

BORRADOR:

**ORIENTACIONES PARA LA
ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO
INTEGRADO
DE LAS LENGUAS EN LOS
CENTROS BILINGÜES**

Plan
de
fomento
del

PAURlingüismo

Una política lingüística
para la sociedad andaluza





ÍNDICE

1. Introducción	p. 3
2. Los programas plurilingües en la Enseñanza reglada.	p. 9
2.1. El aprendizaje en los programas bilingües.	p. 12
2.2. La enseñanza bilingüe y la lengua 1.	p. 13
2.3. La enseñanza bilingüe y el aprendizaje de la lengua 2.	p. 15
2.4. El aprendizaje de materias en los sistemas bilingües.	p. 17
3. Orientaciones metodológicas para la educación plurilingüe.	p. 19
3.1. La integración de la lengua 1 y la lengua 2.	p. 24
3.1.1. Las competencias lingüísticas.	p. 28
3.1.2. Las estrategias.	p. 29
3.1.3. Las actitudes.	p. 35
3.2. La integración de contenidos y lenguas en la Educación Primaria.	p. 37
3.2.1. La integración de contenidos de áreas no lingüísticas en la clase de la lengua 2.	p. 37
3.2.2. La integración de la lengua 2 en la clase del área no lingüística.	p. 40
3.2.3. Las funciones de la lengua y las actividades cognitivas del área no lingüística.	p. 41
3.2.4. Las estrategias de aprendizaje del área no lingüística y las de la lengua 2.	p. 43
3.3. La integración de contenidos y lenguas en la Educación Secundaria.	p. 46
3.3.1. Anticipaciones lingüísticas.	p. 46
3.3.2. El aprendizaje del léxico.	p. 47
3.3.3. Adquisición del discurso.	p. 48
3.3.4. La integración de la lengua 2 en la clase del área no lingüística en la Educación Secundaria.	p. 53
3.3.5. Los aspectos interculturales.	p. 57
4. Los recursos y la organización de los contenidos.	p. 61
4.1. Organización de contenidos.	p. 61
4.1.1. Enseñanza de la segunda lengua.	p. 61
4.1.2. Enseñanza de contenidos en una segunda lengua.	p. 62
4.2. Materiales tipo en los centros de enseñanza plurilingüe.	p. 63
4.2.1. Consideraciones generales para la Educación Infantil y Primaria.	p. 63
4.2.2. Consideraciones generales ESO y Bachillerato.	p. 65
4.2.3. Material para otras asignaturas en la lengua 2.	p. 66
4.3. Material en formato electrónico (via Internet).	p. 68
6 Bibliografía.	p. 72



INTRODUCCIÓN

¿POR QUÉ DESARROLLAR UN CURRÍCULO INTEGRADO PARA LAS LENGUAS?

El Plan de Fomento del Plurilingüismo, aprobado como Acuerdo del Consejo de Gobierno el 22 de marzo del presente año, subraya la riqueza que aportan el plurilingüismo y el propio proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua. Además de que el aprendizaje de un idioma suponga el desarrollo de competencias lingüística, textual, discursiva y cultural, este proceso de adquisición lingüística, permite lo que se ha llamado el "diálogo de culturas", pues la clase de lenguas extranjeras es el primer espacio de encuentro y donde el profesorado pasa a ser un "mediador" entre la cultura materna y la extranjera, situándose entre el universo conocido y lo exterior y remoto.

La política lingüística de la Junta de Andalucía, que persigue que la ciudadanía, además de dominar su lengua materna, logre expresarse en otros idiomas y consiga conocer las culturas de nuestro entorno, se sustenta en unas claras finalidades que han de ser promovidas por la escuela y que se hallan explicitadas por el Consejo de Europa. El profesor J. L. M. Trim, Director del proyecto del *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas* (2001), analizó los profundos cambios de la sociedad internacional y subrayó tres ideas claves que recogen los documentos que sobre las lenguas ha publicado el Consejo de Europa. Estas tres ideas hacen referencia al peligro de exclusión de la ciudadanía que no sea capaz de moverse por el mundo, que no tenga acceso a la numerosa la información a través de Internet y de otras redes y que no propicie el entendimiento y la tolerancia entre la ciudadanía europea.

Por lo tanto, los sistemas educativos habrán de fomentar la participación activa, la cohesión social, la inserción, la equidad y la solidaridad. Al mismo tiempo, la Escuela ha de propiciar el conocimiento y la práctica de otras lenguas distintas a la materna, lo cual constituirá un poderoso instrumento contra el racismo y la xenofobia. Por otro lado, la necesidad de movilidad y el acceso a la información hacen que las competencias reales para comunicarse, más allá de las fronteras lingüísticas, sean un elemento indispensable para que el ciudadano y la ciudadana del mañana puedan enfrentarse con garantías de éxito a los desafíos y a las posibilidades que ofrece una nueva sociedad, asumiendo sus responsabilidades y ejerciendo sus derechos.



Así pues, la finalidad propuesta por esta política lingüística pretende promover:

- La formación plurilingüe: que consiste en valorar y desarrollar los repertorios lingüísticos de los hablantes, desde los primeros aprendizajes y a lo largo de toda la vida. Nos referimos pues, a las enseñanzas de lenguas cuya finalidad es el desarrollo del plurilingüismo como competencia.
- La educación para el plurilingüismo: que constituye una de las condiciones del mantenimiento de la diversidad lingüística. Nos referimos a las enseñanzas, no necesariamente lingüísticas, destinadas a educar en la tolerancia lingüística y a formar para la ciudadanía europea.

FORMACIÓN PLURILINGÜE + EDUCACIÓN PARA EL PLURILINGÜISMO = EDUCACIÓN PLURILINGÜE

Para la puesta en marcha de enseñanzas que respondan a estos principios, no existen soluciones prefabricadas sino múltiples opciones que permiten la creación de enseñanzas plurilingües, partiendo del principio de que las clases de lenguas se pueden fabricar a medida: adquirir una lengua se puede efectuar según diferentes modalidades y con distintos grados.

Por ello, lo importante es superar la idea preconcebida de que existe una única manera, casi obligatoria, de enseñar lenguas de la que no se puede uno apartar. De hecho, la diversificación de las enseñanzas puede realizarse en términos de niveles de competencia que hay que adquirir en cada lengua, de tipos de competencias (recepción oral o producción oral, por ejemplo), tipos de discurso que hay que dominar, momentos y modalidades de aprendizaje. Esta pluralidad de itinerarios, de competencias, de niveles fundamenta la organización del plurilingüismo.

El proyecto plurilingüe demanda, además de esta nueva organización curricular, la creación de nuevas formas organizativas de las enseñanzas. Efectivamente, la educación plurilingüe desborda los habituales marcos de fragmentación de las áreas, de los ritmos escolares, de las etapas, de la propia Escuela. Su implantación progresiva requiere la creatividad colectiva, en el ámbito administrativo, en la determinación de los productos (definición de los currículos y de las programaciones) y en las prácticas pedagógicas.



¿QUÉ ES EL CURRÍCULO INTEGRADO DE LAS LENGUAS?

El Currículo Integrado de las Lenguas pretende desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural como elementos que constituyen la base de la comunicación en el espacio europeo, pero además persigue el fomento de la tolerancia lingüística, como condición para mantener la diversidad lingüística. Las políticas que adoptan el plurilingüismo como finalidad podrán construir con más garantías la ciudadanía democrática en Europa: lo que podría caracterizar a la ciudadanía europea no es tanto el dominio de tal(es) o tal(es) lengua(s), sino la adquisición de una competencia plurilingüe y pluricultural que garantice la comunicación y, sobre todo, que conduzca al respeto de todas las lenguas.

El PLURILINGÜISMO COMO COMPETENCIA se define como la capacidad intrínseca de todo hablante para emplear y aprender, sólo o mediante una enseñanza, más de una lengua. Esta competencia para utilizar varias lenguas, con diferentes grados de competencia y con distintos objetivos, está definida en el *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas* como la competencia de un agente social para comunicar y para interactuar culturalmente. El individuo posee, en distintos grados, el dominio de varias lenguas y la experiencia de varias culturas. La finalidad de la enseñanza lingüística es el desarrollo de esta competencia que se materializa en un repertorio lingüístico que el hablante puede utilizar.

Pero, El PLURILINGÜISMO se define también COMO VALOR. Es un valor educativo basado en la tolerancia lingüística: la toma de conciencia por parte de un hablante del carácter plurilingüe de sus competencias puede llevarle a acordar un valor igual a cada una de las variedades utilizadas por él mismo o por otros hablantes, aún cuando éstas variedades no tengan las mismas funciones. Pero, esta toma de conciencia debe ser propiciada y estructurada por la Escuela porque no se aprende de forma automática.

Luego, el plurilingüismo debe ser considerado bajo este doble aspecto: constituye una concepción del sujeto hablante como un ser fundamentalmente plural y constituye un valor ya que es el fundamento de la tolerancia lingüística, elemento capital de la educación intercultural. Se pasa pues de una perspectiva centrada en las lenguas a una perspectiva centrada en los hablantes.

Para conseguir adoptar estas finalidades, el Currículo Integrado de las Lenguas se propone analizar la posibilidad de desfragmentar las formaciones lingüísticas. Tradicionalmente, los currículos han sido diseñados como un conjunto de materias sin relación entre ellas. La única excepción notable es la utilización de una lengua extranjera para enseñar un área no lingüística, la educación bilingüe también denominada *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*



(AICLE), *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) o *Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Étrangère* (EMILE). Esta fragmentación escolar conduce, además, a una percepción errónea de las lenguas, ya que la adquisición de cada una se presenta en competencia con la adquisición de otra: se debe elegir una u otra. Esto lleva a la instauración de una jerarquía de las lenguas, según el orden propuesto por el sistema educativo.

La educación plurilingüe reposa sobre un principio pedagógico opuesto: la adquisición de una nueva variedad lingüística se basa en las competencias y eventualmente en los conocimientos desarrollados con la lengua anterior. Estas competencias (como saber leer un texto) y esos conocimientos (como reconocer el origen latino de las palabras) pueden transferirse de una variante a otra, mediante una pedagogía que tome en cuenta la existencia de estas similitudes, en vez de ignorarlas. Este enfoque no supone la desaparición de las asignaturas actuales en beneficio de nuevas clases de comunicación verbal, sino que se limita a postular la instauración de convergencias efectivas entre las enseñanzas lingüísticas, y, entre éstas y las no lingüísticas, en la Educación Bilingüe.

El Currículo Integrado de las Lenguas pretende propiciar reflexiones y análisis entre los docentes en relación con las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se articulan entre sí los currículos de las lenguas?
- ¿Qué relaciones se establecen entre las enseñanzas de las lenguas en las diferentes etapas (de la Educación Infantil al Bachillerato)?
- ¿Qué relaciones se establecen para las lenguas materna y no maternas?
- ¿Qué competencias, estrategias y actividades de lengua pueden ser reutilizadas y desarrolladas de una lengua a otra?
- ¿Qué propuesta de enseñanzas en lengua de otras áreas se hace? y ¿con qué resultados para las lenguas y para las áreas no lingüísticas?

Se parte de la premisa de que la educación para el plurilingüismo, como un valor, y la formación plurilingüe, como un modo de organizar las enseñanzas de las lenguas, son partes constituyentes de un proyecto más amplio, el proyecto lingüístico que abarca todas las lenguas estudiadas en la Escuela. Estas enseñanzas no deberán disociarse. Ambas finalidades interactúan la una sobre la otra. La educación para el plurilingüismo, cuyo objetivo es que se tome conciencia de la manera en que funcionan las diferentes lenguas naturales para garantizar la intercomprensión entre los miembros de un grupo, puede conducir a una mayor motivación y a una curiosidad por las lenguas.



El Currículo Integrado de las Lenguas deberá llevar al profesorado de lenguas de los centros educativos que vayan a implementar este currículo a reflexionar y analizar los medios para:

- Permitir un mejor dominio del código oral y escrito
- Impulsar una reflexión acerca de la comunicación, del lenguaje humano y de las lenguas
- Propiciar una reflexión crítica sobre los conocimientos en relación con las lenguas
- Dar a conocer el patrimonio de las lenguas de Europa
- Desarrollar la creatividad verbal y no verbal
- Introducir una estética de las creaciones verbales y una aproximación a los textos literarios
- Conocer otras sociedades

OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN ALCANZAR.

Si se acepta que el plurilingüismo es una competencia innata en los individuos que son fundamentalmente, y no excepcionalmente, plurilingües, el Currículo Integrado de las Lenguas deberá perseguir los siguientes objetivos:

OBJETIVOS GENERALES:

- Concienciar a los hablantes de la naturaleza de su propio repertorio lingüístico, incluida la lengua materna
- Mostrar la dignidad intrínseca de estas variedades lingüísticas ya que pueden ser adecuadas para las funciones que cada hablante le otorga
- Hacer descubrir el carácter evolutivo de la adquisición de las lenguas
- Desarrollar estos repertorios, incrementando las competencias, los niveles de competencias, el número de variedades lingüísticas, etc.
- Fomentar esta competencia plurilingüe desarrollando las competencias transversales que la constituyen.

Si no se eligen los procedimientos adecuados para desarrollar los mencionados objetivos generales, no se conseguirá necesariamente que el individuo sienta un mayor respeto o una mayor curiosidad por las lenguas. En estas condiciones, la educación para el plurilingüismo no es superflua en las enseñanzas que pretenden ampliar la adquisición de un amplio repertorio lingüístico. Al contrario, se considera que la educación para el plurilingüismo debe ser un componente de toda enseñanza lingüística y ocupar un lugar destacado en el currículo de todas las lenguas enseñadas en la Escuela.



Es importante que los docentes encargados de la enseñanza de lenguas tengan una especial responsabilidad en la educación para el plurilingüismo y que ésta sea el componente central de su labor, desarrollando los siguientes OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Gestionar el plurilingüismo a lo largo de toda la vida: la enseñanza tendrá que valorar el repertorio inicial del alumnado y desarrollarlo. Unas de las principales tareas es hacer que los jóvenes saquen partido a los recursos de ese repertorio en la comunicación.
- Promover la autonomía del alumnado, fomentando el aprender a aprender las lenguas por sí mismo, desarrollando una actitud reflexiva respecto a su forma de aprendizaje, a los conocimientos adquiridos, a sus necesidades: toda enseñanza de lengua debería comportar esta sensibilización a las estrategias de aprendizaje.
- Considerar las enseñanzas lingüísticas como un proceso continuo, no limitado a una determinada etapa. Esto supone que hay que tener en cuenta los conocimientos previos, individuales y escolares, anteriores y paralelos, y dejar de considerar las lenguas como compartimentos sin ninguna relación.
- Propiciar la competencia de “saber ser”, como capacidad para aplazar nuestro juicio y neutralizar nuestras representaciones sobre los demás, pero también descentrándonos respecto a la cultura a la que pertenecemos de manera a poder percibir un punto de vista externo, comparable a la mirada que tiene sobre nuestra cultura una persona extranjera.

Por último, el Currículo Integrado de las Lenguas debe animar al profesorado a replantearse las representaciones sociales de la enseñanza de las lenguas: la adquisición de las lenguas no es un saber escolar, es una competencia humana. De hecho, los hablantes también disponen de representaciones sobre la manera en que las lenguas han de ser aprendidas y enseñadas. La aptitud para adquirir las lenguas es natural y está a la disposición de todas las personas.



2. LOS PROGRAMAS PLURILINGÜES EN LA ENSEÑANZA REGLADA

Los programas plurilingües entendidos como un término genérico que hace referencia a la enseñanza de materias curriculares en una segunda lengua cuentan con una larga tradición en un amplio número de sistemas educativos, constituyendo un rasgo frecuente en contextos de alta o baja diversidad lingüística en los que el aprendizaje de lenguas se ha valorado como un activo social y de la persona.

Al margen de los numerosos precedentes pasados, la creación de programa bilingües en la actualidad tiene como referencia las situaciones canadienses y suiza, contextos en los que dada su peculiar textura lingüística, la reflexión sobre el aprendizaje de idiomas ha sido especialmente abundante y acertada. Los programas lingüísticos canadienses han sido desde los años 50 del siglo pasado referentes en cuanto a desarrollos metodológicos y de estudios descriptivos de adquisición en el aula. La investigación suiza ha realizado grandes avances en la medición del conocimiento lingüístico y en los estudios de economía de la lengua, apuntando la rentabilidad social y económica del conocimiento de idiomas e inspirando políticas educativas que fomentaran el aprendizaje.

En el actual contexto europeo, las políticas lingüísticas y los modelos educativos en la enseñanza de segundas lenguas vienen en gran medida inspiradas por el Consejo de Europa. Iniciativas como la publicación del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Portfolio Europeo de Lenguas* con sus documentos anexos -el pasaporte lingüístico, la biografía lingüística y el dossier- son el reflejo de una actividad en el seno de los organismos europeos en los que se ha definido el plurilingüismo como un objetivo educativo de primer orden. Fundamentalmente, las finalidades para la consecución de dicho objetivo son tres: expandir el conocimiento de idiomas como instrumento de integración preservando la diversidad lingüística del continente, preparar a la población de la Unión para hacer frente a los retos de la globalización y capacitar a los ciudadanos y ciudadanas de la Unión Europea para desarrollar una competencia interlingüística y una identidad múltiple. Resulta evidente por tanto que en el contexto europeo se percibe la sociedad actual, definida como una sociedad del conocimiento, como una cuyas características esenciales es la de ser plurilingüe.

La educación en el área de idiomas cuenta en la actualidad por tanto con una perspectiva ineludible: las directrices marcadas por la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa y el Centro Europeo de Lenguas Modernas recogidas en gran medida en el *Marco Común de Referencia para las Lenguas*, texto desde el que se plantean claras indicaciones referidas al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Latente en este documento y expreso en un sinfín de



documentos oficiales -desde resoluciones de la Comisión Europea hasta el *Libro Blanco sobre la Enseñanza y Aprendizaje*, o el propio *Tratado de Maastricht*- se encuentra la recomendación de creación de programas bilingües y el fomento del plurilingüismo.

Al tratar la naturaleza de los programas bilingües, una primera salvedad es que la inclusión de distintas lenguas en los sistemas educativos puede ser una respuesta a una amplia variedad de situaciones sociales con clara incidencia en el tipo de realidad educativa que conforma. De entre ellas, un factor a tener en cuenta es el carácter de las lenguas con presencia en el currículo. Así, existen marcadas diferencias si las lenguas presentes son lenguas de herencias o de inmigración, lenguas segundas o extranjeras o lenguas internacionales o minoritarias: el sustrato cultural de éstas, la vitalidad de cada una de ellas o los posibles dominios de uso en el que se articulan hacen que las consideraciones sobre su enseñanza sean distintas. Son fenómenos distintos la enseñanza del gaélico en el Reino Unido (lengua regional) de la de turco en Alemania (lengua de emigración); la enseñanza en ruso en Estonia (segunda lengua debido a la minoría rusoparlante de la población) que la del español en China (lengua extranjera). Es ciertamente diferente, por último la enseñanza del inglés en cualquier contexto (lengua ya más hablada como segunda lengua que como lengua materna) que la de cualquiera de las consideradas lenguas minoritarias europeas.

La gran diversidad de lenguas y contextos mencionados, hacen que bajo el marco general de enseñanza bilingüe se incluyan distintos enfoques de enseñanza: la inmersión lingüística, la enseñanza integrada de lenguas y contenidos, los programas transicionales bilingües, la enseñanza de lenguas a través del currículo y la enseñanza dual. Todas ellas tienen factores que suelen ser comunes y que constituyen los ejes fundamentales de cualquier programa bilingüe independientemente del carácter de las lenguas en sí:

- La utilización de las distintas lenguas de forma vehicular para enseñar contenidos de otras materias académicas. Esto es, la lengua 2 se utiliza de forma relevante enseñando contenidos académicos en un contexto académico.
- El uso prácticamente exclusivo de la lengua 2 por parte del profesorado. La intención es aumentar el contacto con la lengua contextualizada en un entorno familiar para el alumnado: el aula.
- Los contenidos del currículo se secuencian primordialmente en función de las exigencias, las demandas cognitivas y la tradición de la asignatura en cuestión: ciencias, tecnología, informática, historia, matemáticas, etc.



- Los contenidos en el currículo bilingüe incluyen además de los propios de la materia en cuestión, contenidos lingüísticos paralelos propios de la lengua 2 (fundamentalmente léxicos, nociofuncionales y discursivos, aunque también gramaticales: morfológicos y sintácticos). Ambos tipos se integran en el aula, de manera que el alumnado progresa en el conocimiento de la lengua a través de la asimilación de los contenidos académicos de las asignaturas no lingüísticas.
- Los materiales suelen ser de diversa procedencia. Aunque existen materiales editados, existe una tendencia acentuada a la autoedición y a la creación de materiales propios adecuados a los contextos concretos.
- La teoría y la práctica de enseñanza se basa en los principios experienciales de adquisición de lenguas:
 - a) el aprendizaje como construcción creativa y no como imitación mecánica de patrones lingüísticos
 - b) el aprendizaje como resultado de la socialización en contextos comunicativos
 - c) la adquisición implícita de las formas lingüísticas de la lengua 2 en contacto con *input* abundante cuando la atención está centrada en el significado
 - d) la práctica descontextualizada de las formas lingüísticas como un elemento facilitador pero secundario.

Con carácter general, estas consideraciones han sido respaldadas por la investigación empírica en Lingüística Aplicada, como un conjunto de condiciones que favorece el aprendizaje.



2.1. EL APRENDIZAJE EN LOS PROGRAMAS BILINGÜES.

La enseñanza bilingüe parte de una filosofía de la educación que emana de la creencia de que el dominio de distintas lenguas aporta una visión más rica de la realidad. De esta forma, el dominio de lenguas supone no un simple complemento formativo del estudiante, sino una nueva dimensión de su proceso de formación integral. La enseñanza bilingüe se relaciona tanto teórica como experimentalmente con el desarrollo de actitudes y procedimientos que demanda la sociedad actual: el respeto y tolerancia de las culturas ajenas, el desarrollo de una identidad múltiple y la capacidad para transitar por entornos multilingües. Los programas bilingües de los sistemas educativos sientan una base sólida para desarrollar un objetivo irrenunciable, el de capacitar al estudiante para adoptar una *mirada global* que le permita entender su cultura específica a la vez que su región geopolítica, hemisferio y planeta. Esto implica que la enseñanza bilingüe se justifica por sí sola como expresión de una filosofía de la educación acorde con nuestro tiempo.

En cualquier caso, como cualquier otro modelo educativo, la enseñanza bilingüe ha de responder a niveles de adaptabilidad a los contextos concretos, garantizando niveles de aprendizaje a los que no debe escapar ningún sistema de enseñanza. Tradicionalmente, los interrogantes que con más frecuencia se han suscitado han sido tres:

1. el efecto de la enseñanza bilingüe en el desarrollo de la lengua 1
2. el efecto en el aprendizaje de la lengua 2
3. el efecto en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura que se enseña en la segunda lengua.



2.2. LA ENSEÑANZA BILINGÜE Y LA LENGUA 1.

Es un hecho probado que el aprendizaje a través de una lengua 2 en un sistema bilingüe no interfiere con el desarrollo de la lengua 1. La representación del conocimiento de lenguas como sistemas instalados en compartimentos mentales estancos que se restan recursos mentales recíprocamente, no deja de ser una representación infundada de la adquisición de las lenguas.

El principio que ha caracterizado el aprendizaje de lenguas en programas bilingües en prácticamente todos los contextos es el *principio de interdependencia* de las lenguas, esto es, que existe un nivel subyacente de competencia común para todas las lenguas que se desarrolla a través de una lengua 1 o una lengua 2. De este modo, las destrezas académicas que se adquieren a través de un idioma extranjero, la lecto-escritura en la lengua 2 por ejemplo en nuestro contexto, no hace sino consolidar las mismas destrezas que se están desarrollando en la clase de lengua 1. Esta afirmación resulta válida tanto cuando la lengua 2 es una lengua mayoritaria, minoritaria o para el alumnado con lenguas distintas en el entorno doméstico o lenguas de inmigración. En este sentido los programas bilingües consiguen un *bilingüismo aditivo*, esto es el desarrollo de fluidez y de las destrezas académicas en ambas lenguas.

A la vez, un bilingüismo aditivo se relaciona invariablemente con un mayor desarrollo intelectual, académico y evidentemente también lingüístico del estudiante. El alumnado en programas de inmersión desarrolla una nueva sensibilidad hacia el lenguaje como facultad humana, potenciando estrategias metacognitivas y de comunicación mucho más ricas que los que sólo se encuentran en contacto con una sola lengua. Los posibles recelos de la comunidad educativa a la adopción de programas bilingües –aunque responden a una preocupación lógica- resultan claramente infundados en función de los resultados de la investigación empírica en todos los contextos. Estudios en contextos tan dispares como Singapur, Sudáfrica, Israel, Estados Unidos y Canadá vinculan el desarrollo del bilingüismo a un incremento en las medidas de inteligencia verbales y no verbales respecto a los sujetos monolingües, constatándose en los primeros una mayor flexibilidad y recursos de operaciones mentales, una estructura más diversificada de la inteligencia y mayores registros en flexibilidad cognitiva, creatividad y estrategias de resolución de problemas (Lambert, 1990).

Es digno de mención en la aplicación de estos modelos, sin embargo, la existencia de un número significativo de alumnos y alumnas que pueden no acomodarse fácilmente a los programas bilingües durante las fases iniciales de



su aplicación. Una serie de factores puede precipitar esta reacción. Por un lado, puede deberse a que el nivel de complejidad de la lengua 2 utilizado en el aula difiere mucho del nivel del alumnado bien por la heterogeneidad de niveles de los alumnos presentes o por un uso insuficiente de estrategias de ajustes lingüísticos en el discurso del profesorado. Por otro lado, pueden existir alumnos y alumnas con un cierto grado de aversión al aprendizaje de idiomas (por suponer valores no reconocidos en el entorno socioeducativo o por contar con una biografía de aprendizaje de lenguas marcada por el fracaso). Estas situaciones suelen ser circunstancias de transición que pueden encontrar solución conforme el alumnado se familiariza con la nueva situación del aula. De hecho, la enseñanza por inmersión es adecuada para todo el alumnado si se basa en una buena práctica pedagógica independientemente de su nivel de lengua 1, de lengua 2 o de su aptitud.



2.3. LA ENSEÑANZA BILINGÜE Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA 2.

La enseñanza bilingüe en cualquiera de las modalidades referidas anteriormente resulta el método más eficaz de aprendizaje de lenguas. Los estudios comparativos de métodos hacen posible aseverarlo categóricamente.

El incremento del aprendizaje, según los resultados que arrojan los estudios longitudinales en los más diversos contextos, se percibe en todos los niveles lingüísticos: aumenta el vocabulario pasivo y activo de los aprendices, se incrementa la variedad de estructuras gramaticales –incluso a pesar de que la gramática sólo es objeto de atención implícita- y, fundamentalmente, se constata un mayor nivel de dominio de las cuatro destrezas básicas –la expresión y comprensión tanto oral como escrita-. Esto implica que el alumnado adquiere mayor fluidez y corrección en el dominio de la lengua 2 y por tanto en términos globales una mayor competencia lingüística.

A la vez, los métodos de inmersión más comunes en situación de lenguas extranjeras –fundamentalmente el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)- corrigen un fenómeno común en el aula de idiomas: el déficit motivacional. Tanto el profesorado de idiomas como el alumnado apuntan a la falta de motivación como el factor fundamental responsable del déficit de aprendizaje de una lengua 2 en el aula. A este respecto, los sistemas bilingües muestran mayores grados de actividad del alumnado, mayor aceptación de la lengua y las asignaturas, mayor esfuerzo invertido y una mejora general de las actitudes hacia la lengua y hacia la situación de aprendizaje. Estas pautas de comportamiento tienen lugar más intensamente respecto al estudio lengua 3, en el que el uso vehicular de la lengua para el aprendizaje de otros contenidos, supone un verdadero acicate tanto para su elección, cuando es materia optativa, como para la implicación por parte del alumnado para su aprendizaje.

Aún así y a pesar de lo expuesto hasta ahora, no puede interpretarse que los programas de inmersión consigan un bilingüismo perfecto, objetivo al que no aspira ningún sistema educativo en situación de lenguas extranjeras mínimamente informado, ni los propios objetivos de competencia tal como se formulan por el Consejo de Europa. A este respecto, puede resultar conveniente conocer los límites de los programas de inmersión aún cuando estos sean prolongados a lo largo de gran parte de la estructura académica. Entre los rasgos más acusados que marcan los límites del aprendizaje de la lengua 2, destacan como habituales que el alumnado presente rasgos de su lengua materna en la lengua 2, que no termine de producir toda la gama estructural de la lengua presentando una sintaxis simplificada, que ciertos errores se fosilicen y que no



exista un control total de los rasgos idiomáticos de la lengua extranjera (modismos, frases hechas, lenguaje coloquial, etc.). A efectos prácticos, estas limitaciones son poco significativas dado que el conocimiento adquirido hace al alumnado ser plenamente eficaz en el dominio de la lengua 2 en una gran variedad de ámbitos y contextos.

Un aspecto que se ha de destacar es que, en épocas pasadas de implementación de programas bilingües, las destrezas expresivas fundamentalmente tardaban en desarrollarse o se desarrollaban insuficientemente, de forma que el alumnado encontraba difícil articular discursos extensos por encima de los niveles oracionales. La actual pedagogía en los programas bilingües en los que se ha incidido en el aprendizaje activo y descentralizado y los programas de anticipación lingüística han paliado en gran medida este aspecto.

Por tanto, las dificultades, aunque existentes, no deben hacer cuestionar lo que prácticamente es un axioma en el terreno de la enseñanza de lenguas, que la enseñanza bilingüe en cualquiera de sus modalidades –por ejemplo la enseñanza integrada de lenguas y contenidos- resulta la más eficaz enseñanza posible de lenguas y que cuenta con capacidad suficiente para responder al reto del plurilingüismo formulado por las políticas europeas y demandados por la sociedad.



2.4. EL APRENDIZAJE DE MATERIAS EN LOS SISTEMAS BILINGÜES.

Al abordar esta cuestión, es conveniente recordar que la enseñanza bilingüe es un enfoque de enseñanza, esto es, un marco general en el que pueden actuar un número en ocasiones cifrado en 3.000 variables que conjuntamente inciden en el aprendizaje. Esto implica que existen muy diversos modelos con resultados potencialmente dispares.

Una segunda precisión necesaria es que la enseñanza bilingüe es un enfoque exigente para los participantes, tanto profesorado como alumnado, en un amplio número de sentidos. Efectivamente, el docente de cualquier materia que enseña en una lengua 2, debe no sólo actualizar sus conocimientos lingüísticos a niveles estandarizados y reconocidos en términos de fluidez, sino que debe desarrollar una sensibilidad lingüística alternativa para acomodar los contenidos a la nueva lengua y desarrollar nuevos procedimientos pedagógicos que hagan posible el aprendizaje por parte del estudiante. Por su parte, el profesorado de idiomas debe incorporar contenidos no lingüísticos que no se encontraban tradicionalmente en su formación como docente, sin olvidar la actualización lingüística. Los estudiantes han de incrementar su compromiso cognitivo en el aula para adquirir contenidos con los que se familiarizarían de forma más simple a través de su lengua materna.

Dicho de otro modo, la enseñanza bilingüe ofrece al docente una posibilidad para el desarrollo y la mejora continua de la actividad profesional en un aspecto clave de la formación del alumnado y de su cualificación profesional. Al estudiante por su parte, le ofrece la posibilidad de incrementar sus conocimientos de idiomas, un aprendizaje considerado como muy significativo tal y como muestran la totalidad de los estudios sociométricos al respecto.¹

Apuntados estos argumentos, cabe afirmar que en condiciones adecuadas por parte de docentes y estudiantes y también de apoyo institucional y familiar, la enseñanza bilingüe no incide negativamente en el aprendizaje de las materias objetos de estudio en la lengua 2. Las conclusiones en este sentido invitan a ser literales. Aplicados a contextos de aprendizaje de segundas lenguas, se ha apuntado como una conclusión recurrente en los programas de inmersión que "con respecto a los niveles de aprendizaje en áreas como matemáticas, ciencias, estudios sociales, la evaluación del progreso de alumnos con lengua mayoritaria que estudian en programas bilingües a través de una lengua 2, indican que los estudiantes adquieren generalmente el mismo nivel de conocimiento que los que

¹ Véase Eurobarómetro 54.



estudian a través de la lengua materna” (Genessee, 2003). En situación de aprendizaje de lengua 2 como lengua extranjera, dichas conclusiones tienden a ser aceptadas hasta el punto de que el Consejo de Europa sostiene que la mayoría de las materias son aptas para adoptar un enfoque de integración de lengua y contenidos (AICLE).

En cualquier caso, existen reservas a incorporar algunas disciplinas en algunos contextos, niveles y situaciones concretas, por ejemplo respecto a la enseñanza de matemáticas exclusivamente en una lengua 2 en los estadios iniciales de formación en enseñanza infantil en sistemas como el alemán o el finlandés. Resulta prudente por tanto reflexionar en cada contexto si la disciplina en cuestión se va a impartir exclusivamente en una lengua 2, sobre en qué áreas se da una mayor adecuación para la implementación de este enfoque en función de las circunstancias concretas, los recursos y necesidades existentes.

También se debe ser categóricos al afirmar que la enseñanza bilingüe encuentra en sus múltiples formatos un modelo apropiado para cualquier situación, área y contexto. De entre los más utilizados se encuentra: los modelos de refuerzo en lengua 2 (donde los mismos contenidos se tratan en ambas lenguas), los modelos transversales (donde no son las disciplinas sino ciertas secciones de varias las que se tratan en una lengua 2), los modelos duales (donde el tratamiento de una disciplina en una lengua 2, viene precedido por un tratamiento propiamente lingüístico de los contenidos que familiariza al alumnado con la nueva terminología en la nueva lengua, etc.), entre otros.

Todo lo anteriormente expuesto, requiere de una precisión adicional. La eficacia acreditada de los programas bilingües se incrementa cuando el contacto con las lenguas trasciende el entorno educativo para complementarse con otras medidas de difusión como estancias en países de la lengua en cuestión, presencia de las lenguas en los medios de comunicación social e interacción con hablantes de la lengua 1, etc. El sistema educativo debe ser así la espina dorsal de un sistema bilingüe, pero las medidas apuntadas multiplican su eficacia.



3. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE.

La Educación Plurilingüe que se pretende fomentar en los centros bilingües de Andalucía, con el aprendizaje intensivo de varios idiomas y la cultura que cada uno de ellos representa conlleva en principio la reestructuración de los currículos de idiomas, así como de los currículos de las áreas no lingüísticas impartidas en lengua 2 y, posteriormente, la elaboración de los currículos integrados resultantes de la puesta en práctica en los centros de los objetivos y finalidades que contempla el *Plan de Fomento del Plurilingüismo*.

El conocimiento de la lengua materna y de otras variedades lingüísticas con una finalidad comunicativa, en el marco de las enseñanzas regladas, se incluye como una de las ocho competencias claves que toda la ciudadanía europea desarrollará en el futuro. Por ello, los sistemas educativos europeos deberán cumplir este requisito para adecuarse a las exigencias de la Sociedad del Conocimiento.

La lengua materna y las lenguas extranjeras comparten las mismas dimensiones para la comunicación. La adquisición de lenguas se entiende como una competencia global plurilingüe de todos los individuos, se sustenta en objetivos, conocimientos y destrezas e integra las actitudes, los valores culturales y cívicos o competencia pluricultural. La comunicación en lengua 1 y 2 es la habilidad para interpretar y expresar hechos, sentimientos, pensamientos e ideas, de forma oral y escrita, en los diferentes contextos en que cada persona pueda, desee o necesite evolucionar durante su vida (desde el ámbito escolar y formativo a los ámbitos sociales, culturales y profesionales).

Como ya se ha mencionado, el aprendizaje para la comunicación supone la adquisición de capacidades lingüísticas y reflexivas y de destrezas discursivas en las lenguas con las que durante la vida se pueda tener contacto. Se considera también necesaria la concienciación de los procedimientos que permiten la evaluación de los niveles y grados de los conocimientos lingüísticos de cada ciudadano y ciudadana y de su progreso en el tiempo. Es importante así mismo adquirir y desarrollar actitudes de sensibilización en positivo de las diferencias culturales, superando los estereotipos y mostrando una disposición abierta al conocimiento de otras culturas para facilitar la comunicación intercultural.

Esta comprensión ambiciosa y amplia de las lenguas y de su aprendizaje nos aleja del modelo único y nos abre a definiciones de currículos diferenciados según los contextos de los centros educativos, el profesorado y las áreas que se



impliquen, teniendo en cuenta todas las variables posibles donde se produce el hecho educativo.

Sin embargo, ésto no impide la elaboración de modelos de currículos integrados de las lenguas y de otras áreas no lingüísticas, como hipótesis y propuesta al profesorado que suscitarán la reflexión y la adecuación a los diferentes contextos para llegar finalmente a la elaboración del currículo integrado definido en cada uno de ellos. Del mismo modo, se ofrecen pautas metodológicas, ya evaluadas y contrastadas como eficaces, emanadas del marco teórico que sustenta los enfoques comunicativos y su evolución para los fines que se pretenden en la educación bilingüe. Las pautas que a continuación se proponen podrían orientar al profesorado, facilitarle la tarea, sin impedir la necesaria contextualización en cada centro, rentabilizar la formación e incluso servir a una mejor utilización de los recursos que el programa pondrá a su disposición.

La característica más importante de la enseñanza bilingüe es el aprendizaje integrado de contenidos en la lengua extranjera, el llamado AICLE, CLIL o EMILE. En el marco del Programa Bilingüe de la Junta de Andalucía, los centros escolares que experimentaron dicho programa entre 1998 y 2004 elegían normalmente dos áreas no lingüísticas para la enseñanza bilingüe. Estas áreas solían ser el conocimiento del medio, la educación plástica y visual y/o la música en la Educación Primaria. En la Educación Secundaria Obligatoria, se escogía más frecuentemente las ciencias sociales, pero también las ciencias de la naturaleza, las matemáticas, la educación plástica y visual o la música, introduciéndose otras en algunos Institutos de Educación Secundaria.

En este programa bilingüe, no se imparte toda la materia del área no lingüística en la lengua 2, sino sólo una parte de ella; normalmente una hora semanal de las tres o cuatro que corresponden al área. En efecto, se considera fundamental que el alumnado tenga siempre contacto con las áreas y asignaturas desde la perspectiva de la lengua 1 de manera a enriquecer su conocimiento del mundo ya que cada lengua transmite la realidad de forma diferente. Desde un punto de vista lingüístico, se busca una mejora de la comunicación oral y un aprendizaje de las palabras clave del área no lingüística, a través del aprendizaje del vocabulario de la lengua 1 y 2. Desde un punto de vista comunicativo, hay que constatar que cambiar de lengua supone también cambiar de sentido, cambiar de visión de la realidad.

Sin evacuar la lengua 1 para la adquisición de conocimientos de las áreas no lingüísticas, suponiendo que fueran dos o tres las áreas, el estudio de éstas viene a suponer para el alumnado dos o tres horas semanales más de inmersión en la lengua 2. Sin embargo, el motivo decisivo para introducir la enseñanza bilingüe



de áreas no lingüísticas no es sólo aumentar el tiempo de contacto con la lengua 2, sino facilitar la transmisión en la lengua 2 de conocimientos de interés social, cultural, artístico, histórico, económico o científico abriendo de esta manera nuevos horizontes a los jóvenes.

Con el estudio de las áreas de ciencias sociales y educación artística se potencian conocimientos sobre los países de la lengua 2 y se fomenta la comprensión mutua de las culturas, dentro del ámbito europeo, dando una perspectiva intercultural de los contenidos de las áreas no lingüísticas, limitados tradicionalmente al ámbito del propio país. Las materias de ciencias se eligen sobre todo para motivar a los jóvenes con temas de su interés y para facilitar una preparación científica que responda a la internacionalización del mundo de la investigación y del trabajo. Pero también, en este caso, la enseñanza no se debería limitar al estudio del inglés, como *lingua franca*, sino incluir otras lenguas y aspectos sociales y culturales de los países en los que se habla la lengua 2.

Con la integración del aprendizaje de contenidos específicos de las áreas no lingüísticas y de la lengua 2, también se abren a los jóvenes nuevos campos de comunicación, ya que aprenden a debatir y dar su opinión acerca de hechos históricos, políticos, sociales, culturales o científicos. Desde el punto de vista funcional, experimentan cómo la lengua 2, al igual que la lengua 1, se convierte en medio vehicular de conocimientos e ideas, cambiando sustancialmente el aprendizaje escolar donde generalmente suelen predominar aún aspectos gramaticales.

Tanto para el profesorado de la lengua 2 como para el profesorado de las áreas no lingüísticas, se trata de integrar dos procesos de enseñanza: el del área no lingüística y el de la lengua 2. De ahí que el profesorado del área deba adquirir conocimientos básicos de la didáctica de la lengua 2 y el profesorado del idioma deba interesarse por la temática general y por las técnicas de trabajo del área no lingüística para prever las necesidades lingüísticas de su alumnado. Debe existir por lo tanto una colaboración estrecha entre ambos, que facilitará el coordinador o coordinadora bilingüe del centro, y todos juntos intervendrán en la selección de temas y textos para la clase del AICLE y su explotación didáctica ya que ésta debe adaptarse al nivel lingüístico del alumnado.

Por parte del alumnado, se trata de integrar dos procesos de aprendizaje; por un lado, adquirir habilidades para comunicarse en otra lengua y, por otro, asimilar contenidos a través de esa segunda lengua. De esta manera, el alumnado organizará su progresión lingüística alrededor de los temas y las necesidades lingüísticas del área no lingüística. La influencia de los contenidos de estas áreas



puede ser tan decisiva que represente una nueva fuerza reguladora dentro del proceso del aprendizaje lingüístico.

En cuanto al discurso en el aula y teniendo en cuenta que las actividades en la clase del área no lingüística precisan un nivel discursivo más alto y un lenguaje específico, el alumnado necesita, en primer lugar, disponer de una mayor capacidad comunicativa. Será sobre todo tarea del especialista de la lengua 2 potenciar más el discurso del aula acostumbrando al alumnado, desde el principio, a una clase impartida (casi) exclusivamente en la lengua 2; una exigencia muy conocida, pero todavía no siempre cumplida en la práctica escolar. Además, el empleo de la lengua 2 en el aula debería sobrepasar la función reguladora, es decir la comprensión de órdenes y directrices del profesorado. Hay que introducir usos más instrumentales que amplíen progresivamente el discurso explicativo y las interacciones verbales con y entre el alumnado sobre la temática del área no lingüística.

Estudios de campo en clases bilingües de inmersión parcial -situación comparable a la nuestra-, han mostrado que incluso impartiendo la clase continuamente en la lengua 2, no suele ser suficiente para que el alumnado reaccione espontáneamente y se exprese con cierta fluidez en el aula. Se aconseja pues, promover situaciones comunicativas específicas del discurso en la clase del área no lingüística como por ejemplo los juegos de rol. Este tipo de actividades de refuerzo del discurso en el aula debería ser realizado por los docentes de lenguas no sólo en los primeros años, sino a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Para el aprendizaje bilingüe de contenidos de áreas no lingüísticas, la clase de idioma desempeñará una función auxiliar, lo que exige un gran esfuerzo de coordinación entre el profesorado, porque tendrá que analizar conjuntamente las necesidades lingüísticas y planificar el modo de intervención del especialista de idiomas. Esta actuación puede venir dada en forma de preparación previa, es decir antes de que aparezcan las dificultades lingüísticas, como por ejemplo formas morfológicas o estructuras sintácticas desconocidas.

Otra forma sería que ambos docentes trabajen simultáneamente en el mismo tema del área no lingüística, aunque el profesorado de idioma lo enfoque principalmente desde el punto de vista lingüístico. También se puede acordar que el profesorado de lengua intervenga una vez terminado el estudio del tema en la clase del área no lingüística, reforzando algunos aspectos lingüísticos; por ejemplo podría reorganizar el léxico específico del tema por campos semánticos.

Para realizar este tipo de trabajo, el profesorado de idiomas tendrá que dedicar por lo menos una hora semanal de sus clases al apoyo lingüístico del estudio



bilingüe de los contenidos de áreas no lingüísticas. Si esta coordinación tan inmediata y continuada se considera un esfuerzo de planificación demasiado grande, se puede experimentar también otra modalidad de actuación conjunta. En este caso el especialista de idioma podría elegir temas sueltos relacionados con los contenidos del área no lingüística y estudiarlos centrándose ante todo en aspectos lingüísticos y comunicativos. El desarrollo de estos temas en la clase de idiomas no debería limitarse a la reflexión gramatical, sino incluir la práctica de todas las destrezas de la lengua afianzando sobre todo los usos específicos de la lengua del área no lingüística. Se deberá abordar, por ejemplo, la lectura de tipos de textos como párrafos de enciclopedias, artículos periodísticos, reseñas científicas divulgativas, informaciones extraídas de Internet etc. Asimismo, en relación con la expresión oral, se explicará verbalmente mapas, estadísticas, diagramas, representaciones gráficas etc. Con respecto a la expresión escrita, se fomentará la redacción de observaciones, informes, resúmenes, comentarios, como se comentará más adelante.

Por las necesidades del área no lingüística se pueden plantear situaciones donde haya que decidir entre simplificar lingüísticamente la expresión o adelantar contenidos morfológicos y sintácticos en la clase de lengua 2. Antes de expresarse de una manera demasiado artificial por la simplificación, es preferible acometer algunos cambios en la secuenciación de la programación de la lengua 2. Por ejemplo, en relación con el uso de los tiempos del pasado, parece aceptable que en los primeros años se limite al uso del presente, incluso contando cuentos. Sin embargo, resulta excesivamente forzado continuar con este procedimiento de simplificación en el 3º ciclo de la Educación Primaria, con textos donde se comparan las costumbres y formas de vida entre el siglo XVI y la actualidad.

En la Educación Infantil y en el 1º ciclo de la Educación Primaria, se podrían integrar, en todas las enseñanzas lingüísticas, elementos de sensibilización a las lenguas, de manera a que se perciba la unidad del funcionamiento del lenguaje a través de la pluralidad de lenguas naturales. Es una forma de iniciación al aprendizaje y a la adquisición de lenguas, como una manera para concienciar al alumnado de la naturaleza de su repertorio lingüístico, de valorar todas las lenguas maternas de los niños y niñas, sobre todo en aquellos grupos que se caracterizan por la presencia de un alumnado perteneciente a otros orígenes culturales y que hablan y/o comprenden otras lenguas. Así, se lograría minimizar los prejuicios lingüísticos y valorar las lenguas de la clase, las lenguas ambientales. Para llevar a cabo esta sensibilización lingüística se recomienda el uso del *Portfolio Europeo de las Lenguas*.



3.1. LA INTEGRACIÓN DE LA LENGUA 1 Y LA LENGUA 2.

Como ya se ha mencionado, este primer documento sobre el Currículo Integrado de las Lenguas no pretende ser ni dogmático ni exhaustivo y para una mayor profundización de estos temas remitiremos al *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* que trata de forma pormenorizada cada uno de los puntos que resumimos a continuación. Se aludirá expresamente a las competencias, a las estrategias y a las actitudes que podrán tomarse como punto de referencia, independientemente del contenido que cada lengua aborde, para la realización de una tarea.

El profesorado de las lenguas que se estudien en un centro educativo que implemente este nuevo modelo metodológico deberá entender que el uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de *competencias*, tanto *generales* como *competencias comunicativas*, en particular. 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. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (definición del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas*).

Es obvio que el alumnado de cada etapa educativa necesitará el desarrollo de algunas competencias, estrategias y actitudes en detrimento de otras que quedarán relegadas a un segundo plano ya sea porque el alumnado carezca de la madurez intelectual suficiente o porque éstas ya han sido potenciadas en un momento anterior. Asimismo, el profesorado, en función de los objetivos específicos previstos para la adquisición de la lengua que enseña, hará más hincapié en unas competencias comunicativas, estrategias o actitudes, posponiendo la profundización de otras para más adelante o ignorando algunas por ser inadecuadas o repetitivas.

La enumeración de estos elementos sólo pretende servir de base de trabajo al profesorado de lenguas que reconocerá muchos puntos en común para el desarrollo de su labor docente y que, si acuerda conjuntamente incidir sobre estas acciones, percibirá una mayor facilidad en su quehacer profesional y un mejor aprovechamiento cognitivo por parte del alumnado.



El Currículo Integrado de las Lenguas apoya la reflexión sobre metodologías comunes, definidas en competencias (en particular, las competencias comunicativas) transversales para las distintas variedades lingüísticas: estrategias de aprendizaje de los sistemas gráficos, enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos en las lenguas, actividades analíticas en las lenguas, enfoques de comprensión oral a partir, por ejemplo, de programas de televisión. Estos acercamientos metodológicos constituyen el núcleo de la enseñanza plurilingüe. También convendría cotejar las técnicas de evaluación de los conocimientos adquiridos.

De cualquier manera, la separación de las lenguas es muy perceptible en el caso de las lenguas extranjeras donde crea problemas para el alumnado (heterogeneidad de la terminología de una u otra lengua, por ejemplo). La ausencia de suficiente coordinación entre las diferentes lenguas aprendidas simultáneamente, entre las etapas escolares, entre las formas de enseñanza de la lengua de la Escuela, lengua 1, y las variedades extranjeras, lenguas 2 y 3, es una fuente de ineficacia y contribuye a enmascarar la naturaleza única de la competencia pluricultural. Es importante que el Currículo Integrado recoja la articulación de las enseñanzas de las lenguas entre ellas de manera a que se perciba la continuidad entre los aprendizajes de todas las variedades lingüísticas.

En relación con la adquisición de las lenguas, las metodologías actuales, acordes con el desarrollo del plurilingüismo, presentan la enseñanza de las lenguas de la siguiente manera:

- Poniendo el acento en la actividad oral
- Dando menos importancia a las actividades gramaticales
- Procurando que lo que se aprende sea rápidamente reutilizado
- Acercándose a los modos espontáneos de adquisición de las lenguas
- No considerando como único objetivo legítimo el lograr la competencia de un nativo
- Considerando esencial desarrollar la competencia de "aprender a aprender", potenciando la adquisición de las lenguas de forma reflexiva y autónoma
- Atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.

En cuanto a la integración de procedimientos, destrezas y funciones comunicativas, cabe afirmar que el aprendizaje sistemático de estrategias y funciones comunicativas o de técnicas de trabajo en la lengua 2 puede tener un valor derivado para el uso más consciente de la lengua 1. Por ejemplo, un objetivo común de las clases de Lengua Española y de Lengua Extranjera es la expresión oral con sus actividades de lengua: definir, describir, resumir, explicar



resultados de un trabajo como argumentar, exponer un tema, etc. La labor que, en relación con este objetivo, se realiza en la lengua 2 puede servir para sistematizar y perfeccionar la expresión en exposiciones orales y redacciones en la lengua 1.

Esta planificación pormenorizada y el manejo consciente de medios lingüísticos y principios estructurales se podría retomar en la clase de Lengua Española. Una coordinación entre los docentes que enseñan en la lengua 1 y en la lengua 2 y 3 podría fomentar el desarrollo progresivo de competencias expresivas, o comunicativas en general, en la lengua 1 a partir de métodos didácticos de la lengua 2.

Con respecto a la integración de conocimientos lingüísticos y a lo largo del desarrollo de investigaciones acerca de la adquisición de la lengua 2, se observan etapas donde se admitía y otras donde se rechazaba la influencia de la lengua 1. Insistiendo en el uso exclusivo de la lengua 2 en el aula, la enseñanza comunicativa evitaba, en los últimos tiempos, hacer referencias a la lengua 1 en la didáctica de la lengua extranjera. En la actualidad, en el marco de teorías de aprendizaje por transferencia de conocimientos, se ha abierto de nuevo la puerta a influencias y comparaciones entre lengua 1 y 2. En vez de resaltar únicamente las diferencias y faltas de interferencias, como hacían la lingüística contrastiva y el análisis de errores en los años 60 y 70, se acentúa ahora más el contacto entre la lengua 1 y 2 ó 3.

Descubriendo lo común entre las lenguas se intenta crear una amplia base para emprender transferencias positivas que facilitarán el aprendizaje de una nueva lengua y, descubriendo las diferencias, se destacarán las particularidades de cada idioma. La reaparición del enfoque contrastivo en la actual metodología de la lengua 2 mantiene además una estrecha relación con las teorías constructivistas del aprendizaje: el alumnado adquiere el nuevo idioma sobre las experiencias y los conocimientos previos de su propia lengua, toma conciencia, por ejemplo, de similitudes estructurales y las aprovecha para el aprendizaje de la sintaxis del nuevo idioma.

Si el profesorado facilita el material lingüístico de manera apropiada puede inducir estos procesos de comparación y convertir al alumnado en jóvenes investigadores que detectan ellos mismos las similitudes y diferencias. Esta actitud activa de descubrir formas y estructuras parecidas y diferentes puede iniciarse ya en la Educación Primaria y perfeccionarse a lo largo de la Educación Secundaria. De esta manera, la comparación y la transferencia entre lengua 1 y lengua 2 llega a representar una estrategia más dentro del proceso multifactorial de la adquisición de nuevos idiomas.



En este contexto se pueden establecer también transferencias bi-direccionales que aclaren fenómenos lingüísticos de la lengua 1 desde la perspectiva de la lengua 2. En este estudio contrastivo aparecerá la gramática de la lengua 1 con una nueva luz y la reflexión lingüística en general se relacionará más directamente con un uso práctico o la adquisición.

Estos procesos de integración constituyen un primer paso hacia una didáctica más integradora de los conocimientos, destrezas y estrategias de las distintas disciplinas escolares. La superación de una enseñanza aislada de áreas corresponde más a la realidad científica dónde los campos de conocimientos se relacionan entre sí y los conocimientos y habilidades adquiridos en unos se transfieren a otros. Los estudiosos, hasta ahora, han tratado fundamentalmente la integración entre la lengua 2 y el área no lingüística en la enseñanza bilingüe y, de forma más superflua, la de ambos con la lengua 1. Sin embargo este proceso integrador se puede ampliar aún más, cómo se verá más adelante en el caso de las estrategias de la lectura.

La rígida separación entre las áreas escolares se rompe también con el trabajo por redes temáticas, dónde se investiga un tema desde la perspectiva de distintas áreas. En el programa bilingüe se podría tomar la iniciativa implicando a todas las áreas bilingües en este tipo de proyecto. De esta manera, se llevará a cabo una verdadera pedagogía del proyecto tan necesaria para el tratamiento de temas transversales. Temas como los animales domésticos, las fiestas tradicionales, los parques naturales, una determinada época como la Reforma y la Contrarreforma, movimientos político-sociales como el Fascismo o el Pacifismo, se pueden trabajar conjuntamente en conocimiento del medio o bien en ciencias sociales, en música o en educación plástica y visual, enfocando en cada materia un aspecto distinto pero complementario.

Proyectos como éstos favorecen un aprendizaje comprensivo y se realizan mejor trabajando en equipo lo cual favorece a su vez la autonomía del alumnado y desarrolla su capacidad de aprender a aprender. Se suelen utilizar fuentes reales, es decir materiales escritos o gráficos auténticos de Internet o de libros de consultas. La técnica consiste en buscar informaciones y descubrir de manera autónoma nuevos conocimientos que conecten con las experiencias vitales y conocimientos previos del alumnado para ampliarlos y construir un mundo de saber de manera individualizada. Éste es el contexto metodológico dónde hay que situar el planteamiento didáctico de la integración de lenguas y contenidos en la enseñanza bilingüe. Por lo tanto, ya no es posible que el profesorado de lenguas del programa bilingüe enseñe el idioma siguiendo un libro de textos



3.1.1. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.

Respecto a las competencias, el *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas* propone unos descriptores precisos y compartidos y constituye un instrumento destinado a dar coherencia a un sistema educativo dado y entre los sistemas educativos de los Estados miembros. Este instrumento también sirve de base para la autoevaluación de las competencias lingüísticas a través del *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Gracias a los descriptores, todas las lenguas podrían ser medidas de la misma manera lo cual no sólo facilitaría la especificación de los objetivos específicos de cada lengua, sino también la adopción de criterios claros y transparentes en cuanto a la secuenciación de los contenidos, a la metodología, al uso de los recursos y a las pautas de evaluación. Todo ello brindaría continuidad y coherencia a la adquisición de las distintas lenguas estudiadas en la Escuela.

Las *competencias* se definen como 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. Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

Las competencias y elementos que constituyen las competencias lingüísticas se clasifican de la siguiente manera:

- La producción oral (hablar)
- La producción escrita (escribir)
- La comprensión oral y audiovisual (ver la TV, escuchar una canción, una conferencia, un programa de radio, etc.)
- La comprensión escrita (leer)
- La interacción oral (participar en una conversación, un debate, etc.)
- La interacción escrita en tiempo real: foros de Internet y chats.

Las competencias implican el reconocimiento o la producción de tipos discursivos, escritos u orales, que pueden variar, en su forma u organización, de una comunidad lingüística a otra (formas de saludarse, formas de excusas verbales, maneras de escribir una carta comercial,..). Estas competencias comunicativas pueden alcanzarse desarrollando los procedimientos estratégicos (planificación de un texto) y de saberes, en particular a través de los conocimientos gramaticales o lingüísticos: competencia fonética y entonativa, léxico-semántica, morfológica, sintáctica, gráfica u ortográfica. Dichas competencias podrían ser



objeto de un tratamiento compartido por el profesorado de lenguas, pudiéndose, de esta manera, evitar repeticiones innecesarias, pero, además, logrando llevar al alumnado al desarrollo de una verdadera conciencia metalingüística.

En la lengua materna y en las lenguas extranjeras, para establecer programas de enseñanza transparentes, es indispensable definir explícitamente las competencias que se pretenden desarrollar, pero también el nivel que cada competencia ha de lograr. La elección de las competencias, el nivel de dominio, el desarrollo de la competencia plurilingüe y los principios organizativos otorgan coherencia a las enseñanzas en el sistema educativo. Para ello, la implementación del *Portfolio Europeo de las Lenguas* es un instrumento válido tanto para la autoevaluación y la reflexión del alumnado, como para la práctica docente razonada del profesorado.

3.1.2. LAS ESTRATEGIAS.

En lo relativo a las estrategias, se deberá ayudar al alumnado a reconocer la gran importancia de éstas en el aprendizaje de una lengua ya que un buen establecimiento de las estrategias debe servir como base para el futuro aprendizaje de otras lenguas. Se procurará, asimismo, a que identifique y aplique las estrategias que ya usa en su lengua 1 y a que desarrolle otras nuevas. Para ello, se podrán utilizar actividades específicas, pero principalmente se tratará de integrar el trabajo de las estrategias en el seno de las actividades comunicativas. Será también fundamental el fomento del autoaprendizaje. Se encontrará más amplia información sobre esta temática en el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas*.

a) Estrategias de comunicación y de producción.

Planificación

- Determinar los requerimientos de la tarea y evaluar los propios conocimientos y recursos lingüísticos para su desarrollo.
- Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué sabemos sobre el tema, qué podemos o queremos decir, etc). Planificar el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.
- Adecuar de forma básica el texto (oral o escrito) al destinatario, contexto y canal, planificando el registro, estructura de discurso, etc. apropiados en cada caso.
- Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos



adecuados al nivel (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc.).

Ejecución

- Expresar el mensaje con claridad y coherencia, estructurándolo de forma básica pero adecuada y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- Reajustar la tarea (emprender una versión más modesta o más ambiciosa), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles.
- Aprovechar los conocimientos previos (utilizar lenguaje 'prefabricado' o del que el usuario se siente muy seguro, etc).
- Probar nuevas expresiones y, en general, ser capaz de adoptar ciertos riesgos sin bloquear la comunicación.
- Enfrentarse de forma elemental a interrupciones de la comunicación (por factores como bloqueos de memoria, no saber qué decir o escribir, etc.) por medio de técnicas tales como ganar tiempo, cambiar de tema, etc.
- Compensar las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales. Entre estos procedimientos figuran los siguientes:

Lingüísticos

- Realizar hipótesis basadas en los conocimientos previos, semejanzas entre lenguas, etc.
- 'Extranjerizar' palabras de su lengua 1.
- Modificar palabras de significado parecido.
- Definir o parafrasear un término o expresión.
- Usar sinónimos, cuasi-sinónimos o antónimos.
- Ajustar o aproximar el mensaje (haciéndolo más simple o menos preciso, etc.).

Paralingüísticos (textos orales)

- Pedir ayuda.
- Señalar objetos, usar deícticos o realizar acciones que aclaran el significado.
- Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica).
- Usar sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas convencionales.



Seguimiento, evaluación y corrección

- Realizar (para los textos orales) de forma básica un seguimiento del efecto o éxito de la comunicación, basándose en la reacción del interlocutor o audiencia, y efectuando, si se precisa, modificaciones básicas en el texto.
- Corregir el texto durante la ejecución y (para los textos escritos), al terminar ésta.

b) Estrategias de comprensión.

Planificación

- Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué sabemos sobre el tema, etc).
- Identificar el tipo de texto o discurso oral o escrito, adaptando su comprensión a esa tipología.
- Decidir por adelantado prestar atención a distintos aspectos de comprensión oral o escrita (comprender el sentido general o buscar información específica, etc.).
- Predecir y realizar hipótesis acerca del contenido de un texto oral o escrito basándose en su conocimiento del tema, en el contexto (emisor y destinatario, situación, elementos paralingüísticos, etc) y/o en el co-texto (resto del texto, etc).
- Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos adecuados al nivel (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc.).

Ejecución

- Deducir, inferir y hacer hipótesis a partir de la comprensión de elementos aislados significativos con el fin de reconstruir el significado global del texto, apoyándose en elementos lingüísticos, paralingüísticos y paratextuales, y compensando de este modo posibles carencias lingüísticas.
- Deducir y hacer hipótesis acerca del significado de palabras o frases por medio del contexto, el análisis de la estructura y forma o el conocimiento de otras lenguas.
- Distinguir de forma elemental entre ideas principales y secundarias de un texto.



- Distinguir de forma básica la estructura del texto, valiéndose de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y paratextuales que señalan tal estructura y sirviéndose de ella para facilitar la comprensión.
- Utilizar herramientas como el subrayado o la toma de notas para lograr una mejor comprensión del contenido y estructura del texto.

Seguimiento, evaluación y corrección

- Reformular las hipótesis y comprensión alcanzada a partir de la comprensión de nuevos elementos o de la comprensión global.

c) Estrategias de interacción.

Planificación

- Seleccionar el esquema de interacción oral (modelo de diálogo situacional, etc.) o el tipo de texto de escrito (carta informal, formal básica, etc.) adecuados a la tarea.

Ejecución

- Resolver de forma básica dudas o bloqueos en la comunicación, ganando tiempo para pensar, dirigiendo la comunicación hacia otro tema, etc. (interacción oral).
- Referirse con claridad al mensaje emitido por la otra persona e indicar claramente las características del mensaje que se espera (interacción escrita).
- Cooperar con el interlocutor para facilitar la comprensión mutua, pidiendo o facilitando ayuda o clarificación cuando sea preciso.

Seguimiento, evaluación y corrección

- Efectuar, de forma elemental, las repeticiones, aclaraciones y correcciones necesarias para compensar las dificultades, rupturas y malentendidos en la comunicación.



d) Estrategias de mediación y plurilingües.

Mediación

Las actividades de mediación relevantes para estas etapas educativas son:

- Traducción informal de frases o textos muy cortos, hablados o escritos, con fines comunicativos o aprendizaje.
- Resumir la idea o ideas principales de un texto escrito breve.

Estas actividades se integrarán en la práctica de las cuatro destrezas y los contenidos y traerán consigo el desarrollo de las estrategias siguientes:

- Comprender adecuadamente el texto (oral o escrito) que sirve de base a la mediación, percibiendo su tema, significado y estructura fundamental.
- Utilizar herramientas como el subrayado para lograr una mejor comprensión del contenido y estructura del texto que sirve de base a la mediación.
- Localizar y usar adecuadamente los recursos necesarios (uso de un diccionario, obtención de ayuda, etc.) para la realización de la actividad.
- Al resumir la idea o ideas principales de un texto escrito breve, percibir el tema y distinguir de forma sencilla entre ideas principales y contenido secundario.

Plurilingües

- Utilizar los conocimientos y estrategias de la lengua 1 y, en su caso, de otras lenguas conocidas en el aprendizaje de la lengua objeto de estudio.
- Deducir las normas gramaticales y de uso de la lengua 2 por analogía con las normas de la lengua 1 o de otras lenguas conocidas.
- Deducir y hacer hipótesis acerca del significado de palabras o frases por medio del conocimiento de la lengua 1 o de otras lenguas conocidas.

e) Estrategias de aprendizaje.

Estrategias metacognitivas

- Utilizar el conocimiento de los distintos elementos que comprende la competencia comunicativa lingüística para desarrollarla.
- Utilizar el conocimiento de la terminología básica del aprendizaje de la lengua para llevar a cabo tareas de aprendizaje.



- Comprender la finalidad del aprendizaje lingüístico como comunicación, así como la de los distintos elementos que intervienen en ese aprendizaje y organizar su presencia para facilitarlos.
- Establecer con claridad y de forma realista los propios objetivos y necesidades tanto a corto como a largo plazo.
- Organizar adecuadamente el tiempo personal para el aprendizaje de las lenguas.
- Desarrollar el estilo de aprendizaje que mejor se adecue a las características personales y a las distintas tareas y contenidos lingüísticos.
- Desarrollar y utilizar técnicas de estudio y de trabajo adecuadas a las propias capacidades y a las distintas tareas y contenidos lingüísticos objeto de aprendizaje.
- Organizar y usar adecuadamente el material personal de aprendizaje.
- Desarrollar autonomía en el aprendizaje, utilizando los recursos disponibles tanto dentro como fuera del aula y la Escuela y buscando o creando oportunidades para practicar las lenguas.
- Reconocer y entender la función de los distintos tipos de actividades, así como de las diversas funciones del profesorado.
- Comprender el papel de los errores en el proceso de aprendizaje y aprender de ellos.
- Utilizar la autoevaluación como elemento de mejora del proceso de aprendizaje.

Estrategias cognitivas

- Usar eficazmente materiales de consulta y autoaprendizaje adecuados al nivel (diccionarios, gramáticas, libros de ejercicios, nuevas tecnologías, etc.).
- Tomar notas organizadamente de palabras clave o conceptos mientras se escucha o se lee.
- Emplear el subrayado para resaltar la información importante de un texto.
- Hacer un resumen mental, oral o escrito, de la información obtenida mediante la audición o la lectura.
- Utilizar los distintos sentidos para entender y recordar información, utilizando distintas técnicas de memorización y organización adecuadas al tipo de contenido lingüístico y/o al estilo de aprendizaje personal.
- Organizar y clasificar palabras, terminología o conceptos según sus atributos de significado como, por ejemplo, los mapas conceptuales o las tablas de clasificación.
- Utilizar el lenguaje aprendido a medida que se adquiere con el fin de asimilarlo adecuadamente.



- Analizar de forma básica textos, frases y palabras tratando de comprender la estructura y construcción, con el fin de percibir mejor el significado.
- Aplicar adecuadamente las reglas de uso y construcción de las lenguas.
- Superar problemas o limitaciones para la comprensión o producción con conocimientos lingüísticos y no lingüísticos previos al alcance del hablante.
- Aprovechar adecuadamente la presencia de hablantes nativos o con un nivel de competencia lingüística más avanzado para aclarar, verificar o corregir.

Estrategias afectivas

- Tolerar la comprensión parcial o vaga en una situación comunicativa y valorar la importancia del uso de técnicas que le ayuden a sentirse competente para llevar a cabo las tareas de aprendizaje y comunicativas.
- Valorar y reforzar la motivación como clave del éxito en el aprendizaje.

Estrategias sociales

- Solicitar ayuda, correcciones, aclaraciones o confirmaciones.
- Desarrollar formas de ocio conectadas con el aprendizaje de las lenguas.
- Saber trabajar en equipo considerando a los compañeros y compañeras como otra fuente más de aprendizaje.

3.1.3. LAS ACTITUDES.

En lo que respecta a las actitudes, las distintas lenguas deberán tenerlas en cuenta en el desarrollo de sus programaciones. Se deberá ayudar al alumnado a reconocer la incidencia de las actitudes en el proceso de aprendizaje como base para el futuro aprendizaje de lenguas. Se procurará que el alumnado identifique sus propias actitudes y trabaje en el desarrollo de actitudes positivas. En este proceso será fundamental el seguimiento personal que el equipo docente bilingüe haga de cada uno de sus alumnos y alumnas, la integración de comentarios y consejos sobre actitudes en el seno de las actividades comunicativas y el fomento de la auto-observación y la responsabilización del propio aprendizaje por parte del alumnado.

Valorar la comunicación interpersonal

- Mostrar una actitud positiva y participativa ante la comunicación.



- Valorar el enriquecimiento personal que supone la relación y cooperación con otras personas dentro y fuera del aula.
- Valorar el contenido y la forma en la comunicación.

Respetar la pluralidad cultural y valorar la identidad cultural propia.

- Mostrar curiosidad y respeto hacia otras culturas, valorando la diversidad étnica, religiosa, etc.
- Superar los prejuicios y estereotipos hacia otras culturas.
- Interesarse por adquirir una visión más amplia y un sentido crítico de la propia cultura al compararla con otras.
- Valorar el enriquecimiento personal que supone la relación entre personas de distintas culturas.

Valorar el aprendizaje de las lenguas.

- Valorar una lengua como instrumento de desarrollo personal, profesional y educativo y como medio de expresión artística y cultural.
- Valorar la importancia de la autonomía en el propio aprendizaje, responsabilizándose de éste.
- Valorar la utilidad del aprendizaje de una lengua como base para otros aprendizajes, la adquisición de otras lenguas y el desarrollo intelectual.
- Valorar la competencia plurilingüe como instrumento de desarrollo intelectual y cultural.

Desarrollar actitudes que favorezcan el éxito del aprendizaje.

- Desarrollar creatividad, capacidad de análisis e iniciativa.
- Desarrollar autoestima y confianza realista en las propias capacidades.
- Aprender la importancia de la motivación en el aprendizaje de las lenguas, definiendo los propios objetivos de aprendizaje.
- Tratar de reducir los impedimentos psicológicos (estrés, miedo al ridículo, timidez, etc,) que obstaculizan la comunicación.
- Minimizar la ansiedad o negatividad ante una comprensión parcial o vaga en una situación comunicativa.
- Valorar la importancia de "sobrevivir" comunicativamente, utilizando todos los medios (lingüísticos y no lingüísticos) al alcance del hablante.
- Valorar la importancia del uso de las lenguas objeto de estudio en el aula.
- Desarrollar una actitud positiva hacia las tareas realizadas dentro y fuera del aula, así como puntualidad, constancia y método en el trabajo.



3.2. LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS Y LENGUAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

3.2.1. LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS DE ÁREAS NO LINGÜÍSTICAS EN LA CLASE DE LA LENGUA 2.

La dimensión de la influencia de la temática del área no lingüística sobre la organización del aprendizaje de la lengua 2 se mostrará a continuación, a modo de ejemplo, en relación con el área de conocimiento del medio en la Educación Primaria. Se eligió esta etapa para demostrar que, incluso al comienzo del aprendizaje de idioma, se puede integrar lengua y contenidos. A su vez, este ejemplo presenta interés para el profesorado de idioma y de ciencias sociales o naturales de la ESO, porque le indica los contenidos y la manera de trabajar en la etapa anterior. En este sentido, le sirve para construir los nuevos contenidos de su etapa a partir de estos conocimientos previos y desarrollar una metodología de integración parecida donde se complementen el aprendizaje de contenidos de áreas no lingüísticas y de la lengua 2.

- a. La integración de contenidos y de la lengua 2 en el 1º y 2º ciclo de la Educación Primaria.

En el currículo oficial, el área se organiza alrededor de los siguientes bloques temáticos: los conocimientos y actuación en el medio, el desarrollo personal, la educación para la salud y calidad de vida y la educación tecnológica. Los temas concretos correspondientes a estos bloques se centran a este nivel de enseñanza en experiencias vitales y en el entorno más inmediato del alumnado como los animales domésticos, las plantas, los árboles, los paisajes de la comarca, las relaciones sociales en la familia y en la escuela, el cuerpo humano y sus movimientos, las comidas y la salud, la construcción de juguetes o otros aparatos sencillos.

Estos contenidos no se alejan mucho de los temas tradicionales del inicio del aprendizaje de un idioma que trata situaciones de la vida cotidiana o del mundo del imaginario infantil. Además, la ampliación escalonada de estos temas en los ciclos posteriores favorece también el aprendizaje progresivo de la lengua 2. Algunos elementos básicos del léxico de estos temas se pueden introducir ya en las clases de sensibilización temprana en los primeros años, en forma de rimas infantiles, canciones, juegos de movimientos o de pantomima que tratan de las partes del cuerpo y de los sentidos, de animales y sus sonidos, de árboles y frutas, de las partes del día y las actividades correspondientes a los días de la semana y a los meses, a las estaciones del año y al tiempo, o también a



fenómenos naturales que forman parejas de oposición como montaña / mar, sol / luna, agua / tierra.

En el primer ciclo después de haber trabajado preferentemente con este tipo de canciones y juegos, se ampliarán los conocimientos del alumnado, identificando más objetos, animales y grupo de personas del entorno, pintando fichas y carteles u otros recursos didácticos propios del área y de la edad que sirvan para identificar, clasificar y ampliar el léxico de la lengua 2. Luego leerán y escribirán poniendo pies a dibujos, y construirán diálogos cortos en los que describirán fenómenos relacionados con los contenidos del área no lingüística, como los fenómenos atmosféricos y geográficos, la salud, etc. usando naturalmente estructuras lingüísticas sencillas.

He aquí algunas muestras que se citan en español, para que el profesorado de las distintas lenguas, implicado en el programa bilingüe, pueda comprenderlas.

- *¿Qué tiempo hace hoy / en verano? - Está lloviendo / hace calor...*
- *¿Dónde vives? - Vivo en una ciudad / un pueblo / en la costa...*
- *¿Cómo son tus ojos / tu pelo...? - Mis ojos son marrones / mi pelo es rubio...*
- *¿Qué desayunas? - Un vaso de leche con una tostada. ¿Es sano/ insano? - Sí / no.*

Estas interacciones sencillas muestran cómo, incluso a este nivel lingüístico tan elemental, es posible crear situaciones de comunicación relacionadas con la temática del área no lingüística. Además, se puede observar cómo el proceso del aprendizaje de la lengua puede avanzar paralelamente al proceso de aprendizaje de contenidos de las áreas no lingüísticas. Incluso se puede ir más lejos y afirmar que los temas elegidos para la enseñanza bilingüe (AICLE) pueden servir para organizar en gran medida el proceso del aprendizaje de la lengua también en las clases de idioma.

- b. La integración de contenidos y de la lengua 2 en el 3º ciclo de la Educación Primaria.

Para ilustrar este punto, se presenta a continuación un temario que se apoya en la programación para el área conocimiento del medio en la lengua 2, realizado por el C.E.I.P. "Macarena" de Sevilla, centro que tiene implantada una sección germano-española.



- Comparación de las zonas climáticas de España y de los países germanoparlantes.
- Medidas de protección del medio ambiente en España y en los países germanoparlantes: por ej. el reciclaje de basura.
- El mundo de los animales: su hábitat y su alimentación.
- Orientación en planos de una ciudad de la Comunidad Autónoma y una parecida en los países germanoparlantes.
- Niños y niñas del mundo: dónde viven, cuál es su aspecto físico, profesión de los padres y madres, fiestas, religión, etc.
- Biografía del niño o niña desde el abrazo hasta la actualidad.
- Comparación de su ciudad en la Edad Media y en la actualidad.
- Negociación de normas colectivas para el comportamiento en el colegio.
- Las partes de cuerpo humano, sus movimientos y ejercicios físicos.
- Valoración de los hábitos alimenticios en España y en los países germanoparlantes para la salud y como actividad social.
- Diálogos, cartas y poemas relacionados con los sentimientos.
- Instrucciones para la construcción de una máquina y presentación oral del trabajo realizado.
- Organización de un número especial de la revista bilingüe del colegio.

En la enseñanza bilingüe se trata pues de, por un lado, elegir los contenidos más cercanos a la experiencia del niño o niña y lingüísticamente más adaptables al nivel del alumnado y, por otro, de aprovechar el interés que pueden despertar estos temas para introducirlos también en la clase de la lengua 2 ya que suelen ser más motivadores y pedagógicos que la mayoría de las situaciones comunicativas estereotipadas de los manuales tradicionales de idiomas.

Esta nueva orientación y secuenciación temática de la clase del idioma conllevará también un cambio en la secuenciación de los contenidos de la lengua 2, ya que los elementos lingüísticos se deducirán, en gran medida, de los temas de áreas no lingüísticas bilingües. Por ejemplo, en los respectivos ciclos de la Educación Primaria, se tratan primero temas como el tiempo atmosférico, el mundo de los animales y luego los grupos sociales como la familia y la escuela. A continuación, relacionado con la salud, se aprenden miembros y movimientos del cuerpo y, en tecnología, las herramientas y los aparatos domésticos. Un libro de texto tradicional de lengua extranjera suele comenzar con situaciones relacionadas con la familia, las mascotas, el colegio, el tiempo libre, los deportes, las vacaciones, las fiestas, las comidas, etc. Se observa ahora una diferencia en la sucesión y el enfoque de contenidos, pero compatibles con el aprendizaje y la progresión del idioma.

En la Educación Primaria, donde el mismo profesorado suele impartir la lengua 2 y el conocimiento del medio, la integración de lengua y contenidos se realiza de



manera bastante fluida porque éste intentará coordinar el aprendizaje lingüístico con el temario curricular y viceversa. Por ejemplo, introducirá formas de comparación con temas interculturales; el pasado, oponiendo experiencias de hoy con los de antes; formas del imperativo, dando instrucciones de ejercicios físicos, etc.

3.2.2. LA INTEGRACION DE LA LENGUA 2 EN LA CLASE DEL AREA NO LINGÜÍSTICA.

En la clase bilingüe de áreas no lingüísticas, el alumnado pone en práctica y amplía sus conocimientos de la lengua 2, mientras aprende determinados contenidos extraídos del currículo oficial de conocimiento del medio, ciencias sociales, ciencias naturales, etc. Aunque la lengua 2 está omnipresente en esta clase, su principal objetivo sigue siendo la adquisición de nuevos conocimientos del área y los objetivos lingüísticos ocupan sólo un segundo plano. En la enseñanza bilingüe se requerirá la adaptación del currículo oficial eligiendo los temas que se presten más para ser impartidos en una lengua 2.

Lo más conveniente es elegir temas de los que el alumnado posee ya conocimientos previos porque tengan una relación directa con los contenidos que se está aprendiendo en lengua 1 o con el mundo cotidiano y experiencias vitales de los jóvenes. Otro criterio de selección es la posibilidad de establecer una perspectiva intercultural y un trabajo interdisciplinar durante el desarrollo del tema. Además se tratarán preferentemente temas que faciliten una interacción verbal en clase y que se limiten a un léxico específico de uso general. Se observa pues que, entre los criterios citados, no dominan los puramente lingüísticos.

El tratamiento didáctico que se dará al tema seleccionado, se regirá ante todo por las exigencias del área no lingüística y las actividades se centrarán en la observación, asimilación y manejo de fenómenos científicos. Sólo cuando se presenten dificultades de comprensión por razones del idioma se recurrirá a explicaciones lingüísticas ya sea en la clase correspondiente del área no lingüística o en la clase de lengua.



3.2.3. LAS FUNCIONES DE LA LENGUA Y LAS ACTIVIDADES COGNITIVAS DEL ÁREA NO LINGÜÍSTICA.

Mientras en la enseñanza tradicional de la lengua 2, la práctica del idioma se limita generalmente al uso de la función expresiva y comunicativa, el espectro de funciones se amplía en la enseñanza bilingüe por el aprendizaje de contenidos de las áreas no lingüísticas.

El trabajo con los contenidos exige la introducción de:

- La función heurística que consiste en analizar fenómenos sociales o naturales.
- La función referencial que consiste en describir, explicar, valorar y extraer conclusiones.

Como estas actividades cognitivas, ligadas estrechamente a fenómenos científicos, se realizan por medio de la lengua ya sea la 1 o la 2, a su vez, representan otro aspecto de integración de contenidos y lenguas en la educación bilingüe (AICLE).

En la enseñanza de estas actividades de lengua, deberá colaborar el profesorado del área no lingüística y el profesorado de las lenguas porque se trata de habilidades expresivas y cognitivas. De ahí que, si el alumnado aprende de manera coordinada y consciente a ejecutar tareas relacionadas con estas funciones, mejorará tanto sus aptitudes cognitivas como lingüísticas. Para estructurar la labor desde el punto de vista didáctico puede ayudar una clasificación más detallada de las actividades que corresponden a la función heurística y referencial, algunas de las cuales ya han sido mencionadas en el apartado anterior.

- Dentro del ámbito de la descripción, se podrán distinguir actividades derivadas de la identificación, la definición o la clasificación.
- Relacionado con la explicación, se podrán hacer prácticas de ejemplificación, información o resumen.
- Para valorar un hecho o una situación, hay que enseñar cómo argumentar, comprobar o interpretar.
- Para presentar las conclusiones, hay que explicar cómo se descubrieron y qué consecuencias tienen.



Este trabajo sistemático tendrá un efecto positivo sobre la asimilación de conocimientos y de la expresión verbal en general. Pero, además, no sólo abarcará las áreas no lingüística y la lengua 2, sino que también se profundizará en la adquisición de la lengua española. La iniciación a estas actividades en lengua 2 debe plantearse ya en la Educación Primaria, naturalmente con estructuras muy elementales. Las primeras explicaciones pueden ser: poner pies a imágenes, verbalizar representaciones gráficas, describir un mapa.

Se citan a continuación algunos ejemplos muy sencillos en español:

- *En la cara está la nariz, los ojos...*
- *Los naranjos, los manzanos, etc. son árboles frutales...*
- *La casa tiene un salón, dos dormitorios...*
- *En el sur está el Mar Mediterráneo. En el norte está Sierra Morena... Tiene la altura de ... m.*

Desde este nivel básico se avanza, paso por paso, ampliando la expresión de acuerdo con el desarrollo cognitivo del niño o niña hasta llegar a la realización de tareas como tomar apuntes y escribir textos muy breves. Al final de la Educación Primaria, el alumnado será capaz, por ejemplo, de explicar en la lengua 2 la construcción de un aparato guiado por un esquema.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
<i>¿Qué aparato hemos hecho?</i>	
<i>¿Con qué materiales?</i>	
<i>¿Qué pasos hemos dado?</i>	
<i>¿Qué finalidad tiene el aparato?</i>	
<i>¿Qué dificultades hemos encontrado?</i>	
<i>¿Qué hemos aprendido?</i>	

Expresar valoraciones es más complejo, pero se puede iniciar de manera muy sencilla también ya en los primeros ciclos de Educación Primaria usando parejas de oposición como:

- sano / insano, por ejemplo, en relación con los hábitos de vida o actividades del tiempo libre
- bueno / malo en relación con conductas en el aula o el colegio
- peligroso / no peligroso en relación con el comportamiento vial etc.

En el tercer ciclo de la Educación Primaria, se puede empezar a sistematizar las argumentaciones elaborando esquemas en la lengua 2 que se rellenan posteriormente con las reflexiones mantenidas en el aula. Para facilitar la



expresión lingüística, se usará, en un primer momento, un estilo elíptico de apuntes y, en un segundo momento, se intentará formular frases completas. He aquí un ejemplo de un esquema básico:

Problema	Causa	Remedio	¿Qué podemos hacer nosotros?
<i>Andalucía: pantanos con poca agua</i>	<i>Poca lluvia</i>	<i>Ahorrar agua</i>	<i>duchar, lavar, regar con poca agua</i>
<i>En Andalucía los pantanos están casi vacíos</i>	<i>porque ha llovido poco.</i>	<i>por eso hay que ahorrar agua</i>	<i>tenemos que ducharnos rápidamente, no dejar correr el agua lavando y regar menos.</i>

3.2.4. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL ÁREA NO LINGÜÍSTICA Y LAS DE LA LENGUA 2.

En la clase de la enseñanza bilingüe de áreas no lingüísticas se practican tanto técnicas de aprendizaje del área como de la lengua. También en este caso están los procedimientos propios del área en el centro de la actuación en el aula, mientras que los de la lengua 2 cumplen una función auxiliar. Sin embargo, en este caso, las estrategias comunicativas son muy importantes porque facilitan la comprensión de los contenidos.

El profesorado del área no lingüística que imparte su asignatura parcialmente en la lengua 1 y en la lengua 2, enseñará en ambas lenguas las mismas estrategias relacionadas con el aprendizaje de conocimientos científicos como:

- Analizar fenómenos históricos, sociales o naturales.
- Extraer información de interés científico de un texto.
- Interpretar materiales como mapa, estadísticas, diagramas, etc.

En la clase del área no lingüística impartida en la lengua 2 introducirá además las estrategias propias de la lengua 2. Como en las clases del área no lingüística, el alumnado manejará sobre todo textos como fuentes de información, hay que practicar más intensivamente la lectura comprensiva. Otras actividades propias del área son la toma de apuntes, la elaboración de esquemas, la redacción de definiciones, explicaciones, informes, síntesis, aunque sean muy elementales y dirigidas. Para realizar estas tareas adecuadamente, el alumnado necesita aumentar su capacidad de expresión escrita en la lengua 2. Se observa pues que el uso de la lengua escrita juega un papel más importante en la enseñanza del



AICLE que en la enseñanza tradicional del idioma cuyo objetivo es sobre todo la comunicación oral.

En cuanto a la lectura de textos del área no lingüística, para mostrar la integración, a modo de ejemplo, he aquí unas reflexiones acerca de las estrategias usadas en la enseñanza bilingüe. En la clase de idioma tradicional se suele hacer una gran variedad de ejercicios relacionados con la lectura y muchos de ellos se pueden aprovechar también en la clase del AICLE. Los más adecuados y eficaces son los que enseñan a usar estrategias, como:

- Activar conocimientos previos sobre el tema.
- Hacer hipótesis sobre el contenido global; por ejemplo, a partir de la terminología.
- Deducir palabras desconocidas del contexto.
- Localizar el tema central.
- Descubrir los núcleos de información.
- Extraer información de un interés determinado.
- Organizar la información en esquemas.
- Captar la estructura del texto.

Como en la enseñanza bilingüe se utilizan preferentemente textos auténticos y éstos suelen resultar difíciles para el alumnado, el profesorado puede ayudar aportando material ilustrativo o escribiendo un texto de introductorio. Antes de tomar la decisión de hacer una adaptación más sencilla de un texto auténtico se deberían agotar todo tipo de procedimientos que faciliten la lectura respetando su forma original, como por ejemplo:

- Se pueden preparar fichas con títulos o palabras claves para cada párrafo, que el alumnado debe ordenar siguiendo la estructura del texto.
- Se puede preparar también un texto paralelo de manera más sencilla o en forma de diálogo, con la tarea de localizar las mismas informaciones que aparecen en el original auténtico.
- Para guiar la comprensión, se puede preparar un esquema del texto que el alumnado intenta rellenar.

En la búsqueda de actividades didácticas adecuadas para los textos, deberían colaborar también el profesorado de la lengua 1 y el coordinador o coordinadora del programa bilingüe. La clase de lenguas debería servir además de laboratorio donde se realicen la preparación y el refuerzo de las nuevas técnicas. El entrenamiento en el uso de estrategias exige, de nuevo, un esfuerzo de planificación entre todos los docentes implicados en la enseñanza bilingüe. Pero, precisamente en el caso de la comprensión lectora, la coordinación puede



ampliarse a otras áreas más y no solamente a la clase de lengua española, ya que existen técnicas básicas aplicables a textos de casi todas las áreas escolares.

Esta integración del aprendizaje de estrategias, que se ejemplificó en el caso de la comprensión escrita, debería practicarse igualmente con las demás estrategias comunicativas como la expresión escrita y oral, la interacción verbal y la mediación. A parte de las estrategias, existe un gran número de técnicas de trabajo que pueden reutilizarse en distintas áreas. Con una buena coordinación de los distintos docentes se podría conseguir una amplia integración de estos medios con el fin de reforzar su dominio y economizar el aprendizaje procedimental en general.

Los departamentos involucrados en el programa bilingüe podrían convertirse así en núcleos que dinamizan la coordinación de la aplicación sistemática de estas técnicas comunes, tan necesaria para corregir las grandes deficiencias de comprensión y expresión escrita en lengua 1, detectadas en las recientes evaluaciones de nuestro alumnado.



3.3. LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS Y LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Si tenemos en cuenta la experiencia de aplicación de las teorías comunicativas en las diferentes instituciones educativas, su evolución y las últimas concreciones hechas por el Consejo de Europa en el *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas*, sumada a la experiencia habida en Andalucía, en los centros bilingües de Educación Secundaria en alemán y francés, podemos señalar los factores y cambios que, en general, el profesorado de la experiencia ha constatado y que se pueden tener en cuenta a la hora de programar los contenidos y la didáctica del aula.

3.3.1. ANTICIPACIONES LINGÜÍSTICAS.

El aumento del horario semanal dedicado al idioma y la exigencia de cubrir las necesidades de comunicación que se plantean en las clases de las áreas no lingüísticas -ciencias sociales, de la naturaleza, música, etc.- exigen una programación de la lengua 2 más extensa en contenidos que fuera del contexto bilingüe. Al principio de la implantación, cuando el alumnado no ha seguido la sección bilingüe en la Educación Primaria, durante los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, es imprescindible, en la clase de la lengua 2, anticipar a nivel comunicativo las estructuras lingüísticas que el alumnado necesita usar para asegurar la interacción en el aula (profesorado-alumnado, alumnado-alumnado), la comprensión de conceptos y la realización de todas las tareas. A partir del tercer curso, el nivel del alumnado y los conocimientos que ya posee en lengua 2, le permiten seguir las clases de áreas no lingüísticas e interactuar sin dificultades.

Esta anticipación de estructuras y contenidos gramaticales como "adquisición global que permite comunicar" no impide retomarlos más tarde, a nivel de reflexión / explicación gramatical, siguiendo el programa del área, cuando la madurez cognitiva del alumnado y su nivel lingüístico- discursivo lo permitan y lo necesiten para seguir progresando.

A modo de ejemplo, se citan a continuación, las anticipaciones que fueron necesarias en un grupo que inició sus enseñanzas bilingües en el 1º curso de Educación Secundaria con francés, ciencias sociales y música, pero cuyos alumnos y alumnas no habían dado francés en la Educación Primaria:



- Anticipaciones en Primero de ESO en la clase de sociales:
 1. El presente de los verbos que expresan la orientación y la situación.(Bloque temático 1)
 2. Los adjetivos calificativos que permiten la descripción de lugares. (Bloque temático 1)
 3. Los adverbios interrogativos.(Bloque temático 1)
 4. La comparación (Bloque temático 2)
 5. Saber leer y expresar en francés los porcentajes, las cantidades y la frecuencia. (Bloque temático 3)
 6. La duración: *depuis que, il y a, ça fait longtemps, du troisième millénaire... au deuxième millénaire.* (Bloque temático 4)
 7. Los introductores cronológicos del discurso para hacer un relato o una exposición: *d'abord, au debut, après, ensuite, finalement.* (Bloque temático 4)
 8. El *passé composé* y el imperfecto. (Bloque temático. 4)

- Anticipaciones en Segundo de ESO:
 - Le pronom adverbial «y» (B.T. 1).

En cuanto al área de música que se impartió en el mismo grupo en el segundo curso de ESO, las anticipaciones comunicativas y lingüísticas introducidas en el primer curso para las ciencias sociales, unidas a la prevista para ese segundo curso, cubrieron suficientemente las necesidades vehiculares en la clase de música.

3.3.2. EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO.

El léxico representa en las clases bilingües una dificultad y una riqueza. La comprensión de los contenidos de estas áreas no lingüísticas pasa por un conocimiento amplio del léxico. El alumnado no se verá desbordado si el profesorado separa, en cada unidad, el léxico indispensable para la comprensión, interacción y realización de tareas que el alumnado incorporará obligatoriamente a su expresión, del léxico que amplía, completa, aclara pero no es imprescindible.

En la modalidad de las clases bilingües, el aprendizaje del léxico se trabaja de forma idónea y con plena relevancia pues cumple los dos requisitos necesarios a la adquisición y al almacenaje activo del léxico:



- 1) se aprende de manera contextualizada
- 2) va unido a una necesidad de comprensión y expresión

Sabido es, que un aprendizaje de vocabulario memorístico, descontextualizado y aislado es ineficaz y suele olvidarse. Es una riqueza y coadyuva al aprendizaje de la lengua 2 porque en clases de idiomas fuera del marco bilingüe no se pueden ver todos los temas y campos léxicos que las áreas no lingüísticas introducen. En este aspecto, el aporte de estas áreas al aprendizaje plurilingüe es verdaderamente significativo.

3.3.3. ADQUISICIÓN DEL DISCURSO.

Aunque se ha hablado siempre de adquisición de las cuatro capacidades básicas, y de una quinta capacidad lectora, e incluso se presente el oral como prioritario en una competencia plurilingüe, el profesorado de lengua 2 sabe que la adquisición del discurso personal, del discurso de cada alumno o alumna, es el objetivo mayor de todo aprendizaje de lenguas orientado a la comunicación.

La experiencia y observaciones en el aula, nos han demostrado que la competencia discursiva se adquiere desde el principio, desde el primer año, de forma global y constante. Sin un producto, sin una producción discursiva autónoma final en cada etapa del proceso, no hay aprendizaje global, ni progresión a un nivel superior. Se trata de adquirir las cinco capacidades de forma integrada para ser evaluadas en una producción libre y personal al final del recorrido. No se puede olvidar que la lengua es un patrimonio único y personal; nadie habla como nadie; desde modelos iguales se habla de forma distinta.

Las operaciones cognitivas que se movilizan en el acto de aprender son globales, la progresión es global, aunque se haga de forma cíclica y se puede pasar del código oral del lenguaje al código escrito, del discurso oral a las primeras realizaciones discursivas por escrito, desde el inicio del aprendizaje.

¿ Cómo hacerlo? ¿ Qué pautas seguir?

Si asumimos como objetivo que el alumnado sea capaz de hablar, leer y escribir, o lo que es lo mismo, de haber adquirido durante los años que dedique al aprendizaje del idioma, una competencia comunicativa y una capacidad discursiva suficiente, según los niveles fijados en el *Plan de Fomento del Plurilingüismo* y en los ya conocidos referentes europeos, la actuación del profesorado debe ir encaminada a programar las tareas necesarias para cubrir el



proceso de adquisición de un discurso propio en lengua 2, capaz de responder a todas las necesidades de comunicación que el estudiante encontrará en su vida.

En una enseñanza bilingüe, no es suficiente el conocimiento de algunas estructuras o frases sueltas, de contenidos gramaticales formales, de lectura de textos simples, de adquisiciones sobre el idioma sin haberlo empleado y usado, hasta mostrar la competencia deseada (cible/diana). El reto es más amplio.

En el nivel B2 del *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas* se dice que un usuario independiente "Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones." Para que la población escolar de los centros bilingües llegue a este nivel y dominio de la lengua 2, al final del Bachillerato, es necesario, un Currículo Integrado de las Lenguas, ciertamente, pero también prácticas de clase que generen estos aprendizajes y la consecución de estos niveles. En los centros bilingües, el incremento de las competencias comunicativas en inglés, francés y alemán, hasta lograr el citado nivel B2, como mínimo, dará pleno sentido y validez al *Plan de Fomento del Plurilingüismo* iniciado este curso.

Es cierto que en los primeros años de aprendizaje, durante las fases de adquisición del lenguaje conversacional, el discurso que el alumnado construye refleja la dimensión social del lenguaje. El alumnado interacciona en un contexto, creando lengua, es el momento de la adquisición del eje dialogal del lenguaje – con uno mismo y con los otros. Pero, también desde los primeros momentos, desde el primer diálogo, hay que trabajar en la clase el eje narrativo del lenguaje en forma de narración del oral, contando lo hablado y creando sentido a partir de lo expresado verbalmente para preparar y posibilitar la progresión del aprendizaje a una segunda fase, y su paso a niveles superiores (segundo o tercer año de aprendizaje), sin que se produzca estancamiento o ruptura de la progresión de los primeros años.

Las actividades contextualizadoras del lenguaje (que se retoman más abajo), facilitan, en cada momento, la reconstrucción o recreación individual de la lengua –dimensión individual- y la adquisición de esos dos ejes del lenguaje, pilares de la progresión lingüística y de la competencia de comunicación.



En las etapas de niveles avanzados, el alumnado accede y se confronta a todo tipo de textos –textos informativos, explicativos, de opinión, argumentativos, etc. - con estructuras textuales específicas y más complejas que él tendrá que reproducir, interiorizar y transformar en discurso personal, primero al servicio de las tareas pedidas en la clase y, más tarde, para interactuar en contextos de comunicación reales. Pero no le resultará fácil hacer este avance si, desde el primer momento, no ha aprendido a construir su competencia discursiva y a recrear su lengua propia.

Por otra parte, es el momento de comprender otras dimensiones del lenguaje como los usos imaginativos y creativos y de apreciar los significados culturales que los textos transmiten. Es un objetivo inherente a una enseñanza plurilingüe.

La palabra «tarea» es clave, pues son las tareas que el profesorado programa desde el principio al final de un proceso, de una unidad o de una lección, las que deben cubrir las dos dimensiones del lenguaje ya señaladas. Al mismo tiempo, el docente deberá asegurarse de que las tareas por él propuestas, recorren y se orientan a las tres fases por las que pasa el aprendizaje y la adquisición de cualquier lengua -*input, intake, output*. Las tareas nos dan las pautas de la actuación didáctica.

Las tareas intermedias, (llamadas también posibilitadoras) son las pequeñas actividades de comprensión y expresión o ejercicios que conducen a la tarea final.

Estas tareas pueden presentar tres grandes dominantes.

- a. Tareas de aprendizaje y de elaboración cognitiva: se hacen en todos los momentos del proceso, movilizan las estrategias y operaciones cognitivas o procedimientos y permiten adquirir las cinco capacidades básicas. Se ejercitan con estas tareas la percepción auditiva y visual, la comprensión y la negociación de significados, la inferencia, la repetición y la práctica de estructuras y la reproducción de un modelo concreto.
- b. Tareas comunicativas: tareas para practicar e interactuar, con un objetivo comunicativo, funcional-nocional, en un contexto simulado o real. Son prácticas dirigidas o semidirigidas entre el alumnado, en situación de comunicación, para retomar los contenidos específico de la unidad.
- c. Tareas de reflexión gramatical y de conceptualización: recogen la vertiente cognitiva de las tareas y la vertiente comunicativa, para la apropiación de un contenido gramatical ya trabajado a nivel comunicativo pero cuya



asimilación reflexiva es indispensable. Según Porcher, “ La rutina debe preceder a la práctica”. Estas tareas pretenden llevar al alumnado a observar e identificar un fenómeno de frecuencia, a asociar y clasificar, a hacer hipótesis para deducir reglas de uso y empleo, a redactar y memorizar las reglas o conclusiones deducidas y a extrapolarlas para verificar su validez en otros contextos.

La práctica de una reflexión sistemática en la clase desarrolla la capacidad de autocorrección del alumnado y, consecuentemente, un aprendizaje autónomo, generador a su vez de progresión y aprendizajes duraderos y sólidos.

Consideramos como fundamentales, dentro de las tareas intermedias, las tareas contextualizadoras de la lengua en la fase de *input* y las tareas de reflexión lingüística en la fase de *intake* y estimamos como imprescindible la realización de la tarea final, momento *output*.

Los manuales en el mercado programan y presentan, con frecuencia, en cada unidad o lección, tareas que aseguran las dos primeras fases. El *input* es muy a menudo rico, con soportes visuales, auditivos, documentos, propuestas de actividades comunicativas que solicitan la participación activa del alumnado. De no ser así el profesorado debería procurarlo utilizando los medios y recursos disponibles en el centro o a través de Internet.

Los cuadros de los contenidos gramaticales, ejercicios de aplicación y cuadernos o compendios que también aparecen ya en los materiales del mercado aseguran la segunda fase del proceso de adquisición, la fase de *intake*, en la que la nueva información, dada en el *input* entra en contacto con las estrategias cognitivas del alumnado y, mediante un trabajo de reflexión inductivo-deductivo dirigido por el profesorado en clase, será almacenada o incorporada por el alumnado, produciendo aprendizaje, es decir, construcción de lengua.

La realización de las actividades contextualizadoras del lenguaje ofrecen al profesorado la posibilidad de solicitar del alumnado las primeras producciones auténticas orales no memorísticas, aunque sean todavía inseguras y sencillas, para provocar las operaciones cognitivas que permiten elaborar los niveles de representación interna del nuevo sistema lingüístico, construir nuevos significados que fijarán en su cerebro los modelos de lengua ofrecida como *input* en el manual o en los documentos aportados por el profesorado. Hablamos de pequeñas producciones que se ampliarán de forma progresiva, con cada lección, con cada texto, con cada documento visto. Es un trabajo oral colectivo, orquestado por el profesorado, indispensable para la adquisición y creación de un



discurso y competencia personal en el idioma de cada estudiante. Es provocar la recreación de la lengua en contexto.

La planificación y realización de las tareas en la clase, que posteriormente serán un deber escrito individual (expresión escrita), son necesarias no sólo en el momento de aprender a comunicar, sino también para evaluar y observar los niveles de progresión, los conocimientos pragmáticos – lingüísticos aprendidos por cada alumno o alumna e incluso las actitudes individuales y grupales desarrolladas en la clase.

La tarea final es la realización última y concreta hecha por el alumnado, individualmente o en grupo, en interacción directa oral y escrita, que implica negociación de significados, en una situación de comunicación real definida al inicio de la tarea. Dicha tarea tiene una finalidad concreta y recoge objetivos, funciones, exponentes gramaticales, procedimientos y destrezas que el aprendiz ha aprendido en los diferentes momentos y que ahora globaliza. Su valor propio es permitir al profesorado evaluar en un contexto nuevo la capacidad de reacción del alumnado ante la información y los significados desconocidos, fuera de las situaciones de aprendizaje ya vividas donde la comunicación es previsible, preparada y guiada. La tarea final posibilita el almacenamiento en memoria a medio y largo plazo, fundamental en el aprendizaje de las lenguas.

Las tareas, así concebidas se convierten en el eje organizativo de la metodología y todas las consideraciones expuestas se pueden completar con una serie de principios que las neurociencias han aportado al estudio de las lenguas y cuyo conocimiento ayuda a optimizar la labor del profesorado.

- El análisis del contexto es esencial en la comprensión y en la producción.
- La comprensión es global al principio y después detallada.
- La escucha necesita un entrenamiento variable para cada individuo.
- La memorización no se lleva a cabo conscientemente al aprender la lengua 1. Esto puede incidir negativamente si se hace transferencia a la lengua 2 ya que la adquisición de la forma es un requisito importante para poder comunicar.
- En cuanto a la capacidad de expresión, más importante que los conocimientos lingüísticos en sí, son el análisis conceptual de los mensajes producidos y la evaluación de los medios lingüísticos de los que se dispone ya que permiten al alumnado evaluar sus carencias.
- El alumnado debe saber analizar los conceptos y hacer la unión entre las percepciones sensoriales y éstos.
- La articulación necesita un entrenamiento largo.
- La comprensión y la producción dependen de capacidades operatorias cuya



eficacia permite el procesamiento del conocimiento, es decir su funcionamiento automático.

- Un conocimiento, un saber por sí sólo no puede mantener una interacción satisfactoria.
- Recordar es crear y manipular.
- Las pausas temporales son necesarias para que se produzca la estructuración y la maduración de datos.

3.3.4. LA INTEGRACIÓN DE LA LENGUA 2 EN LA CLASE DEL ÁREA NO LINGÜÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Es obvio que al principio hay que adaptar la enseñanza del área no lingüística. Tras estos años de experimentación, he aquí algunas conclusiones que ya se han apuntado para la Educación Primaria y que se sistematizan y se profundizan a lo largo de la Educación Secundaria:

- Al comienzo es conveniente empezar por el material no verbal: imágenes, mapas, esquemas, croquis, gráficos, estadísticas, caricaturas, etc.
- El léxico: en principio, no plantea demasiados problemas, pero la lengua expresa una forma de ver el mundo distinta en cada cultura. Hay que afinar el dominio del vocabulario ya que contribuirá a un conocimiento más profundo de la civilización del país estudiado. El alumnado anotará en su cuaderno el léxico específico del área estudiada. El cuaderno será bilingüe ya que las dos lenguas se alternarán.
- El documento constituye el elemento esencial de este tipo de aprendizaje. Al principio, la adecuación lingüística a los conocimientos comunicativos del alumnado en la lengua 2 obligará a los docentes a tomar determinadas medidas para poder trabajar con documentos auténticos en la lengua 2:
 - Fabricar el texto
 - Adaptar el texto
 - Emplear un texto auténtico con anotaciones.
- El discurso: lo más pronto posible hay que animar al alumnado para que elabore pequeños resúmenes, acostumbrarlo a tomar notas, etc. Es importante que el alumnado tenga un cierto dominio de la lengua 2. El papel del profesorado de lengua está relacionado con el desarrollo de determinadas destrezas como contar, describir, convencer, interrogar, contradecir, aprobar, tomar al otro en cuenta. Estas destrezas son indispensables para las distintas áreas no lingüísticas.



En cuanto a la producción oral del alumnado, no debe uno contentarse con respuestas que contengan una palabra aislada, es preciso exigir frases completas aunque sean muy simples. El alumnado ha de acostumbrarse a autocorregirse, a ayudarse los unos a los otros, no teniendo así el profesorado que intervenir más que en caso extremo, siendo la finalidad última conseguir una expresión justa al servicio de una idea precisa. Es necesario medir los conocimientos y los procedimientos del alumnado para poder adaptar los contenidos.

Es importante que todos los alumnos y alumnas interactúen, invitando los más tímidos a participar y propiciando la circulación de la palabra. No es fácil dominar las técnicas de la corrección de la lengua ya que si se interrumpe demasiado a un alumno o alumna que no se expresa bien, ya no estará tan dispuesto a participar. Es mejor anotar los errores y llevar a cabo una corrección con toda la clase después de la intervención.

Hay que potenciar los ejercicios sistemáticos de la memorización previendo pausas para retomar una nueva estructura, suscitando la producción de síntesis parciales, practicando actividades de relación (clasificar, relacionar, organizar, jerarquizar para retener los elementos léxicos).

En la clase, habrá que explicitar al alumnado lo que se pretende alcanzar y lo que se espera de él. A modo de ejemplo, proponemos una posible secuenciación de actividades a lo largo de la lección.

- Control de los conocimientos adquiridos en la sesión anterior, lo más a menudo esta revisión se hará oralmente. Esta etapa permitirá al profesorado juzgar sobre la calidad del trabajo y amoldar su clase, al tiempo que concederá al alumnado la posibilidad de medir sus resultados y su progreso.
- Presentación de la lección con la ayuda de un soporte. Es interesante propiciar la clase dialogada mediante la lectura de textos, las respuestas voluntarias a preguntas hechas en clase, la memorización de textos breves, etc. El profesorado guiará las respuestas, conducirá al alumnado hacia los elementos necesarios que le ayuden a progresar, elegirá de antemano el contenido a analizar en el documento.
- Fijación de los conocimientos adquiridos y toma de notas: léxico selectivo, estructura nueva, reemplazos en relación con el soporte elegido. Algunas situaciones pedagógicas como la argumentación, el relato, la descripción, el resumen o la exposición son esenciales para fijar los conocimientos



adquiridos. El trabajo sobre el escrito deberá ser una práctica corriente. Esta tarea obligará a elegir, a organizar el pensamiento y a jerarquizar los conocimientos, lo cual es fundamental en el proceso de memorización.

Se podría comenzar por ordenar los apuntes de la clase anterior completando las informaciones tras la lectura de algún texto en la lengua 2, tras la recolocación de frases en orden cronológico, tras una breve explicación de elementos destacados de un mapa o esquema, etc.

En un segundo tiempo, se propondrá la búsqueda de una información en un manual en la lengua 2, en un mapa, en un atlas, en una imagen, etc. para lograr una información más precisa sobre el significado del texto, del contexto, de las técnicas de argumentación. Los textos argumentativos mostrarán al alumnado cómo se construye un razonamiento y cómo se elabora una refutación.

- Consignas de trabajo. Es importante que el alumnado haga los ejercicios cotidianos en clase y en casa. Estas tareas deben tener un seguimiento y mantener necesariamente una progresión. El trabajo en casa constituirá un entrenamiento, un repaso de ejercicios o una actividad de profundización.

Para explotar un texto, se podrían utilizar las siguientes técnicas:

- Tras una primera lectura en voz alta, se propondrá una o dos lecturas en voz baja.
- Deducción oral del significado explícito e implícito: situación de partida, sucesión de los acontecimientos, evolución de los personajes, etc. El alumnado se apoyará en lo que ha entendido para deducir el significado de los elementos desconocidos. El profesorado llamará la atención sobre el encadenamiento de los hechos, de las ideas o de los argumentos.

Se trata de llevar a cabo un acercamiento colectivo al documento, el alumnado tendrá así la ocasión de apropiarse de los elementos lingüísticos del texto. Esta actividad es muy productiva ya que permite una gran variedad de intercambios lingüísticos, la implicación real del alumnado que tiene la ocasión de dar su opinión y de confrontar diferentes puntos de vista. Asimismo, potencia los razonamientos que utilizan la hipótesis, la suma, la exclusión o la refutación.



- El escrito podrá servir de soporte para la memoria. El ejercicio escrito puede también ser colectivo, realizado en la pizarra. Demostrará al profesorado que los objetivos han sido alcanzados. Entonces el especialista de lengua tendrá que trabajar para mejorar la expresión escrita: los conectores (en primer lugar, entonces, después, en consecuencia, etc.), los tiempos verbales, el léxico.

Se debería lograr que el alumnado comente un cuento sobre los animales o texto histórico, por ejemplo, reactivando así dos competencias lingüísticas específicas:

- reconocer el tipo de texto, sus reglas, y poder de esta manera prever su modo de funcionamiento
- localizar las informaciones enunciativas: a quién se dirige el texto, en qué situación y por qué.

Si se trabajara por ejemplo un texto periodístico, habrá, sobre todo al principio, que indicar al alumnado la importancia de ciertos elementos:

- el título
- el papel que juegan las fotos e ilustraciones y sus comentarios
- el texto: informativo o explicativo.

Si lo que se pretende es explotar el uso de un texto explicativo, se podrían seguir los siguientes pasos:

- Elaborar el esquema inicial: se detecta el problema que hay que resolver. Hay que enseñar a hacer esquemas con el objeto de clarificar la información y facilitar la posterior redacción del resumen o comentario.
- Plantar el problema
- Desarrollar la solución
- Establecer la conclusión.

Para ello, se emplearían los procedimientos siguientes:

- Señalar las hipótesis y las conclusiones comprendidas en el enunciado.
- Encontrar las soluciones al problema planteado.
- Redactar un resumen o un comentario de texto del área no lingüística que deberá ser percibido por el alumnado desde el punto de vista comunicativo: quién se dirige a quién y por qué. Por ello, es esencial dejar claro la noción del discurso explicativo, desvelar una solución y ponerla en conocimiento del interlocutor. Se hará pues hincapié en las nociones discursivas.



La redacción será cada vez más compleja. Cuando el alumnado haya adquirido las estrategias de lectura y disponga de herramientas, éstas le permitirán, tras la lectura o escucha de un texto, deducir las hipótesis para resolver el problema. El profesorado tendrá a veces que plantear preguntas anodinas con el objeto de constatar la veracidad de las hipótesis.

En lengua, para la redacción que constituye una comunicación diferida de una reflexión conseguida, hay que presentar el problema y luego dar la solución propuesta. Se trata sobretodo de presentar una respuesta justificada y creíble al problema planteado, más que explicitar al lector las deducciones llevadas a cabo. Al principio, se aceptarán los textos que sean la mera transcripción oral del pensamiento del alumnado, textos en los que se yuxtaponen las ideas desordenadas, en los que se transcribe en una lengua cotidiana que no responde a las exigencias de comunicar una reflexión precisa y completa.

Gracias a la coordinación entre los docentes de áreas lingüísticas y no lingüísticas, se podrá instaurar un trabajo lingüístico interdisciplinar emprendido mediante los instrumentos que la lengua ofrece para condensar, resumir, jerarquizar, etc. Estas tareas han de abordarse en la clase de lengua, pero el resultado ha de transferirse de un área a otra y ésto no se hace de forma automática, de ahí la necesidad del trabajo coordinado entre el profesorado. El profesorado de lengua debe proponer a los otros docentes la reflexión sobre las instancias enunciativas y el análisis sobre los diferentes tipos de discursos, de manera a que todo el equipo bilingüe lleve sistemáticamente al alumnado a tomar en cuenta esta forma de trabajo tanto oral como escrita para lograr el incremento de sus competencias lingüísticas en la lengua 1 y 2.

3.3.5. LOS ASPECTOS INTERCULTURALES.

Hemos expuesto que las lenguas extranjeras se incluyen dentro de las ocho competencias claves que, en la Sociedad del Conocimiento, los individuos tendrán que desarrollar. Del mismo modo, el dominio de “las competencias interpersonales, interculturales y cívicas” representan otras de las ocho competencias claves que la ciudadanía debe tener para poder participar de forma eficiente y constructiva en la vida social. Estas competencias incluyen los comportamientos que las personas deberían dominar en la interacción con otras personas ó grupos, en contextos personales familiares y públicos.

Los escolares que van a recibir una formación plurilingüe, van a conocer también, cuando estudien los textos, documentos, y medios audiovisuales en la



lengua 2, los comportamientos y códigos de conducta generalmente aceptados y promovidos en diferentes sociedades; se acercarán a los conceptos de cultura, sociedad, individuo, grupo y la evolución histórica de dichos conceptos. Comprenderán la dimensión intercultural en las sociedades europeas y en otras sociedades.

En la modalidad plurilingüe de la Educación Secundaria y Bachillerato donde el estudio de la asignatura de Sociales se hará usando la lengua 2 y se privilegiará el acercamiento a textos representando el país de la lengua aprendida, conseguir esta concienciación es objetivo deseable e inevitable, y por ello la coordinación entre las dos áreas de lengua y la clase de ciencias sociales, será importante y productiva.

La comunicación como realidad social y como práctica no se reduce a la comunicación lingüística. Hay aspectos no lingüísticos en la comunicación que el alumnado debe aprender para saber comunicar en lengua extranjera. Construir en el alumnado una competencia de comunicación supone que se le haga dominar en lengua 2 un cierto número de fenómenos extralingüísticos de la sociedad en que dicha lengua extranjera es hablada. Estos fenómenos extralingüísticos son de naturaleza cultural. Son los usos que las comunidades hacen de las palabras, la manera de utilizar la lengua para razonar, contar, bromear, ordenar, seducir, argumentar, lo que nos da las especificidades culturales de un país.

Competencia cultural, implica esencialmente dominar lo que se llaman comportamientos culturales. En este sentido la competencia se entiende referida a un campo dado o a un conjunto de campos pero no a la "cultura" o a "la civilización" entendidas como generalidad total.

Se trata de dar al alumnado capacidades lingüísticas y no lingüísticas para acercarse y conocer determinados aspectos culturales implicados en una práctica social. El alumnado desarrollará habilidades para ver y comprender de forma constructiva y tolerante diferentes puntos de vista que nacen de la diversidad de culturas y sociedades.

Los últimos estudios en estos temas hacen una distinción importante dentro del contenido sociocultural, entre "lo cultural" y lo "cultivado". Se entiende por "cultural" lo referente a la vida cotidiana del mundo extranjero, mientras que lo "cultivado" hace referencia a lo que tradicionalmente se ha llamado cultura (historia, literatura, arte, ciencias de país), es decir el capital cultural de un país.



El marco de las enseñanzas plurilingües, permite el conocimiento de ambos aspectos. En los primeros años se puede tratar lo cultural, unido a los primeros textos que el alumnado conocerá, cuando está estableciendo su competencia comunicativa, y después tendrá ocasión de valorar el acervo cultivado de un país, cuando sus niveles de lengua le permitan acercarse a textos auténticos con toda la gama de contenidos culturales.

Este es el orden que también sigue la maduración cognitiva de los individuos. Pues es posible tener una competencia cultural sobre un país sin conocer la lengua que allí se habla, únicamente con la competencia cultural que se adquiere en lengua 1, pero no es posible adquirir por separado la competencia lingüística y cultural en una lengua 2, ni se pueden disociar ambos objetivos. La competencia de comunicación es la competencia lingüístico-discursiva, unida intrínsecamente a la competencia cultural y cultivada.

¿Cómo tratar en el aula los contenidos socioculturales?

En la tradición didáctica, ha sido el profesorado quien, teniendo en cuenta todos los factores del contexto educativo propio, los diseños y las programaciones, el manual y negociando con el alumnado, para conocer sus motivaciones, ha decidido la selección última del contenido cultural y lo ha unido al momento de aprendizaje, a la tarea, actividad o al texto propuesto como soporte.

La experiencia nos ha permitido ver que la realización de tareas finales de grupo es una actividad adecuada para establecer un momento "intercultural" y focalizar la atención del alumnado al descubrimiento de la nueva cultura. El profesorado establece y pone en juego procedimientos didácticos para dotar al alumnado de la capacidad de análisis necesaria para relacionar la lengua 2 que aprende con las relaciones y prácticas sociales de la cultura implícita en la misma.

Este análisis, permitirá que afloren las representaciones estereotipadas que se puedan tener, para desmontar los estereotipos, para objetivar positivamente el aspecto cultural presentado, para valorar el enriquecimiento de acercarse a otras culturas y para ser consciente al mismo tiempo de los rasgos que definen la propia identidad. El trabajo didáctico así desarrollado, es lo que se conoce como "aprendizaje intercultural" ya que supone la relativización de nuestra cultura y la aceptación en tolerancia de otras representaciones culturales de la realidad, distintas de la nuestra.

En cuanto al esquema metodológico a seguir, puede ser útil el siguiente:

- Definir la pertenencia de un contenido cultural a un campo determinado.



- Conocer los diferentes **puntos de vista** y discursos en torno a dicho contenido, teniendo en cuenta el punto de vista de la institución con autoridad sobre el tema, el del usuario, el de las personas exteriores y el del alumnado.
- Observar la **posición** de las personas que actúan y que están implicados en el campo: roles, estatus, relaciones entre ellas, pues de esta observación se pueden deducir las reglas de funcionamiento de dicho campo. El conocimiento de estas **reglas** es lo que en una situación determinada permite participar en ella con la competencia cultural adecuada.
- Conocer la **significatividad** y relevancia del objeto del campo en la práctica cultural y social de la comunidad, y conocer así mismo que dicha significatividad puede **variar** en el tiempo pasando de ser no valorizado a legitimado y al contrario.

Conocer la relación sistémica y estructural de los cuatro elementos anteriores que no actúan aisladamente en un campo. Su **interrelación** es **el quinto parámetro** que coopera en la construcción de una competencia cultural dentro de una competencia de comunicación.



4. RECURSOS Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS.

El primer aspecto que debe ser destacado a la hora de analizar el tipo de material más efectivo para ser utilizado en las aulas en las que se realice una educación plurilingüe es el hecho de que, hoy en día, contamos con una extensa variedad de materiales y recursos de gran calidad. La labor, por tanto, de búsqueda de materiales y recursos apropiados para ser incluidos en el Currículo Integrado de Lenguas para la educación plurilingüe no debe suponer al profesorado un esfuerzo mayor que el que emana de la necesaria adaptación de esos materiales a las necesidades reales de su alumnado y a su contexto educativo.

En este epígrafe se ha tratado de sintetizar las características mínimas indispensables que deben poseer estos materiales y recursos, así como una propuesta de utilización a lo largo de las horas dedicadas a la enseñanza de la segunda lengua y de los contenidos en la primera lengua del alumnado.

4.1. ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

4.1.1. ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA.

- De 2 a 5 horas de lengua 2 (con un método/texto base)
- Clases impartidas por el profesorado especialista de la lengua 2
- Enfoque en el currículo específico de la lengua 2 con un método/libro de texto base
- A partir del 3º ciclo de Educación Primaria, posibilidades de enriquecimiento polivalente de la lengua 2 (Lectura y TIC)
- Clases impartidas por el profesorado especialista de la lengua 2
- Enriquecimiento del currículo base con materiales diversos y el fomento de las habilidades instrumentales de lectura y el uso de las TIC en la lengua 2

a) Fomento de la lectura en la lengua 2.

- Infantil y Primaria - *Story-Time*: animación a la lectura con actividades en grupo, con cuentos, libros gigantes, y lecturas culturales e intercurriculares.
- Infantil y Primaria - *Literacy Programme*: fomento de las habilidades lectoras en la lengua 2, a través de un programa específico de lecturas graduadas.
- ESO – Lecturas graduadas e intercurriculares (ficción y no-ficción)



b) Fomento de las Nuevas Tecnologías en la lengua 2.

- Materiales audiovisuales en Vídeo/DVD
- Materiales interactivas en CD-ROM
- Otros programas educativos y actividades de internet "on-line"

4.1.2. ENSEÑANZA DE CONTENIDOS EN UNA SEGUNDA LENGUA.

- De 2 a 6 horas de áreas no lingüísticas de la lengua 2 (ciencias, educación plástica y visual, etc.)
 - clases impartidas por el profesorado de otra(s) área(s)
 - contenidos desarrollados en coordinación con el profesorado especialista de la lengua 2
 - distribución horaria en función del número de áreas y profesorado participante



4.2. MATERIALES TIPO EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA PLURILINGÜE.

4.2.1. CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

a) Los materiales utilizados deben atender a las siguientes consideraciones:

- Uso intensivo y extensivo de cuentos y canciones ampliamente explotados en todos los niveles.
- Conexión real los objetivos globales de la Educación Infantil.
- Flexibilidad de los materiales, que puedan adaptarse según las horas de clase que se vayan a dar, con materiales optativos de ampliación y de refuerzo.
 - Diversidad de componentes en los textos. Gran flexibilidad gracias a una amplia gama de material complementario.
 - Que estén basados en un método dinámico que anime al alumnado a producir y utilizar el lenguaje.
 - Programa estructurado de lectoescritura desde 1º de Primaria.
 - Flexibilidad para adaptar el material a sus gustos y circunstancias.
 - Material que le permita conseguir buenos resultados con grupos diversos.
 - Amplia gama de recursos originales.
 - Libro de texto con página web.

b) Propuesta material tipo para la Educación Infantil y Primaria

Componentes para la Educación Infantil

- Para el alumnado: Manual del alumnado con CD audio con las canciones del curso
- Para el profesorado:
 - Guía didáctica
 - Caja de recursos con storycards, marioneta, flashcards, pegatinas y material fotocopiable
 - Pósters para la presentación del vocabulario
 - CD-ROM de práctica compatible con Guadalínex
 - DVD con canciones, acompañado por una guía con notas didácticas y actividades fotocopiables



Componentes para la Educación Primaria

- Para el alumnado:
 - Libro del Alumnado
 - Libro de Actividades
 - Canciones y actividades en CD ROM con cada nivel
 - Actividades en la página web

- Para el profesorado:
 - Guía Didáctica
 - Cuaderno de Evaluación
 - Casetes/ CD audio
 - Teacher's Resource Pack
 - Libro Gigante Cuentacuentos (según editorial)
 - Más recursos en la página web

Material complementario

- Cuentos en formato gigante: con notas didácticas, actividades fotocopiables y CD audio, adecuados para su uso con alumnado en Educación Infantil. También otros basados en temas intercurriculares y adecuados para los primeros años de la Educación Primaria.
- Vídeo / DVD: vídeos y cuentos tradicionales. Con canciones. Adecuados para los primeros años de la Educación Primaria, acompañados por un cuaderno de notas y actividades fotocopiables. Vídeos de temática sociocultural, que exploren temas relacionados con la vida diaria de niños y niñas de otros países. Cada vídeo incluye un cuaderno de notas y actividades fotocopiables. Vídeos con historias originales y auténticas, además de humor. Adecuados para niños y niñas en los últimos años de Educación Primaria. Con guía de Profesor.
- Lecturas graduadas: cuentos y títulos de no-ficción, por separado o en packs con CD audio. Colección de cuentos tradicionales de diferentes países del mundo, con libro de actividades y casetes. Cuentos que motiven a leer, a pensar y a aprender a través de contextos familiares. Lecturas que mezclen realidad y fantasía, con un enfoque intercultural a través de historias de diferentes partes del mundo.
- Cuadernos graduados de vocabulario y lectorescritura: práctica extra tanto en lectura y escritura como en refuerzo de vocabulario. Práctica extra de vocabulario y destrezas de lectura, escritura, construcción de oraciones y ortografía.



- Diccionarios:
 - Diccionario Bilingüe.
 - Diccionario de introducción a temas y contenidos (científicos, históricos, geográficos, etc.)
- Libros de referencia para la biblioteca de aula:
 - Atlas de iniciación
 - Libros de iniciación a las matemáticas, la ciencia, la geografía, la historia, la tecnología, el espacio.
- Enciclopedia básica (en formato libro y en CD Rom)

4.2.2. CONSIDERACIONES GENERALES ESO Y BACHILLERATO.

- Materiales basados en una metodología comunicativa, presentando el nuevo lenguaje en un contexto y que permita al alumnado participar activamente en su aprendizaje.
- Temática muy actual, preferiblemente no más allá de 2004.
- Amplia gama de material complementario asociado.
- Distinción clara entre los materiales para la producción oral y escrita, así como la práctica gramatical, que debe estar cuidadosamente escalonada.
- Cuenta con una buena gama de componentes multimedia: CD-ROM de práctica para el alumnado compatible con Guadalinux y DVD que incluya la opción de subtítulos en la lengua 2 y preguntas de comprensión en la pantalla.
- Que proporcione actividades que hacen pensar al alumnado y de esta forma "engancharle", y también por tratar la típica temática de la ESO de una forma novedosa.
- Con DVD de contenido intercultural y con la opción de subtítulos en la lengua 2 y CD-ROM de próxima publicación que incluye actividades que se pueden realizar en Guadalinux.
- Disponibilidad de su propia página web.

a) Propuesta de material tipo ESO Y Bachillerato

Componentes

- Para el alumnado:
 - Manual del alumno
 - Cuaderno de ejercicios
 - CD-ROM/CD audio de práctica



- Para el profesorado:
 - Guía didáctica
 - Libro de Recursos con tests y material fotocopiable
 - CD para la clase
 - Pósters de temas relacionados
 - Vídeo/DVD
- b) Material complementario
 - Diccionarios bilingües
 - Diccionarios monolingües
 - Gramáticas bilingües
 - Gramáticas monolingües
 - Colecciones de lecturas graduadas

4.2.3. MATERIAL PARA OTRAS ASIGNATURAS EN LA LENGUA 2.

En general, los materiales que se utilicen para la enseñanza de contenidos en un segundo idioma deben cumplir al menos tres requisitos indispensables.

- En primer lugar, que los materiales no se limiten al entorno inmediato: la persona, los compañeros y compañeras, la familia, los animales, las plantas; sino que animen al alumnado a que pregunte, observe, describa, ensaye, etc, despertando su curiosidad por lo desconocido e interesante.
- En segundo lugar, los materiales deben ser utilizados de forma sistemática, siguiendo un programa estructurado y con una secuenciación lógica para la capacidad del alumnado.
- Por último, en tercer lugar, los materiales una segunda lengua deben ser fáciles de conseguir. Afortunadamente, el mercado editorial e Internet nos ofrece la posibilidad de acceder a una gran variedad de recursos.

Como mínimo, se debería cubrir las áreas científica e humanística.

- Área de Ciencias: Materiales flexibles para alumnado y profesorado, especialmente diseñados para el currículo español, si los hubiera. Basados en actividades cuidadosamente graduadas que fomenten la ampliación del vocabulario y el aprendizaje de estructuras y que cuente con murales y otros recursos prácticos para el aula. Con notas didácticas que ayuden al profesorado a equilibrar el tratamiento de los aspectos lingüísticos y conceptuales, además de ofrecer numerosas sugerencias para actividades adicionales.



- Área de Humanidades: Enseñanza de educación plástica y visual en la lengua 2, especialmente diseñado para el currículo español, si los hubiera. Con tratamiento integrado de los conceptos que fomente el aprendizaje conjunto de las destrezas artísticas y los aspectos lingüísticos de la lengua 2. Con notas didácticas que expliquen paso a paso las pautas a seguir en la clase, incluyendo el lenguaje de aula y de las rutinas diarias de la clase.



4.3. MATERIAL EN FORMATO ELECTRÓNICO (VIA INTERNET).

Internet es una herramienta de trabajo ideal para todos los que de una forma u otra se encuentren ligados a la transmisión de conocimientos, y de forma especial, se convierte en una herramienta con un tremendo alcance para los profesionales relacionados con la comunicación. Este medio nos ofrece una amplia gama de posibilidades a los profesores y profesoras de idiomas, puesto que puede ser utilizado indistintamente como una efectiva herramienta de reciclaje metodológico para el profesorado y, al mismo tiempo, como elemento generador de una ingente cantidad de material listo para ser utilizado en la actividad docente del aula.

La labor del profesorado de idiomas se encuentra íntimamente ligada a la búsqueda de materiales comunicativos para ser utilizados en nuestra práctica diaria, lo que nos lleva a dedicar gran parte de nuestro tiempo a intentar conseguir textos, material fotocopiable, material de audio y vídeo, etc., buscándolos en libros de texto, en revistas y periódicos, en programas de televisión y radio, en publicaciones en forma de cintas de vídeo y CDs, en folletos informativos, etc., todo ello con el propósito de conseguir material útil para ser explotado de forma efectiva. Hoy en día, por medio de internet podemos acceder a todo este material de forma rápida, cómoda y sin coste, lo que lo convierte de hecho en una fuente inagotable de recursos. Así podemos encontrar 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, reconocimiento de voz, elaboración de pruebas, guías metodológicas para el diseño de materiales propios, etc., etc. Con la gran ventaja de que estas múltiples oportunidades para descargar material se ven complementadas con la posibilidad de imprimir, modificar y reutilizar el material. Pero además, no sólo proporciona una ingente cantidad de material auténtico sino que también es una fuente de conocimiento enciclopédico de gran utilidad para alumnado y profesorado.

No hay ninguna duda de que la actividad docente del profesorado se verá facilitada mediante la utilización de este medio. Se ofrece, por tanto, una selección de páginas web para evitar que el profesor novel más inexperto en su manejo pierda el tiempo buscando entre el auténtico mar de páginas relacionadas con la lengua inglesa y con su enseñanza/aprendizaje.



Uso de recursos procedentes de Internet

www.vts.rdn.ac.uk/tutorial/english
www.ucl.ac.uk/internet-grammar/home.htm

Páginas web de carácter general (destrezas integradas)

<http://classweb.gmu.edu/>
<http://www.teachingenglish.org.uk/index.shtml>
<http://www.bbc.co.uk/skillswise/words/listening/> (+ grammar, spelling, reading, writing, vocabulary)
<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/multimedia/index.shtml>
<http://www.frontlinephonics.com/research.html>
<http://www.onestopenglish.com/>
<http://www.songsforteaching.com/>
<http://www.wordsurfing.co.uk/4598.html>
<http://www.learnenglish.org.uk/>
<http://www.isabelperez.com/>
<http://www.agendaweb.org/>
<http://english-zone.com/index.php>
<http://www.eslgold.com/site.jsp>
<http://www.miguelmillop.com/index.php>
<http://www.mansioningles.com/>
<http://www.topenglishteaching.com/>
<http://club.telepolis.com/englishweb/>
<http://www.talkeasy.co.uk/link/>
<http://www.englishhorizon.com/>
<http://www.eviews.net/>
<http://218.103.45.153/vlc/pronunciation/>
<http://www.eslhome.com/>
http://www.selfaccess.com/sa/sa_home.php
<http://www.free-english.com/english/Home.aspx>
<http://www.rhlschool.com/reading.htm>
<http://www.englishmaze.com/>
<http://english.baladre.org/sedaviwebfront/index.htm>
http://www3.sympatico.ca/jacek_s/magdak/eslresources.html
<http://englishonline.no.sapo.pt/>
http://cla.univ-fcomte.fr/english/index_s.htm
<http://www.elrebumbio.org/index2.php>
<http://english.specialist.hu/>
<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/200/index.htm>
<http://www.eflnet.com/index.htm>



<http://www.wsl.edu.pl/%7Eazetka/>
<http://www.learnenglish.de/>
<http://busboy.sped.ukans.edu/%7Eallenq/netgrammar/Units/menu.html>
<http://www.lessonplansearch.com/>
<http://www.oup.com/elt/select?url=/eltnew/>
<http://www.longman-elt.com/teachers/index.html>
<http://www.eltforum.com/>
<http://www.skyline-english.com/emailservice.htm#talk>
<http://www.suelebeau.com/firstday.htm>
<http://www.idiomsite.com/>
<http://www.abcteach.com/>
<http://www.comunicacionypedagogia.com>

Páginas web por destrezas

Pronunciation:

<http://members.lycos.co.uk/mdmorrissey/phonlinks.htm>
<http://www.sunburstmedia.com/PronWeb.html>
<http://club.telepolis.com/phonetics/enlaces.html>
<http://evaeaston.com/pr/home.html>
<http://www.soundsofenglish.org/pronunciation>
<http://www.international.ouc.bc.ca/pronunciation>

Vocabulary:

<http://www.wordsurfing.co.uk/>
<http://www.languageguide.org/english/esp/>
<http://www.vocabulary.co.il/>

Reading:

<http://www.readinga-zcom/newfiles/leveledreaders.html>
<http://www.gigglepoetry.com>
<http://www.goodneighborclassroom.com/>
<http://www.learningpage.com>
<http://www.magickeys.com/books/index.html>
<http://www.raz.kids.com>
<http://www.dltk-teach.com>

Páginas web de carácter específico

Children:

<http://www.kindersite.org/>
<http://www.countryschool.com/ylsig/>



<http://pbskids.org/lions/>
<http://www.vocabulary.co.il/index.html>
http://www.mariajordano.com/my_quizzes/my_quizzes_home.htm
<http://www.newsworld.com/>
<http://www.primaryresources.co.uk>
<http://www.pecentral.org>

Bilingual Education:

<http://www.atozteacherstuff.com/>
<http://www.unavarra.es/tel21>
<http://www.coloring.ws/coloringhtml>
<http://web.uvic.ca/hcmc/clipart>
<http://www.aunaocio.com/zonaweb/raquelfdez>
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed403101.html

Cross curricular projects:

<http://www.nc.uk.net>
<http://www.hitchams.suffolk.sch.uk>

e-Learning:

http://www.mariajordano.com/elearning/e_learning.htm

Communities:

<http://www.mariajordano.com/myvirtualcom/mycommunities.htm>

Multimedia:

http://www.mariajordano.com/multimedia_tools/multimedia.htm

CALL:

http://www.mariajordano.com/call/call_home.htm

Collaboration tools:

http://www.mariajordano.com/cmc_research/cmc.htm

Teacher development:

http://www.mariajordano.com/itc_tpd/itc_tpd.htm

Homework projects:

<http://www.homeworkelephant.co.uk>



5. BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, B., 1974, "Bilingualism and cognition: Towards a general theory" in S.T. Carey, ed. *Bilingualism and Education*, Edmonton, University of Alberta Press.
- BAKER, C. y JONES, J. P. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BARUK, S., 1985, *L'âge du capitaine*, Paris, Seuil.
- BEACCO, J.C. et BYRHAM, M. 2003. *Guide pour l'élaboration des Politiques linguistique éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- CANDELIER, M., 1995, "Diversité linguistique et enseignement des langues: perspectives européennes et réflexions didactiques" in *Langues nationale et mondialisation*.
- CENOZ, J. y GENESEE, F. (eds.) 1998. *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, publicación en español del Instituto Cervantes 2002-2004.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2003, "Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, un Plan de acción 2004/2006", Bruselas, COM(2003)449final.
- CUMMINS, J., 1978, "Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs". In Paradis, ed., *Aspects of bilingualism*, Columbia (S.C.), Hornbeam Press.
- CUMMINS, J. 2000. *Immersion Education for the Millenium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*.
- DALGALIAN, G., 1980, "Problématique de l'éducation bilingue", Actes du Colloque de Saint-Vincent, Val d'Aoste, sans éditeur.
- DUVERGER, J. Et MAILLARD, J.-P., 1996, *L'enseignement bilngue aujourd'hui*, Bibliothèque Richaudeau / Albin Michel.
- DUVERGER, J. 2005. *L'Enseignement en classe bilingue*. Hachette, Collection F.
- EURYDICE, 2001, *L'enseignement des Langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Bruxelles, Commission européenne.
- EURYDICE, 2004, *Questions clés de l'éducation en Europe, Volume 3, "La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux"*, Bruxelles, Commission européenne.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. 2004. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/garcia/
- GIRARD, D., 1975, *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, "Pédagogie des langues"



- GENESE, F. 1994. Integrating language and content. Lessons from Immersion. *Educational Practice Reports*. No 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1-11.
- GENESE, F. 2003. What do we know about bilingual education for majority language students? En Bhatia, T.K. & Ritchie, W. (eds.) *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. Londres. Blackwell.
- HAGÈGE, C., 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- LAMBERT, W. E. 1990. Persistent issues in bilingualism. En Harley, B., Allen, P., Cummins, J. y Swain, M. (eds.) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press, 201-221.
- LIETTI, A., 1994, *Pour une éducation bilingue*, Paris, Payot et Rivages.
- MARSH, D. 2002. *Content and Language Integrated Learning. The European Dimension*. University of Jyväskylä Press.
- ONRUBIA, J.(coord), FILLAT, M.T., MARTÍNEZ NÓ, M.D., UDINA, M., 2004, *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*, Barcelona, Grao.
- PETIT, J., 1992, *Au secours, je suis monolingue et francophone!*, Reims, Presses Universitaires de Reims, Publications du Centre de Recherches en Linguistique et Psychologie cognitive, UFR de Lettres et Sciences humaines de Reims.
- RONJAT, J., 1913, *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, Champion.
- SIGUAN, M. Y MACKEY, W.F., 1986, *Éducation et bilinguisme*, UNESCO, Delachaux et Niestlé.
- STARKEY, H., 2002, *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.



El presente documento constituye un primer esbozo del Currículo Integrado de las Lenguas que la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha elaborado con el objeto de proporcionar al profesorado de los centros bilingües unas orientaciones para desarrollar la Educación Plurilingüe. El documento no pretende ser ni dogmático ni exhaustivo, sino que persigue un enfoque centrado en la acción como recoge el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas. La finalidad es proponer un texto que se centre en el uso social de la lengua y que promueva la reflexión – acción entre el profesorado de las lenguas principalmente, pero también entre éste y los docentes de áreas no lingüísticas.

El documento ha sido realizado en colaboración con:

*Emilio Azueta Jesús, Escuela Oficial de Idiomas de Motril, Granada.
Hiltrud Hengst, Instituto de Educación Secundaria "San Isidoro" de Sevilla
Carmen Hernández Palacios, Instituto de Educación Secundaria "Generalife"
de Granada
Francisco Lorenzo Bergillos, Universidad "Pablo Olavide" de Sevilla
Victor Pavón Vázquez, Universidad de Córdoba*

Agradecemos a estas personas su valiosa contribución y la aportación de su experiencia en relación con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas.

Sevilla, octubre de 2005

