible, de tal forma que el profesor o profesora pueda ser un modelo de riqueza lingüística para los estudiantes y disponer de la capacidad para adecuar su habla a las necesidades y habilidades lingüístico-cognitivas del alumnado, es decir, que la comunicación que se produzca sea enriquecedora pero potencialmente comprensible.

En lo que se refiere al bloque de competencias metodológicas, habría quizá que enfatizar las que están más directamente relacionadas con la gestión en el aula y con el fomento de la interacción por parte del alumnado. El profesorado debe contar con una serie de habilidades diversas que son activadas en función de las tareas a realizar. Así, encontraremos ocasiones en las que es necesario establecer una cierta organización, siendo por tanto la labor de controlador la que prevalecerá en estos casos. En otros, el docente deberá actuar como generador de la interacción, mientras que en algunos otros, sin embargo, su labor deberá limitarse a la de observador, adoptando una posición no intrusiva. En situaciones diferentes, el profesorado actuará como asesor de ideas, como juez y evaluador de la actividad que se esté realizando, o incluso como facilitador de los materiales necesarios para realizarlas. En todo caso, dentro de las competencias metodológicas del docente debe destacar la capacidad para cambiar su papel en el aula según las circunstancias lo demanden. La escuela es un entorno de trabajo cambiante que demanda, en cada momento, lo mejor de cada profesor y cada profesora.

PARA SABER MÁS

Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Driscoll, P. y D. Frost (eds.). 1999. *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. Londres: Routledge.

Harley, B., Allen, P., Cummins, J., y M. Swain (eds.). 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. 2004. *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. A report to the European Commission*. Disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf

Merino de Diego, M. C. 2008. *El aula y el idioma: necesidades de formación en lengua para el docente en el currículo integrado de inglés*. Proyectos de Investigación Educativa, A-A1, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. *ORDEN ECI/3854/2007*, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Ministerio de Educación y Ciencia. *ORDEN ECI/3857/2007*, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Ministerio de Educación y Ciencia. *ORDEN ECI/3858/2007*, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Ribé, R. y N. Vidal. 1995. *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.

Richards, J. C. y Farrell, T. S. C. 2005. *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teaching Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.