

PVP: 15,00 €

número 39



mayo de 2014

# LENGUAJE

Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

# Y TEXTOS





número 39



mayo de 2014



#### Director

Josep Ballester (Universitat de València)

#### Consejo de Dirección

Francisco Gutiérrez (Universidad de Jaén)

Antonio Mendoza (Universitat de Barcelona)

#### Secretaría de Redacción

Anna Devís (Universitat de València)

Noelia Ibarra (Universitat de València)

#### Consejo de Redacción

José Manuel de Amo (Universidad de Almería)

Gustavo Bombini (U. N. de La Plata)

Pilar Couto (Universidade da Coruña)

Antonio Díez (Universitat d'Alacant)

Pedro Guerrero (Universidad de Murcia)

Antonio García (Universidad de Málaga)

Peter Hunt (University of Wales, Cardiff)

Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz)

Jean Verrier (Université Paris VIII)

Ricardo Viñalet (Universidad de La Habana)

#### Comité Científico

Consol Aguilar (Universitat Jaume I)

Teodoro Álvarez (Universidad Complutense de Madrid)

Pedro Cerrillo (Universidad de Castilla-La Mancha)

Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas)

Clara Ferrao (Universidade de Aveiro)

Carmen Guillén (Universidad de Valladolid)

Estelle Irizarry (Georgetown University)

Gabriel Janer (Universitat de les Illes Balears)

Juan Luis Luengo (Universidad de Córdoba)

Daniel Madrid (Universidad de Granada)

Aurora Marco (Universidade de Santiago de Compostela)

Roderick McGillis (University of Calgary)

Pascuala Morote (Universitat de València)

Christian Puren (Université Jean Monnet-Sant-Etienne)

Alfredo Rodríguez (Universidade da Coruña)

Celia Romea (Universitat de Barcelona)

José Romera (Universidad Nacional a Distancia)

Peter J. Slagter (Universiteit Utrecht)

Rosa Taberner (Universidad de Zaragoza)

Isabel Tejerina (Universidad de Cantabria)

#### Edita y coordina

SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura)

#### Colaboran

SEDLL y las universidades de Alacant, Almería, Autònoma de Barcelona, Barcelona, Burgos, Cádiz, Complutense de Madrid, Granada, Huelva, Jaén, A Coruña, Málaga, Murcia, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza.

#### Diseño gráfico

Enric Solbes

#### Imprime

Imprimeix

ISSN: 1133-4770

D.L.: B-42533-2010

#### Edición y suscripciones

Editorial Graó de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29

08022 Barcelona

Tel.: 934 080 464 / Fax: 933 524 337

*revista@grao.com*

**PVP ejemplar suelto:** 15,00 €

**Suscripciones (dos números anuales):**

España 30,00 € / Europa 43,00 € / USA 53,00 \$

**LENGUAJE Y TEXTOS** figura en diferentes bases de datos, catálogos y portales de difusión de la producción científica de reconocido prestigio, tanto nacionales como internacionales. Entre otras, aparece en ULRICH'S, MLA, RESH, ISOC, DICE, CARHUS Plus+ 2010, CIRC, como también en el catálogo LATINDEX.



# Sumario

## **Sección monográfica**

- 5 **Presentación: El máster de profesorado y la formación inicial en la enseñanza de lenguas y literatura**  
Lucía-Pilar Cancelas, Manuel Fco. Romero
- 9 **La literatura infantil y juvenil como complemento específico en la formación inicial del profesorado**  
Josep-Vicent Garcia Raffi
- 19 **La formación inicial del profesorado de las escuelas oficiales de idiomas**  
Lucía-Pilar Cancelas
- 29 **El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos**  
Fernando Trujillo, Raúl Rubio
- 39 **Cinco buenas prácticas de enseñanza con Internet**  
Daniel Cassany
- 49 **El prácticum del MAES y la formación inicial en la enseñanza de lenguas: entre la realidad y el deseo**  
Manuel Fco. Romero, Rafael Jiménez Fernández

## **Dossier bibliográfico**

- 59 **En torno al máster de profesorado y la formación inicial para la enseñanza de lenguas y literatura**  
Ester Trigo



# Sumario

## **Propuestas de trabajo y experiencias de aula**

- 65 **La importancia de la L1 en el desarrollo y la aplicación del currículo integrado de las lenguas (CIL): Presentación de una secuencia didáctica de integración de L1 y L2 para 4.º de ESO bilingüe**  
Víctor Cantero
- 79 **La rúbrica de autoevaluación como herramienta para mejorar la comprensión y elaboración de textos**  
Ángel Gregorio Cano, Antonia M.ª Ortiz
- 91 **El perfil del alumnado y profesorado en un grupo de institutos con resultados destacables en inglés**  
Isabel Pahissa, Roger Gilabert, Elsa Tragant, Raquel Serrano, Imma Miralpeix, Teresa Navés, Neus Serra

## **Estudios e investigaciones**

- 101 **Competencias lingüísticas de los graduados universitarios desde el punto de vista de los requerimientos laborales**  
Elena Delgadová
- 109 **Aproximación teórico-práctica a la evaluación pedagógica del aprendizaje de lenguas basado en la Web**  
Rafael Seiz, Francesca Romero
- 117 **Las destrezas orales en el aula de ELE: situación actual de las competencias comunicativas**  
Gabino Boquete

125 **Reseñas**

131 **Convocatorias**

133 **Normas para la presentación de originales**

# Presentación: El máster de profesorado y la formación inicial en la enseñanza de lenguas y literatura

**Lucía-Pilar Cancelas** | Universidad de Cádiz

**Manuel Fco. Romero** | Universidad de Cádiz

El informe *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (MAES), elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, puso de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre este título oficial destinado a la formación inicial del profesorado en las diversas áreas curriculares; en nuestro caso, en la enseñanza de lenguas (L1, L2, L3) y literatura. Así, desde este planteamiento de base, los artículos que conforman el monográfico pretenden no solo ofrecer una visión descriptiva y panorámica de este máster, sino también proponer líneas de reflexión y actuación a partir de las aportaciones que diversos especialistas, vinculados a estas enseñanzas, nos proponen para la formación de nuevos docentes capaces de afrontar las necesidades educativas del siglo XXI.

La celebración de congresos en nuestro país (II Congreso Estatal Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, organizado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias, en marzo de 2013; y Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria: «Reflexión, análisis y propuestas», organizado por la

UNED, en julio de 2013) y la profusa literatura publicada recientemente que se centra en esta temática (como se manifiesta y delimita en el dossier bibliográfico elaborado por la profesora Ester Trigo) son una muestra indiscutible del incipiente interés que se está suscitando y que, por consiguiente, justifica una monografía sobre la representatividad del área de didáctica de la lengua y la literatura en la formación inicial del profesorado de secundaria, bachillerato, FP y enseñanza de idiomas. Además, tampoco debemos obviar que el MAES supone una oportunidad para que investigadores que entran en contacto con el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura puedan afrontar sus estudios de doctorado en nuestra área teniendo como objeto de investigación los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria, bachillerato o la enseñanza de idiomas.

La estructura del monográfico, ligada a cada una de las asignaturas que conforman las distintas especialidades enmarcadas en el área de Filología –Lengua Extranjera, Lenguas Modernas, Lengua y Literatura Española, Lengua y Literatura Catalana, Lengua y Literatura Vasca, Lengua y Literatura Gallega, Latín y Griego–, se plantea con la intención de precisar y profundizar en aquellos aspectos que, tras los procesos de verificación del título en

el curso 2012-2013, han venido surgiendo durante los cuatro primeros años de rodaje y que hemos considerado reseñables para su debate y estudio, llegando a determinar dónde nos encontramos y hacia dónde vamos desde el análisis de los descriptores de las materias del módulo específico, publicados en el BOE de 29/12/2007, que ascienden a 24 créditos más los correspondientes al prácticum de la especialidad, que oscila entre los 10 y los 16 créditos, dependiendo de cada universidad.

Pese a que el nombre del área está muy vinculado a la titulación académica de partida del alumnado, mayoritariamente Filología, esta designación está muy alejada de la realidad de los futuros docentes, que será la enseñanza de lenguas (materna, segunda lengua o lengua extranjera), y su formación solo tendrá sentido si las materias de secundaria y de régimen especial propias de la especialidad docente se vinculan al área de conocimiento de didáctica de la lengua y la literatura. En este sentido, algunas de las posibles carencias de formación disciplinar inicial de acceso al máster son abordadas por Josep-Vicent García Raffi, profesor de la Universidad de Valencia. Su contribución se centra en la literatura infantil y juvenil como base para la educación literaria y el fomento de la lectura entre los adolescentes, como base de los complementos de formación y herramienta fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este máster, de carácter profesionalizador, recibe alumnos procedentes de grados o licenciaturas de Traducción, Periodismo y Comunicación Audiovisual que cursan las especialidades del área de enseñanza de lenguas y cuya formación sobre LIJ es mínima, lo que evidencia la necesidad de aumentar la formación literaria y los conocimientos de LIJ

de estos futuros profesores en el máster.

Otro artículo, presentado por Lucía Pilar Cancelas, profesora de la Universidad de Cádiz, aborda una nueva demanda formativa de los estudiantes, en este caso, de la especialidad de Lengua Extranjera / Lenguas Modernas del MAES: la formación inicial del profesorado de las escuelas oficiales de idiomas (EOI). En su estudio, además de pormenorizar las pautas para una especialización de la docencia en estas enseñanzas de régimen especial, se aboga por ampliar una visión reduccionista y simplista que se centra, casi de manera exclusiva, en orientar a los estudiantes del máster hacia la educación secundaria y el bachillerato, llegando a olvidar que existen otras realidades y ámbitos profesionales. Por ello, haciendo hincapié en la conveniencia de que este alumnado reciba una formación inicial específica que le permita realizar su futura labor docente en la EOI con eficacia y solvencia y ocupar un vacío existente, se hace una llamada de atención hacia lo que podría ser un fallo imperdonable: olvidar una tarea formativa que nos viene encomendada desde el propio título de este máster, la de formar al futuro profesorado de las escuelas de idiomas.

Dentro del campo de actuación de la innovación e investigación educativa, Fernando Trujillo, de la Universidad de Granada, y Raúl Rubio centrarán su estudio en la propuesta del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). La formación inicial del profesorado precisa dar respuesta a las necesidades y los retos que la escuela se plantea en la actualidad (la inclusión y la atención a la diversidad desde una actuación global que tome como base el desarrollo de la competencia lingüística en todas las áreas curriculares) y, en este sentido, seguimos necesitando propuestas de sistematización y reflexión, tales



como las actuaciones de casos reales en varios centros educativos de la comunidad autónoma de Andalucía.

En esta misma línea de concreción llevada al aula, Daniel Cassany, de la Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona, reflexionará sobre cinco buenas prácticas de enseñanza basadas en la enseñanza con TIC y el acceso a Internet en centros de secundaria catalanes que siguen el modelo 1x1 (un portátil por alumno, wifi y material digital), pero que tienen sus planes de innovación homólogos en las distintas comunidades autónomas. Sus conclusiones y temas de discusión servirán para delimitar cuáles son las destrezas y los conocimientos que debería dominar un docente de lengua de secundaria en la actualidad, con relación al aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en clase y cuál es la hoja de ruta que debemos seguir en el MAES para alfabetizar digitalmente al profesorado de educación secundaria del siglo XXI.

En el último de los estudios de este monográfico, los profesores Manuel F. Romero y Rafael Jiménez, de la Universidad de Cádiz, centran su investigación en el prácticum, intentando dar respuesta a dos interpelaciones que la ANECA explicita en relación con la adecuación y coordinación del máster: la cohesión existente entre los contenidos de los diferentes módulos y materias (genérico, didáctico específico y de complementos disciplinares), y la

interacción teoría-práctica para la formación de los futuros docentes. Mediante una reflexión sobre la adecuación de los contenidos teóricos desarrollados en los diferentes módulos y la repercusión de estas enseñanzas en la realidad educativa cuando son experimentadas en el contexto real del aula, estos autores analizan las vivencias plasmadas por los estudiantes en los trabajos de fin de máster (TFM) –fruto de las reflexiones de los estudiantes en su primer encuentro con la práctica profesional docente–, que deben servir de eje conductor para un ejercicio de evaluación destinado a la autorregulación y la mejora de los procesos de enseñanza del MAES.

No queremos cerrar esta presentación sin agradecer la confianza ofrecida por el equipo editorial de esta revista al brindar un espacio para la reflexión sobre el papel del área de didáctica de la lengua y la literatura en la formación inicial del profesorado de educación secundaria, bachillerato, FP y EOI. Somos conscientes de que otros muchos temas podrían haberse tratado; pero ha sido una visión compartida con otros especialistas la que nos ha llevado a ofrecer estos en concreto, siempre guiados por valorar la formación inicial pedagógica y didáctica que el MAES ofrece al profesorado novel en los procesos de enseñanzas de lenguas y literatura desde los dos ámbitos en los que se desarrolla: la universidad y los centros educativos.

# La literatura infantil y juvenil como complemento específico en la formación inicial del profesorado<sup>1</sup>

**Josep-Vicent Garcia Raffi** | Universitat de València. Grupo ELCiS

*En este artículo se analiza la presencia de la literatura infantil y juvenil en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia. Se hace un repaso de los contenidos de LIJ que se explican en el máster, cómo se genera la reflexión necesaria sobre la educación literaria y la LIJ y cómo puede aplicar el futuro profesor las herramientas para aumentar la competencia literaria de los alumnos de secundaria y bachillerato.*

**Palabras clave:** *educación literaria, literatura infantil y juvenil, formación del profesorado, educación secundaria.*

---

*This paper analyses the presence of children's literature in the master's in secondary teaching at the University of Valencia. It looks at the children's literature contents studied in the master and how the course generates discussion on using literature in education and offers a general survey of strategies that may be used by future teachers to boost students' literary competence.*

**Keywords:** *literary education, children's literature, teacher training, secondary school.*

---

*Cet article analyse la présence de la littérature d'enfance et de jeunesse dans le master destiné aux professeurs dans le secondaire de l'Université de Valence. Les contenus de la littérature d'enfance et de jeunesse qui sont expliqués dans le master sont revus. On se demande aussi comment la réflexion nécessaire sur l'enseignement de la littérature et de la littérature d'enfance et de jeunesse est générée et comment le futur professeur peut appliquer les outils pour augmenter la compétence littéraire des élèves du secondaire.*

**Mots-clés :** *enseignement littéraire, littérature d'enfance et de jeunesse, formation des enseignants, enseignement secondaire.*

---

Los alumnos graduados o licenciados que cursan el máster de profesorado de secundaria tienen una diferente formación literaria y un desigual conocimiento de la literatura infantil y juvenil (LIJ). Si el alumno ha tenido una for-

mación filológica o propia del grado de Magisterio, mayoritariamente –aunque no siempre– ha estudiado contenidos de LIJ o toda una asignatura completa (Ibarra y Ballester, 2013). Pero actualmente los másteres ligados

---

1. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación «Diversidad y (des)igualdad en la literatura infantil y juvenil contemporánea (1990-2012)», financiado por la Universidad de Valencia.

al mundo laboral, entre los que se encuentra este, reciben alumnos de diferente formación, con grados o licenciaturas de Traducción o Periodismo y Comunicación Audiovisual. En este caso, la formación sobre LIJ es mínima y es evidente que será tarea del máster aumentar la formación literaria y los conocimientos de LIJ del futuro profesor.

## **1. El máster de profesorado de secundaria de lengua y literatura y la formación literaria: el caso de la Universidad de Valencia**

En la actualidad, este máster de la Universidad de Valencia (2014) tiene 60 créditos que se reparten de la siguiente manera: 16 obligatorios, 28 optativos de la materia profesional, 6 del trabajo de fin de máster y 10 de las prácticas externas. Los tres módulos genéricos y obligatorios son: «Aprendizaje y desarrollo de la personalidad», «Procesos y contextos educativos» y «Sociedad, familia y educación», además de las tres asignaturas específicas de la materia profesional. En la Universidad de Valencia, estas tres asignaturas específicas en lengua y literatura españolas o lengua y literatura catalanas<sup>2</sup> –«Aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura», «Complementos para la formación disciplinaria» e «Innovación docente e iniciación a la investigación en educación lingüística y la literatura»– tienen los mismos contenidos. Desde la didáctica de la lengua y la literatura y la educación lingüística y literaria se repasan los principales recursos para la investigación, la bibliografía especializada más útil y el análisis y la

producción de diferentes diseños de investigación.

El estudio de la LIJ se inscribe fundamentalmente en la asignatura «Aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura»<sup>3</sup> (de 16 créditos), la que tiene más contenidos en educación literaria, y pretende facilitar al estudiante la adquisición de conocimientos relativos a la enseñanza de la lengua y la literatura en educación secundaria. En las otras dos asignaturas específicas, el contenido sobre LIJ aparecerá de manera tangencial o como ejemplo para alguna de las actividades complementarias y de investigación o la utilización de las TIC.

«Aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura» se divide en tres grandes bloques:

1. Los fundamentos teóricos y metodológicos de la didáctica de la lengua y la literatura y su aplicación al currículo de secundaria. Se explican, además, los aspectos referidos a la planificación de los contenidos lingüísticos y literarios; desde los programas específicos, la atención a la diversidad o la evaluación de los contenidos programados.
2. Los conceptos básicos de la educación lingüística como, por ejemplo, la competencia lingüística y comunicativa o los enfoques metodológicos de la enseñanza de la lengua. Por otro lado, realizaremos un recorrido por los recursos y las estrategias propias de la enseñanza de las habilidades lingüísticas en educación secundaria.
3. Los conceptos básicos de la educación literaria como, por ejemplo, la competencia lectoliteraria y los enfoques metodológicos

2. Situación extrapolable a la especialidad de Lengua Extranjera, donde se precisa una formación específica para abordar la LIJ y el fomento lector como futuros docentes de idiomas en ESO y bachillerato así como en las escuelas oficiales de idiomas (EOI).

3. En otras universidades españolas los contenidos relacionados con la LIJ se integran en la asignatura «Complementos de formación» con la finalidad de cubrir las lagunas formativas de los alumnos del máster que no han cursado esos contenidos en sus titulaciones de origen.

de la enseñanza de la literatura y un recorrido por los recursos y las estrategias propias de la educación literaria en la enseñanza secundaria.

Se plantea aquí, en este tercer bloque de la asignatura, la educación literaria como una alternativa a la enseñanza de la literatura establecida tradicionalmente en los planes de estudio. El peso de la tradición mantiene todavía en muchas aulas una inercia que tiende a orientar las prácticas de enseñanza-aprendizaje hacia la adquisición de conocimientos centrados en las obras y los autores. Este enfoque tradicional se aleja mucho de los nuevos, que sitúan el objetivo fundamental en el hecho de que el alumno se convierta en un lector competente. Desde esta nueva perspectiva, centrada en el receptor, la educación literaria quedará definida como la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario. Una educación literaria que suponga también reforzar la idea de la lectura como actividad placentera, el aprendizaje de la construcción del sentido del texto (elaborado por el lector y el contexto histórico, cultural y literario enmarcados) y el estudio de la obra desde el punto de vista formal, genérico, retórico. En este contexto educativo, la enseñanza-aprendizaje de la literatura:

*[...] debe configurarse por la pluralidad de voces, metodologías y textos, sin que esto implique, en modo alguno, el cumplimiento forzoso de determinadas cuotas, ya sean estas étnicas, genéricas o culturales. La educación literaria en el siglo XXI representa una respuesta comprometida con las transformaciones sociohistóricas contemporáneas y sobre todo, con un diálogo con la sociedad circundante. (Ibarra y Ballester, 2009: 34)*

Los modelos didácticos actuales, incluso con la aportación de los nuevos enfoques de los últimos años, no resultan todavía eficaces ni responden a las necesidades de una formación literaria y personal. La renovación didáctica para la formación literaria ha permanecido anclada en supuestos tradicionales, fundamentalmente de tipo historicista, alrededor de los cuales se han vehiculado algunas aportaciones. El eje formado por el autor, la obra y el lector es la base sobre la que la didáctica de la literatura ha apoyado todo su edificio teórico y metodológico.

Como hemos comentado anteriormente, en el máster estudiamos las bases de la educación literaria, desde la competencia lectoliteraria hasta la educación literaria, sin descuidar los enfoques metodológicos de la enseñanza de la literatura. Pero el contenido literario principal en esta asignatura es la educación literaria en la enseñanza secundaria. Así, debemos repasar los clásicos y la tradición literaria y la LIJ. Esta es estudiada desde una aproximación histórica partiendo de la literatura catalana a la universal y con el estudio de la LIJ contemporánea: temas, tendencias, características, modos de análisis y tipología. Además, debemos mostrar qué es la animación lectora y las técnicas que la desarrollan, el Plan de Fomento Lector, la biblioteca, la escritura creativa y el canon literario. Todo ello con la transversalidad de la literatura juvenil. Pero el discurso literario ligado a la LIJ se relaciona también con otros discursos artísticos, como el cine y el cómic. Finalmente, la renovación de la educación literaria viene dada por los recursos que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los diferentes portales, páginas web y proyectos colaborativos.

## 2. Estudiar la LIJ en el máster de profesorado de secundaria

Es lógico que como formadores de futuros profesores conozcamos las experiencias literarias con la LIJ, los «recuerdos y vivencias, vinculados a relaciones afectivas con personas, a una o varias lenguas o culturas, a las experiencias como lectores y espectadores como referentes intertextuales que aportan los estudiantes» (Díaz-Plaja y Prats, 2013). Para recuperar las lecturas de LIJ, su evolución y el valor de los clásicos en las literaturas que conocen, proponemos el siguiente cuestionario, del que se hacen variaciones o ampliaciones que incluyen los *mass media*:

1. ¿Recuerdas alguna lectura de LIJ? ¿Te la recomendó alguien? ¿Por qué te gustó o disgustó? ¿Todavía la recomendarías?
2. Los clásicos de la literatura. Cita un título que consideres clásico de la literatura catalana, española e universal.
3. Los clásicos de la literatura infantil y juvenil. Cita un título que consideres clásico de la LIJ catalana, española e universal.
4. ¿Qué género o subgénero literario de la LIJ te parece más atractivo? ¿Y el tema? ¿Conoces algún título concreto? ¿Y el cómic? ¿Qué títulos recuerdas de los que leías tú y ahora sabes qué cómics leen los jóvenes? ¿Y el libro marca? ¿Recuerdas uno de tu época de lector juvenil? ¿Y de ahora?

Las respuestas analizadas nos dan noticia sobre su formación en LIJ, sus gustos literarios, sus referentes audiovisuales en la etapa adolescente, etc. La encuesta se ha llevado a cabo durante los últimos tres cursos y los datos recogidos reflejan la evolución de la LIJ y los cambios en la formación del lector en esta última década. El recuerdo de una obra de la LIJ

muestra una importante diversificación de títulos y autores. Se reparten de igual manera entre los títulos de obras de autores valencianos o catalanes (donde destacan los escritores Joan Pla, Silvestre Vilaplana o Jordi Sierra i Fabra) y obras de la LIJ general o de la literatura universal ganada para la LIJ (*Momo*, *Harry Potter*, *La isla del tesoro*...). Por lo que respecta al mediador que se la ofreció, comentó o recomendó para leer, mayoritariamente se trata de una persona adulta y relacionada con el mundo escolar. En un porcentaje bajo aparece un amigo, un compañero de clase o un familiar. También recuerda esa lectura como atractiva por la facilidad que tuvo para identificarse con su protagonista por razones como la edad o los temas tratados (amor, aventura...).

En este repaso de lecturas, el estudiante del máster coincide en señalar dos títulos como clásicos: *Tirant lo Blanc* para la literatura catalana y *El Quijote* para la española. Por lo que respecta a la literatura universal, la diversidad de títulos es grande: desde *La Eneida* hasta *Cien años de soledad*, sin olvidar *La metamorfosis*, *Drácula*, *Robinson Crusoe* o *El extranjero*, entre otros. Los títulos que recuerda como un clásico de la LIJ un estudiante de máster, con una edad que oscila mayoritariamente entre los 23 y los 25 años, son mucho más diversos y plurales. En la literatura catalana sobresale *Mecoscrit del segon origen*, de Manuel de Pedrolo, y la presencia infantil de los libros de *Teo* y de *Les tres bessones*. Tienen, además, una importante presencia los títulos que incluimos en el canon de la literatura catalana pero en su versión adaptada, como *Tirant lo Blanc* o *Curial e Güelfa*, acompañados de lecturas obligatorias o recomendadas en el bachillerato. La misma situación se produce en la literatura española cuando se nombran clásicos como si fueran títulos propios de la LIJ: es el

caso de *Lazarillo* o *El Quijote*. Pero para el lector de esta edad y de algunas generaciones más, el recuerdo mayoritario de un título de LIJ clásica contemporánea es el de la serie *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo. Por último, la literatura universal, por lo que refiere a la LIJ, da un panorama más plural: desde *El principito* hasta obras ganadas para la LIJ como *Robinson Crusoe*, *Drácula*, *La isla del tesoro* o *La vuelta al mundo* en ochenta días.

Es mayoritaria la coincidencia de recomendar la narrativa como el género ideal para el lector de LIJ y los subgéneros de aventuras, intriga o realista ligada al amor adolescente. Y de narrativa son siempre los títulos que proponen, cosa que coincide con un criterio general (Pagès, 2006: 29). Es de destacar, según aparece en las encuestas, la novela histórica como un subgénero bien valorado para la LIJ. Como lectores adultos que pueden comparar lo que leían como jóvenes hace una década y lo que leen los adolescentes ahora, cuando piensan en la literatura ligada a una serie, a una marca incluso, anotan *Harry Potter* como el suyo y la saga de *Crepúsculo* como actual. O los cómics de *Astérix* y *Obélix*, *Tintín* y, sobre todo, *Mortadelo* y *Filemón* frente a una serie de títulos bien diversos (aunque también los desconocen) que piensan que leen los jóvenes actuales por lo que respecta a la narración dibujada.

Esta valiosa información del alumnado de máster muestra la confusión que se posee respecto a qué es LIJ y qué no, o respecto a la pertenencia a determinada literatura nacional de un texto concreto. Por ejemplo, se incluye como LIJ española la serie de *Los cinco secretos* (*The famous five*, de Enid Blyton) o los cuentos de la tradición popular que reescribieron Perrault o los hermanos Grimm. Es constatable que las adaptaciones de los clásicos catalanes, españoles o universales ya

son obras ganadas para la LIJ, sobre todo desde la perspectiva de las lecturas prescriptivas escolares. Finalmente, hay también alumnos del máster que incluyen la literatura «de adultos» como LIJ al recordar su recomendación o lectura en el instituto. Es el caso de obras de Mercè Rodoreda, Pere Calders o García Márquez, autores que se han leído en el bachillerato y están ligados a las pruebas de acceso a la universidad (PAU) en algunas convocatorias de las diferentes universidades. En cambio, muy pocos alumnos recuerdan las primeras lecturas, las más infantiles, y se centran más en las más juveniles.

A partir de esta evaluación aproximativa sobre la literatura infantil y juvenil entre los estudiantes de máster repasamos la tradición literaria de la LIJ. Es necesario establecer un eje cronológico de épocas, autores y tendencias. Hacemos una aproximación histórica desde la literatura catalana a la universal y un estudio de la LIJ más contemporánea, que es la que más cerca tendrán los estudiantes en el ejercicio profesional futuro. La manera de repasarla o estudiarla puede ser diversa, con el reconocimiento de portadas, personajes o fragmentos e incluso, desde una perspectiva más lúdica pero con igual interés para aproximarse a la historia de la LIJ, con la creación de un abecedario con la primera letra de personajes de la LIJ.

Paralelamente a este proceso de recuerdo, reconstrucción y enseñanza de la LIJ organizamos la escritura de una autobiografía lectora del alumno. Planteamos en primera persona el recuerdo de las primeras lecturas, quién acompañó al alumno en esos momentos, sus mediadores, la oralidad, su proceso de formación literaria... Esto se completa con el recuerdo crítico de cómo le enseñaron la literatura, cómo

evaluaron sus conocimientos literarios, las lecturas de LIJ que ha realizado y el papel de la lectura en su vida actual.

Como en la primera parte de la asignatura ya se ha planteado de forma crítica la enseñanza historicista de la literatura, se ha realizado una aproximación a los currículos actuales de las asignaturas de lengua y literatura y se ha usado bibliografía que apoya la renovación metodológica, en esta parte más centrada en las lecturas planteamos el debate sobre las lecturas obligatorias, las lecturas optativas, la prescripción de un canon, etc. Un buen punto de partida es el trabajo de Pagès (2011), que sirve para potenciar una buena reflexión y un buen debate sobre las lecturas escolares desde todos los puntos de vista, incluida la necesidad o no de evaluarlas.

El alumno del máster deberá aprender a aconsejar a un futuro alumno adolescente que puede leer: poemas y relatos que tratan conflictos que él vive, como las relaciones de amistad, el primer amor, los diversos conflictos personales, pero también, a partir de los 12 años, narraciones clásicas, policíacas, de ciencia ficción. A partir de los 15 años, en su etapa final de educación obligatoria y en el bachillerato, cuando algunos alumnos posiblemente reduzcan al mínimo su experiencia lectora, les debemos aconsejar que lean relatos y poemas que profundicen en la búsqueda existencial propia de la adolescencia. Libros donde se sientan representados, protagonizados por jóvenes que buscan su lugar en el mundo, por antihéroes que rompen el orden establecido (Lluch, 2012: 123).

Para elegir un libro podemos fijarnos también en todos los elementos paratextuales de la LIJ (Devís, 2001): la portada, la información que ofrece la contracubierta, con su resumen

argumental y la posible indicación de la edad recomendada. También valoraremos la adecuación de los dibujos y la atracción del principio de la historia, si recuerda otras lecturas o películas que han gustado, en general, al lector de esa edad. Para analizar todo esto diseñamos un ejercicio de paratextos y LIJ. Es evidente que el futuro profesor seleccionará lecturas, elegirá entre diversas posibilidades que le ofrece la biblioteca, el mediador especializado o, incluso, el marketing editorial. Por tanto, deberá saber valorar también la paratextualidad que acompaña al texto de LIJ. Así, cada alumno traerá un libro de LIJ, para lectores de 10 a 18 años. Organizamos un análisis en grupo para que haya un volumen de cada una de las tres franjas de edad: 10-12 años, 14-16 años y 16-18 años. Buscarán elementos paratextuales internos y externos, como el formato, el indicador de edad del lector, la cubierta anterior y posterior, el lomo, el anagrama, la serie donde se incluye, la tipografía, el diseño, la estructura capitular, la presencia de un prólogo... Un buen ejercicio es pasar algún volumen a otro equipo con la marca paratextual de la edad recomendada tapada y así confrontarla con la que creen que sería la adecuada después de realizar el análisis. Así, después de estudiarlo, cada grupo valorará la edad adecuada. En este análisis de los textos de LIJ, el alumno debe entender todo el juego paratextual que define la lectura por edades y también las clasificaciones a partir de la evolución psicológica del niño. Para la etapa que nosotros estudiamos nos interesa el quinto estadio, el de las operaciones formales, que se sitúa entre los 12 y los 14 años, una etapa de adquisición gradual de la personalidad (Cerrillo y Yubero, 1996), y seleccionaremos libros con una estructura literaria, con un argumento desarrollado, exposiciones detalladas y descripciones

extensas, donde se deben evitar los cambios bruscos de tiempo. Las historias deben «terminar bien», en el sentido de que tienen que dar respuesta a los problemas planteados, y los libros deben contar buenas historias: creativas y capaces de provocar sorpresa. Recordemos que entre las características de un buen libro de LIJ tenemos: que entretenga, que enseñe, que deje un buen recuerdo y que sea adecuado a la edad lectora.

También cuando hablamos de LIJ y tratamos de enseñarla no podemos dejar de estudiar cómo motivar al joven lector y guiar su elección de los libros, lo cual tiene que venir a través de enseñar a nuestro alumnado webs que recomiendan lecturas, de potenciar las visitas a librerías y bibliotecas, donde la LIJ está siempre presente o debería estarlo. Es básico que el futuro profesor sea consciente de cómo puede coordinar su trabajo de formador literario con las bibliotecas escolares o municipales. Nuestro estudiante que ha recibido clases de LIJ tiene que plantearse cómo están los fondos bibliográficos en el centro donde hace las prácticas (que luego será el centro donde trabajará). Por una cuestión temporal, esto no sucede simultáneamente a las clases recibidas porque las prácticas se realizan más tarde. Por eso nos planteamos la confección de un *informe de la biblioteca* de su pueblo, de su barrio. Un informe con los siguientes ítems por investigar:

1. **Lugar.** Descripción de la biblioteca y de la situación de la sección infantil y juvenil.
2. **Fondo bibliográfico de LIJ.**
3. **Actividades dedicadas a la lectura** con la familia y la hora del cuento o cuentacuentos.
4. **Celebraciones especiales relacionadas con el libro o la lectura.** Navidad, Sant Jordi (día del libro), 9 de octubre (fiesta de los valencianos), Día de la Paz, otras efemérides...

5. **Relación con el mundo educativo.** ¿Hay visitas didácticas? ¿Cómo se hacen?
6. **Promoción de la lectura.** ¿Hay exposiciones de libros? ¿Hay lecturas públicas? ¿Y guías de lectura? ¿Hay encuentros con autores e ilustradores y presentaciones?
7. **Canales de difusión de las actividades y las novedades.** Prensa, revistas, radio, televisión o boletín/correo electrónico, redes sociales...

Realizados individualmente o por parejas, los informes de bibliotecas son de lugares muy diferentes, algunos incluso de fuera del territorio valenciano por la procedencia catalana del estudiante. Ofrecen un abanico de realidades sorprendente: por ejemplo, la biblioteca que en pleno siglo XXI es un almacén de libros bastante pobre y con un fondo de LIJ que no se renueva desde hace años, o la biblioteca que programa semanalmente toda clase de actividades de fomento de la lectura y tiene un fondo apreciable de obras de LIJ. Los alumnos del máster han comprendido la importancia de crear guías de lectura, de implicar a los centros educativos en las actividades de la biblioteca, y la necesidad de intervención de los especialistas y mediadores en la organización técnica y de promoción de la lectura, etc.

Con los informes de bibliotecas abrimos el estudio de la LIJ a los planes de fomento lector de los centros. Desde hace años, los diferentes gobiernos y administraciones han diseñado un marco normativo para organizar los planes de fomento de la lectura en las escuelas y los institutos (Generalitat Valenciana, 2011). Estudiamos en qué consisten: motivar y guiar la elección de las lecturas; ofrecer más formación literaria implícita a través de las visitas a bibliotecas y librerías, a través de la entrada a webs



que promocionan libros, los comentan y animan a leerlos y a través de foros donde la lectura se convierte en un juego múltiple de relaciones e intereses literarios; la apertura a nuevas formas de expresión y comunicación con las redes sociales, etc. (Ballester e Ibarra, 2013; Fluixà, 2011; Lluch, 2012: 13-82).

Finalmente, estudiamos cómo se abre la LIJ a formas de expresión visual cuando trabajamos el cómic y el cine. Como en otras asignaturas –en el caso de la filosofía o las ciencias experimentales, entre otras–, el cine se transforma y se relaciona con los contenidos y las competencias curriculares. Los alumnos plantean y secuencian didácticamente la utilización de textos literarios –mayoritariamente de la LIJ y algunos títulos de literatura ganada para la LIJ– con su correspondiente referente cinematográfico. Es decir, se plantea cómo aprovechar la adaptación al cine del conjunto de lecturas que más factibles sean para el lector de secundaria, el cine en las clases de lengua y literatura y qué géneros, temas, libros y películas podemos aprovechar más en nuestras clases (Romea, 2011: 141-166).

Por último, pensemos que ante la diversidad con la que planteamos la formación literaria ligada a la LIJ en el máster de secundaria, tenemos que organizar una evaluación de la

asignatura donde se sumen las intervenciones de clase y las prácticas de aula relacionadas con las lecturas teóricas, la lectura y el comentario de textos sobre LIJ, los informes de bibliotecas y las microexposiciones sobre aspectos del programa. La evaluación sumativa acabará con un proyecto de trabajo que integre los contenidos más importantes: la selección de una propuesta de lecturas LIJ dentro de un plan de fomento lector para un grupo de ESO o bachillerato; la preparación de unas actividades de lectura, de comprensión y de producción de textos literarios y la integración de un recurso audiovisual o TIC. Para que el trabajo pueda ser enriquecido con las aportaciones del grupo clase, antes de entregar la versión definitiva escrita se deberá exponer un borrador esquema de lo que se hará y qué objetivos se pretende lograr.

Como hemos pretendido mostrar en estas páginas, la LIJ constituye una formación indispensable para los futuros docentes de educación secundaria y debemos velar para que tenga un lugar destacado en las distintas especialidades del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas centradas en la enseñanza de lenguas.

## Referencias bibliográficas

- BALLESTER, J.; IBARRA, N. (2013): «La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria». *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 10, pp. 7-26.
- CERRILLO, P.; YUBERO, S. (1996). «Qué leer y en qué momento?». En: *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DEVÍS, A.M. (2001). *El llindar literari*. Valencia: Tres i Quatre.
- DÍAZ-PLAJA, A.; PRATS, M. (2013). «Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro». *Lenguaje y Textos*, núm. 38, pp. 19-25.

- FLUIXÀ, J.A. (2011). *Pla de foment lector de centre: Una proposta de model* [en línea]. Alzira: Bromera. <[www.bromera.com/pub/Prim/ModelPlaLectordeCentre.pdf](http://www.bromera.com/pub/Prim/ModelPlaLectordeCentre.pdf)>.
- GENERALITAT VALENCIANA (2011). «Ordre 44/2011, de 7 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regulen els plans per al foment de la lectura en els centres docents de la Comunitat Valenciana» [en línea]. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 6544. <[www.docv.gva.es/datos/2011/06/16/pdf/2011\\_6872.pdf](http://www.docv.gva.es/datos/2011/06/16/pdf/2011_6872.pdf)>.
- IBARRA, N.; BALLESTER, J. (2009). «La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico». *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 5, pp. 25-36.
- (2013). «La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro». *Lenguaje y Textos*, núm. 38, pp. 11-18.
- LLUCH, G. (2012). *La lectura al centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles i documents en el Pla de Lectura de Centre*. Alzira: Bromera didàctiques.
- PAGÈS, V. (2006). *De Robison Crusoe a Peter Pan: Un cànon de literatura juvenil*. Barcelona: Proa.
- (2011). «Les lectures obligatòries a l'educació secundària». En: CAMPS, A. (coord.). *Llengua catalana i literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques* (pp. 111-120). Barcelona: Graó.
- ROMEA, C. (2011). «Lectures de cinema, una forma motivada d'apropament a la lectura». En: CAMPS, A. (coord.). *Llengua catalana i literatura: Investigació, innovació i bones pràctiques* (pp. 141-166). Barcelona: Graó.
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (2014). Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària [en línea]. <<http://bit.ly/1enN1Nv>>.

# La formación inicial del profesorado de las escuelas oficiales de idiomas

**Lucía-Pilar Cancelas** | Universidad de Cádiz

*Todas las áreas del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) abordan la docencia en educación secundaria obligatoria (ESO), formación profesional (FP) y bachillerato, pero es competencia exclusiva del área de Filología, y en concreto de la especialidad de Lengua Extranjera, la preparación de los futuros profesores de idiomas, es decir, de las escuelas oficiales de idiomas. Esta es una enseñanza de régimen especial centrada en la enseñanza de lenguas extranjeras y en algunos aspectos necesita un tratamiento diversificado respecto a la docencia de la lengua extranjera en ESO, FP y bachillerato.*

*En este artículo presentamos las bases para la formación inicial de los profesionales de las escuelas oficiales de idiomas, ya que consideramos que esta docencia requiere cierto grado de especialización.*

**Palabras clave:** *Escuela Oficial de Idiomas (EOI), formación inicial, enseñanza de lenguas extranjeras, Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.*

---

*All the areas of specialisation in the Master's Degree for Training Teachers for Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Foreign Language Teaching address teaching in secondary education, baccalaureate and vocational training, but it is the exclusive responsibility of the Philology section, and, above all, the Foreign Languages specialty, to train teachers for Official Language Schools. These specialist schools, which are part of the official Spanish state education system, focus solely on teaching foreign languages to adults, and thus require a different approach to teaching foreign languages in secondary education, baccalaureate vocational training and baccalaureate.*

*This paper sets out the foundations of initial teacher training for professional teachers at Official language Schools, since we believe this form of teaching requires specialist training.*

**Keywords:** *Official Language School / initial teacher training / teaching foreign languages / Master's Degree for Training Teachers for Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Foreign Language Teaching.*

---

*Tous les domaines du Master des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, la Formation Professionnelle, et l'Enseignement des Langues (MEEF) abordent l'enseignement dans le secondaire jusqu'au Baccalauréat, mais la préparation des futurs enseignants de langue, c'est-à-dire des écoles officielles de langues dépend exclusivement du Département de Philologie, en particulier la spécialité de langue étrangère. Il s'agit d'un enseignement de régime spécial axé sur l'enseignement des langues étrangères qui, sur quelques aspects, a besoin d'une mise en oeuvre différente selon si ces dernières sont enseignées au Collège, en F.P. ou au Lycée. Dans ce document, sont présentées les bases pour la for-*

*mation initiale des professionnels des Écoles Officielles de Langues car nous considérons que cet enseignement exige un certain niveau de spécialisation.*

**Mots-clés : Palabras clave:** *Écoles officielles de langues (EOI) / formation initiale / enseignement des Langues étrangères / Master des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Formation professionnelle et enseignement des Langues.*

---

En este monográfico nos dedicamos a reflexionar sobre el *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (MAES). Todas las áreas del MAES abordan la docencia en ESO, FP y bachillerato, pero es competencia exclusiva del área de Filología, y en concreto de la especialidad de Lengua Extranjera, la preparación de los futuros profesores de idiomas, es decir, de las escuelas oficiales de idiomas (EOI).<sup>1</sup> Esta es una enseñanza de régimen especial centrada en la enseñanza de lenguas extranjeras y en algunos aspectos necesita un tratamiento diversificado respecto a la docencia de la lengua extranjera en ESO, FP y bachillerato.

En este artículo presentamos las bases para la formación inicial de los futuros profesionales de las escuelas oficiales de idiomas, ya que consideramos que esta docencia requiere cierto grado de especialización. Sus docentes pertenecen a un cuerpo distinto al del profesorado que desempeña su labor en los IES y al que se accede a través de oposiciones propias con un temario específico. Esta enseñanza se encuadra dentro de la educación permanente. Pero la mayor diferencia estriba en el carácter, el sentido, los objetivos y la finalidad de este tipo de enseñanza de carácter voluntario, donde la

única motivación de los estudiantes es aprender un idioma y cuyo objetivo principal es capacitar al alumnado para que adquiriera un nivel de competencia comunicativa adecuado en los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo. Todos los esfuerzos de docentes y discentes van encaminados a ese fin. Por contra, la educación secundaria o los estudios medios tienen como objetivo capacitar al alumnado para poder iniciar estudios de educación superior o desempeñar una profesión. El objetivo de esta etapa educativa es que el alumnado desarrolle suficientes habilidades, valores y actitudes para lograr un buen desenvolvimiento en la sociedad en la etapa adulta, donde se incluyen los idiomas como parte de su formación integral pero no como la única.

España es el único país de la Unión Europea que dispone de una institución pública de nivel no universitario dedicada a la enseñanza especializada de idiomas, dependiente del MEC o de las consejerías de Educación de las respectivas comunidades autónomas, con una red extensa formada por 304 escuelas oficiales de idiomas en todo el país que ofrece formación en 23 idiomas (todas las lenguas del Estado, casi todas las lenguas europeas, árabe, ruso, coreano, chino y japonés) a unos 450.000 alumnos y que expide

---

1. Las EOI son centros especiales dedicados a la enseñanza de idiomas regidos por un régimen especial recogido en el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, y su correspondiente a nivel andaluz en el Decreto 15/2012, de 7 de febrero, en el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

certificados de estudios cualificadores acordes a los niveles del Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas (MCREL).

La primera escuela de idiomas, denominada *Escuela Central de Idiomas*, se crea en Madrid en 1911.<sup>2</sup> Dependía del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y ofrecía formación en francés, inglés y alemán, que se amplió con español para extranjeros y árabe vulgar y, posteriormente, en 1912, se extendió al italiano y portugués. La enseñanza del idioma se reguló en tres cursos anuales y en 1913 (Real Orden de 8 de febrero) se creó el Certificado Oficial de Aptitud, que capacitaba a su titular para la docencia de lenguas extranjeras en centros oficiales y privados (Monterrey, 2003; Morales Gálvez *et al.*, 2000).

En 1960 se crean nuevos centros en Barcelona, Valencia y Bilbao y surge el nombre de Escuela Oficial de Idiomas.<sup>3</sup> En 1968 se fundan los centros de Alicante, La Coruña, Málaga y Zaragoza. Sucesivamente irán creciendo en número y en lenguas impartidas, introduciéndose el estudio del catalán, vasco, valenciano y gallego en la década de los setenta.

Dentro de la matrícula de alumnos que acceden cada curso académico a la especialidad de Lengua Extranjera / Lenguas Modernas del MAES nos encontramos con un grupo, no muy mayoritario, que demanda una formación especializada en la enseñanza de idiomas, ya que

tiene clara su vocación y orientación profesional en el futuro. No podemos tener una visión reduccionista y simplista y limitar la formación en el MAES a ESO y bachillerato cuando en nuestra especialidad hay otras realidades y ámbitos profesionales.

Los profesores de las especialidades del MAES Lengua y Literatura Catalana, Lengua y Literatura Vasca y Lengua y Literatura Gallega<sup>4</sup> se deberían plantear la docencia en las EOI como otro ámbito de especialización y deberían darle cabida a esta realidad profesional en sus materias del bloque específico.

En la bibliografía sobre formación del profesorado de educación secundaria y sobre el MAES, la gran olvidada suele ser siempre la enseñanza de idiomas (EOI): su alusión se reduce a su inclusión en el nombre del título universitario. En la bibliografía específica de didáctica de la lengua extranjera apenas encontramos referencias a esta temática, por lo que consideramos plenamente justificado que dediquemos estas páginas a hacer visible una realidad a la que tenemos que prestar atención.

Nosotros ofrecemos una formación de carácter general en didáctica de la lengua extranjera desde la asignatura «Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera», pero la formación debe ser integral y debe completarse desde otras asignaturas del MAES.

2. Aprobada en la Ley de Presupuestos de 29 de diciembre de 1910 y la Real Orden de 1 de enero de 1911 (*Gaceta de Madrid*, 2 de enero) durante el Gobierno de Canalejas y bajo el ideario de la Escuela Libre de Enseñanza, que pretendía elevar el nivel cultural del país, modernizarlo y abrirlo a Europa. En ese contexto, la creación de una escuela especializada en la enseñanza de la lengua extranjera se veía como algo fundamental para que la población tuviese acceso a la cultura, ciencia y tecnología de otros países.

3. La historia de las EOI quedó bien documentada con motivo de la conmemoración del centenario de la creación de esta institución, en 2011. Se realizaron distintas actividades, entre ellas una exposición sobre las EOI donde se explicaba en detalle su evolución y sus cien años de vida, que pudo visitarse en el Centro Cultural Galileo en Madrid; y convertida en exposición itinerante que va recorriendo toda la geografía del país. *Informe semanal* (TVE 1) dedicó un reportaje al centenario de las EOI titulado *Don de lenguas*, emitido el 16 de abril de 2011. El programa *La aventura del saber* (TVE2) también se hizo eco de esta efeméride el 17 de mayo de 2011.

4. Una de las reivindicaciones del profesorado que imparte estas lenguas oficiales del Estado español en las EOI, que pertenece a los llamados *departamentos minoritarios*, es que se necesitan más recursos humanos y mayor presencia.

En este artículo queremos reflexionar sobre cómo debe planificarse la formación inicial de estos futuros docentes en el MAES. Como punto de partida presentaremos el cuadro 1, con la rela-

ción de asignaturas y los aspectos que se tendrían que abordar para complementar la formación de estos profesores en ciernes, y posteriormente iremos desarrollando cada uno de los aspectos.

**Cuadro 1.** Planificación de la formación inicial de futuros docentes en lengua extranjera

<b>ÁREA ENSEÑANZA DE LENGUAS<sup>5</sup> / FILOLOGÍA</b>		
<b>ESPECIALIDAD LENGUA EXTRANJERA / LENGUAS MODERNAS</b>		
<b>Módulo</b>	<b>Asignatura del MAES</b>	<b>Necesidades formativas de futuros docentes de EOI</b>
Común.	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios del aprendizaje adulto.</li> <li>• Motivación e intereses del adulto.</li> </ul>
Común.	Procesos y contextos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura y funcionamiento básico de una EOI.</li> </ul>
Especialidad.	Complementos de formación disciplinar en lengua extranjera.	<p><b>Bloque I: Historia y naturaleza de la ciencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de la lectura.</li> <li>• Modalidades y diversidad lingüística.</li> </ul> <p><b>Bloque II: Ámbito profesional</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realidad educativa. Docencia en la EOI: modalidad presencial, modalidad semipresencial, <i>That's English</i> y CAL.</li> <li>2. Sociedades y asociaciones. Asociaciones de profesorado de EOI estatales, autonómicas y provinciales.</li> </ol>
Especialidad.	Aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera.	<p><b>Bloque I: Análisis curricular y enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Currículo correspondiente a las enseñanzas de idiomas de régimen especial.</li> <li>2. Elementos diferenciadores del currículo de la EOI.</li> <li>3. EOI: evolución de cursos y niveles.</li> <li>4. Pruebas unificadas de certificación (PUC) en EOI.</li> </ol> <p><b>Bloque II: Intervención didáctica en el área de Lengua Extranjera</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseño de unidades didácticas para EOI</li> <li>2. Las destrezas como eje de la docencia.</li> <li>3. Estrategias de intervención específicas para abordar la destreza de conversar / interacción oral.</li> </ol>

Módulo	Asignatura del MAES	Necesidades formativas de futuros docentes de EOI
		4. Técnicas y actividades para abordar la enseñanza de la fonética. 5. Recursos para trabajar elementos lingüísticos de carácter cultural: frases hechas, dichos, clichés... 6. Trabajo con grupos de nivel avanzado (B1, B2 y C1). 7. Materiales, manuales y libros de texto para el aprendizaje adulto.
Específico.	Innovación docente e iniciación a la investigación en el área de Enseñanza de Lenguas / Filología.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de plataformas virtuales y tutorías telemáticas para atender a la opción semipresencial y al <i>That's English</i>.</li> <li>• Planes de innovación específicos (Plurilingüismo, Comenius, Grundtvig, e-Twinning).</li> </ul>
Aplicación.	Prácticum.	Prácticas específicas en EOI.
Aplicación.	Trabajo de fin de máster.	Centrado en EOI.

Una de las grandes reivindicaciones del alumnado del MAES es que no recibe formación específica sobre cómo debe trabajar con el aprendiz adulto. Recibe mucha formación e información sobre la adolescencia y la juventud, pero se va a encontrar con un grupo heterogéneo donde predominan los adultos<sup>5</sup> y no tiene herramientas para la gestión de aula de forma efectiva.

El trabajo de Escobar (1978) es una lectura muy recomendable para que este alumnado tenga una primera toma de contacto con la realidad a la que se enfrenta. Escobar contrasta las diferencias entre el aprendizaje de un estu-

dante joven y un adulto y las clasifica en una serie de aspectos que se deben tener en cuenta: modalidades de conducta, actitud hacia el tiempo, experiencia, motivación, relación profesor-estudiante y objetivos del aprendizaje.

Según Muñoz Mendoza (2009), los factores que se deben tener en cuenta respecto a los aprendices adultos que van a estudiar a una EOI son:

- El alumno adulto acude a la clase de idiomas con unas expectativas claras.
- El adulto posee no solo una experiencia vital, sino también una experiencia académica.

5. Desde el curso 2013-2014, la Universidad de Cádiz sustituyó en la memoria para la verificación del título el término «área de Filología» por «área de Enseñanza de Lenguas», que engloba las especialidades de Lengua Extranjera y Lengua y Literatura Española. Creemos que hay que desvincular el nombre del área del MAES de la titulación de partida de los alumnos que lo cursan y relacionarlo con el ámbito de especialización en los IES.

6. Según la LOE (capítulo VII, artículo 59.2): «Para acceder a las enseñanzas de idiomas será requisito imprescindible tener dieciséis años cumplidos en el año que comience los estudios. Podrán acceder asimismo los mayores de catorce años para seguir las enseñanzas de un idioma distinto del cursado en ESO».

mica como estudiante, lo cual influye en su manera de afrontar nuevos aprendizajes. Esta experiencia tiende a repercutir negativamente, ya que algunos estudiantes arrastran experiencias frustrantes y la mayoría han estudiado idiomas siguiendo el método de traducción y gramática, por lo que muestran una resistencia inicial a recibir clases con el enfoque comunicativo. Están condicionados por sus sistemas de aprendizaje previos, tienen dependencia del texto escrito y del aprendizaje de reglas gramaticales y se sienten inseguros cuando tienen que seguir un enfoque centrado en la lengua oral.

- El adulto tiende a tener más preconcepciones, prejuicios y actitudes negativas que obstaculizan el aprendizaje y que el profesor deberá erradicar, no sin esfuerzo.
- El adulto aprende mejor en pequeño grupo. El aprendizaje cooperativo reduce su ansiedad, aumenta su motivación y fomenta la autoestima.
- El adulto sabe cuándo está aprendiendo, cuándo avanza y cuándo se estanca. El profesor debe presentar tareas realizables y asequibles a sus posibilidades.

Debemos mencionar que en estos estudios hay una tasa importante de abandono a tener en cuenta. Hay alumnos que desisten a mitad de curso por la dificultad que conlleva compaginar trabajo o estudios con las clases en la EOI o por la dificultad que supone seguir el ritmo del grupo clase. En estos casos es vital trabajar la motivación y el interés. En principio, la motivación se les presupone a todos los que han elegido libremente cursar estos estudios, pero después se tiene que mantener esa motivación en el tiempo para que sepan luchar contra su

acentuado miedo al ridículo, el miedo a equivocarse, a participar, a no conseguir sus objetivos. Corredera (2005) reflexiona sobre esta situación a la que se enfrentan los docentes de las EOI y propone técnicas atrayentes y lúdicas para trabajar la motivación con este tipo de alumnado.

La asignatura «Procesos y contextos» debería ofrecerles una visión de la estructura de una EOI y del funcionamiento del centro. Se estructura en tres niveles repartidos en cinco cursos: nivel básico (A2, 1.º y 2.º), nivel intermedio (B1, 3.º) y nivel avanzado (B2, 4.º y 5.º). Algunas EOI ofrecen cursos muy avanzados para la obtención de un C1.

La entrada en vigor del Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, trastoca el sistema y la organización de las EOI y plantea nuevos retos y dificultades que constituyen las reivindicaciones actuales de este colectivo en todo en el Estado: por un lado, hay un currículo distinto en cada comunidad autónoma y, por tanto, las titulaciones no son reconocidas en todo el país, solo en la comunidad autónoma donde se certifica; por otro, no todas las CC.AA. ofertan el nivel C del MCREL.

La asignatura «Complementos de formación disciplinar en lengua extranjera» debe avanzarles la realidad educativa que se encontrarán en las EOI, que es la siguiente:

- **Modalidad oficial o presencial.**
- **Modalidad semipresencial.** Se desarrolla a través de una plataforma virtual en la que el alumnado dispone del método y los materiales necesarios y es atendido a través de tutorías telemáticas. Este alumnado está obligado a asistir a un número de horas presenciales a la semana en la que trabaja las destrezas orales. Para poder acceder a esta modalidad es necesario ser mayor de 18



años, o acreditar una situación que impida acudir a los cursos en la modalidad presencial.

- **Modalidad libre.** Abierta a todos los idiomas y niveles. El alumno se presenta por libre a un examen para obtener un certificado correspondiente al A2, B1 o B2.
- ***That's English!*** Para la lengua inglesa se ofrece un curso de inglés en línea a distancia creado por el MEC ([www.thatsenglish.com/thats-english/#curso](http://www.thatsenglish.com/thats-english/#curso)) que cuenta con el apoyo de las EOI y que ofrece la posibilidad de obtener la certificación oficial, siendo el B1 el nivel máximo al que se puede aspirar en esta modalidad.
- **Cursos de actualización lingüística (CAL)** (regulado por el artículo 3 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre). Destinados a aumentar el nivel de competencia lingüística del personal docente que presta servicios en centros acogidos al Plan de Plurilingüismo de la Junta de Andalucía.

En esta materia también se les presentarán las asociaciones de profesores de EOI, un colectivo con sus propias asociaciones provinciales, autonómicas y nacionales, que actúan como eje unificador que permite la coordinación de un profesorado disperso y no muy numeroso si lo comparamos con otros cuerpos docentes. Este colectivo es consciente de que su variedad geográfica es parte de su fuerza y riqueza, a la vez que es el gran impedimento para acercar posturas e intercambiar opiniones. Los profesores de EOI se enfrentan también con la dificultad añadida de que hay una oferta exigua de

programas de formación continua específicos para ellos en los centros de profesorado (CEP). Como consecuencia de sus horarios de trabajo vespertinos, tampoco les resulta fácil asistir a los cursos ofertados al profesorado de ESO y bachillerato. Ellos paliar esta situación con la organización de congresos estatales de escuelas oficiales de idiomas<sup>7</sup> así como jornadas autonómicas anuales,<sup>8</sup> donde se dictan conferencias centradas en este tipo de enseñanza, talleres donde aprenden nuevas metodologías y técnicas; y donde los congresistas tienen la posibilidad de presentar comunicaciones centradas en experiencias profesionales e investigaciones y aportar propuestas innovadoras, convirtiéndose estos foros en un lugar de encuentro y de intercambio que les permite analizar, estudiar y profundizar en su ámbito de trabajo.

La siguiente cita de Nuttall (1982: 168): «The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it», nos sirve para justificar la importancia de utilizar técnicas de animación a la lectura que fomenten la lectura por placer. En la asignatura «Complementos de formación» deberán conocer obras y lecturas variadas y atrayentes para este alumnado y aprenderán cómo llevarlas al aula.

En el diseño del módulo específico es recomendable tener en cuenta los principios establecidos por Madrid (2004) para la formación inicial del profesorado de lengua extranjera. En el bloque de análisis curricular del área de la asignatura «Aprendizaje y enseñanza de la len-

7. El último evento fue el VIII Congreso de Escuelas Oficiales de Idiomas, celebrado en Pamplona-Iruñea del 18 al 20 de abril de 2013.

8. La Asociación de Profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía organizó las 13<sup>as</sup> Jornadas autonómicas de Escuelas Oficiales de Idiomas: «Por un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas en Andalucía» los días 25 y 26 de abril de 2014 en la EOI de Málaga.

gua extranjera», los alumnos deben analizar la legislación de su comunidad autónoma donde se recoge el currículo oficial para EOI. Deben ser conscientes de que al ser una enseñanza no obligatoria no se trabajan las competencias básicas ni la atención a la diversidad. No obstante, debemos hacerles notar que sí se atiende a la diversidad en el sentido amplio (Díaz Ortega, 2005; Corredera, 2005).

Dentro de estas medidas nos encontramos con la instrucción en estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera,<sup>9</sup> que permitirá al alumnado aprender a aprender y a ser autónomo, ya que las horas de clase presenciales no aseguran el éxito del aprendizaje si no le dedican horas de estudio y aprendizaje personal. Debemos recordar que estas enseñanzas se encuadran en el ámbito de la formación permanente, donde los factores estratégicos y el autoaprendizaje adquieren especial relevancia.

Estas medidas van a ser de vital importancia para alumnos adultos que llevan tiempo fuera del sistema educativo y han olvidado las estrategias de aprendizaje y para aquellos que optan por la modalidad semipresencial.

En el bloque de intervención didáctica, los alumnos deberán aprender a diseñar unidades didácticas que se adapten a la realidad de una EOI, donde no incluirán el apartado de competencias básicas y donde deberán ajustar el desarrollo de la unidad a sesiones de dos horas dos veces a la semana, lo que conlleva que hay que realizar una planificación variada y equilibrada de destrezas y componentes. Para ello

tendrán que analizar ejemplos (Martín Monje y Rodríguez López, 2011) y planificar cuidadosamente los contenidos que abordarán en cada unidad. Dentro de la misma unidad deben programar actividades con distintos grados de dificultad (*mixed-ability activities*) para que cada alumno trabaje a su ritmo y pueda sacar el mayor rendimiento posible de las clases. Otro elemento diferenciador es que los objetivos y la evaluación se plantean por destrezas. Los contenidos generales<sup>10</sup> incluyen más elementos que los de las etapas ordinarias del sistema educativo

Un elemento diferenciador respecto a ESO es que el currículo de la EOI prescribe que debe enseñarse fonética. Le dedicaremos especial atención a la didáctica de la fonética y al tratamiento de la quinta destreza: la interacción oral, o conversar. En las sesiones se fomentarán los intercambios orales, el *role playing*, los debates, las exposiciones, las técnicas de *information gap*... Asimismo, presentaremos diferentes técnicas para trabajar la escritura creativa en el aula.

Las enseñanzas de idiomas de régimen especial tienen como norma lingüística las principales variedades de cada idioma (por ejemplo: francés canadiense, inglés australiano), referidas a un modelo no idiomático ni subestándar, por lo que los textos orales y escritos empleados en las clases corresponderán a tipologías textuales diversas, tomadas de diferentes fuentes: prensa digital o impresa, medios de comunicación, actualidad, obras

9. Véase el proyecto de investigación educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Orden 22/3/1999; resolución 4/8/1999) titulado *Análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras en los cursos de los ciclos Elemental y Superior de las Escuelas Oficiales de Idioma*, a cargo de Pilar Franco Naranjo, Ana Bocanegra Valle y M.ª Teresa Díaz Martín.

10. Los contenidos generales se agrupan en: discursivos, funcionales, esquemas de comunicación e intercambios convencionales en diversas situaciones, estrategias de comunicación, contenidos (fonéticos, gramaticales, léxico-semánticos, socioculturales y sociolingüísticos), estrategias de aprendizaje y actitudes.

literarias, etc. El alumnado debe familiarizarse con distintos acentos y modalidades lingüísticas.

Los alumnos deben aprender a diseñar actividades que vayan desde un nivel A1 hasta un C, prestando especial atención al tratamiento de las destrezas en el aula, lo que implica que el nivel de dificultad y la complejidad serán mayores que en ESO y bachillerato. El profesorado tiene más libertad y hará uso de materiales auténticos integrando temas de actualidad y relevantes para el alumnado. Estas actividades deben fomentar, en especial, la participación del alumnado en clase.

Debemos reflexionar sobre el papel de la evaluación continua como un sistema de retroalimentación para el alumnado de las EOI, ya que aunque el estudiante se prepara para una prueba final (PUC) que le permita obtener una certificación, debe saber cómo evoluciona su proceso de aprendizaje durante el curso.

No olvidaremos mostrar materiales y libros de texto destinados al alumnado de las EOI. Las editoriales tienen una oferta específica para los aprendices adultos, con manuales elabora-

dos pensando en los gustos e intereses de este nicho de mercado.

En el módulo de aplicación (prácticum), el alumnado del MAES conocerá la docencia en una EOI *in situ*, contrastará teoría y práctica y podrá aplicar todo lo aprendido en las sesiones presenciales.

Esperamos que estas páginas sirvan para reflexionar sobre la conveniencia de que este profesorado reciba una formación inicial específica que le permita realizar su futura labor docente en las EOI con eficacia y solvencia y ocupar un vacío existente. Sería un fallo imperdonable que olvidásemos realizar una tarea formativa que nos viene encomendada en el nombre de este título de posgrado, aunque los receptores de esta formación queden reducidos fundamentalmente al alumnado de una especialidad, la de Lengua Extranjera / Lenguas Modernas. Además, se debería dotar de esta formación al alumnado de las especialidades de Lengua y Literatura Catalana, Lengua y Literatura Gallega y Lengua y Literatura Vasca, cuyas lenguas también son impartidas en algunas EOI del Estado.

## Referencias bibliográficas

- CORREDERA, R.M. (2005). «Atención a la diversidad en el aula de inglés en la EOI». *Aldadis.net: La Revista de Educación*, núm. 7, pp. 41-49.
- DÍAZ ORTEGA, H. (2005). «Propuesta de estrategias de atención a la diversidad para la enseñanza de alemán en una escuela oficial de idiomas». *Aldadis.net: La Revista de Educación*, núm. 5, pp. 32-36.
- ESCOBAR, F. (1978). «Principios del aprendizaje del adulto en programas de educación continua». *Educación Médica y Salud*, vol. 12(2), pp. 135-148.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (coord.)(2010). *El nuevo profesor de Secundaria: La formación inicial docente en el marco del EEES*. Barcelona: Graó.
- MADRID, D. (2004). «La formación inicial del profesorado de lengua extranjera». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 8(1), pp. 1-19.

- MARTÍN MONJE, E.; RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2011). «Unidad didáctica de Escuela Oficial de Idiomas: I have a dream». En: CANTÓN, I.; PINO, M. (eds.). *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 345-371). Madrid: Alianza Editorial.
- MONTERREY, T. (2003). «Los estudios ingleses en España (1900-1950): legislación curricular». *Atlantis*, núm. 25.1, pp. 63-80.
- MORALES GÁLVEZ, C., et al. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: MEC.
- MUÑOZ MENDOZA, F. (2009). *La formación en competencias profesionales del profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas andaluzas*. Trabajo de investigación para la obtención del DEA, no publicado. Universidad de Granada.
- NUTTALL, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Londres: Heinemann Educational Books.

# El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos

**Fernando Trujillo** | Universidad de Granada

**Raúl Rubio** | IES García Lorca

*El desarrollo de la competencia comunicativa en entornos educativos formales no puede responder a actuaciones aisladas del profesorado ni al empeño particular de las familias. Solo una respuesta sistémica dentro y fuera de los centros educativos puede responder al complejo reto de la competencia comunicativa en el siglo XXI.*

*En este artículo se justifica la necesidad de incorporar el concepto de Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) al Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas como parte de la formación inicial del profesorado. Esta incorporación, además, pasa por el análisis de casos reales, algunos de los cuales se proponen en este artículo a partir de la experiencia andaluza con este concepto. Por último, se detalla el desarrollo del PLC en el IES García Lorca de Algeciras (Cádiz) como ejemplo de respuesta sistémica en un centro educativo real.*

**Palabras clave:** *competencia en comunicación lingüística, enseñanza secundaria, formación de profesorado, formación en centros.*

---

*The development of the communicative competence in formal educational contexts cannot come from isolated teacher performance or from the particular willingness of families. Only a systemic approach, inside and outside schools, could face the complex challenge of the communicative competence in the 21st century.*

*This paper justifies the necessity of incorporating the concept of the Language School Project (LSP) to the “Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas” as part of pre-service teacher training. Furthermore, this incorporation must go through the case analysis of real LSP, some of which are proposed in this article taken from the Andalusian experience with this concept. Finally, the development of the LSP at the IES García Lorca, in Algeciras (Cádiz) as a sample of systemic response in a real school.*

**Keywords:** *linguistic and communicative competence, secondary education, teacher training, onsite training.*

---

*Le développement de la compétence communicative dans les centres éducatifs formels ne peut pas répondre aux rôles isolés du professorat et à l'engagement particulier des familles. Seulement une réponse systémique à l'intérieur et outre les centres éducatifs il peut répondre au défi complexe de la compétence communicative au XXIe siècle.*

*Dans cet article se justifie la nécessité d'incorporer le concept de Projet Linguistique de Centre (PLC) au Master dans le Professorat d'Education Secondaire Obligatoire et de Baccalauréat, de Formation Professionnelle et l'Enseignement de Langues comme dépêche de la formation initiale du professorat. De plus, cette incorporation passe pour l'analyse de cas réels, certains d'entre lesquels se proposent dans cet article à partir de l'expérience andalouse avec ce concept. Finalement, le développement du PLC est détaillé dans l'IES García Lorca d'Algésiras (Cadix) comme exemple de réponse systémique à un centre éducatif réel.*

**Mots-clés :** *compétence communicative linguistique, enseignement secondaire, formation des professeurs, formation dans les centres.*

## **1. Sobre una visión sistémica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el MAES**

El Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas viene a cubrir la necesidad de una formación del profesorado acorde con las exigencias de una sociedad cambiante y compleja. Ya desde los primeros años posteriores a la implantación de la LOGSE, fueron muchas las voces que reclamaron cambios significativos en la formación del profesorado para que se adaptase a las novedades y los retos que planteaba esta nueva ley, ya que el Curso de Adaptación Pedagógica no resultaba lo suficientemente satisfactorio en este sentido (Núñez Delgado, 2003).

Uno de los ejes de esta formación es aportar una visión sistémica de la educación a quien se ha formado como especialista en un área de conocimiento. Esta visión es una de las piezas claves para el éxito de la práctica educativa, pues esta no se desarrolla en el vacío sino en el complejo contexto de centros educativos determinados con situaciones y problemas concretos. Esta necesidad es especialmente sensible dentro de materias como «Innovación docente e iniciación a la investigación en el ámbito de la especialización», y en concreto dentro del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje

de lenguas y con la mirada puesta en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Solo a partir de una visión sistémica se pueden plantear soluciones globales al reto de la competencia comunicativa en el siglo XXI.

Para ello, el acercamiento a la competencia en comunicación lingüística no puede venir desde la especialización lingüística sino desde un concepto de rango superior, como es el caso del denominado *Proyecto Lingüístico de Centro* (PLC). El PLC representa un intento de coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa, que acuerdan líneas de actuación dentro y fuera del centro para contribuir, de esta manera, al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en toda su complejidad.

El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) no es un recién llegado al sistema educativo. Se empieza a hablar del PLC en el mundo anglosajón a finales de los años sesenta como solución a problemas de bilingüismo o plurilingüismo social o educativo. En España, aunque en principio se emplea a partir de los años noventa en comunidades con lenguas cooficiales –para revalorizar y proteger la que está en una situación de peligro o inferioridad–, también se extiende a otras comunidades no bilingües (Calvillo Jurado, 2012), especialmente desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el papel

que esta le otorga a las competencias básicas, como veremos.

En dicha ley, en los artículos 121, 129 y 132, se especifica que dentro del Proyecto Educativo de Centro se pueden recoger y desarrollar medidas o proyectos que se consideren prioritarios, impulsados por la Directiva o por el claustro del centro. Precisamente, este carácter global del PLC está directamente vinculado con la importancia que la comunicación lingüística presenta para la vida de cualquier alumno, no solo en el ámbito académico:

*Poder leer, es decir, comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos, contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas, en la medida en que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada.* (Solé Gallart, 2009: 14)

Al formar parte del Proyecto Educativo de Centro también se pone énfasis en la necesidad de que todo el profesorado se implique y aporte al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, no solo los especialistas de las áreas lingüísticas:

*La enseñanza de la lectura no es la cuestión de un curso o de un profesor, sino que es una cuestión de escuela, de proyecto curricular y de todas las materias en que interviene (¿existe alguna para la que no sea necesario leer?).* (Solé Gallart, 2009: 14)

Así, podemos definir el PLC como «la concreción que se realice en el Proyecto Educativo de Centro de todas aquellas medidas destinadas a la promoción, enseñanza o visibilización de las lenguas» (Trujillo Sáez, 2010: 36). Cada uno de los profesores y las profesoras del centro aportará sus capacidades con el objetivo común de mejorar la competencia en comuni-

cación lingüística del alumnado en función de las características y las oportunidades que ofrezca cada una de las materias:

*Hacer que los alumnos sean competentes es una tarea que concierne a todos los profesores, independientemente de la asignatura que impartan. Cada uno de ellos, en sus respectivas materias, está obligado a promover la comprensión, pues cada texto exige una específica manera de entenderlo [...]. No es una cuestión de voluntad personal ni de metodología didáctica, aunque ambos factores influyan, sino una obligación que afecta al meollo mismo de la labor docente.* (Mata Anaya, 2009: 135)

En concreto, Pérez Esteve y Roig Estruch (2004: 93) señalan tres razones fundamentales para que los equipos educativos, y toda la comunidad, lleguen a acuerdos que se concreten en un Proyecto Lingüístico de Centro: la realidad plurilingüe de los centros, la importancia de los aprendizajes lingüísticos en la formación integral del alumnado y el desarrollo de la competencia plurilingüe.

Todo lo anterior supone, como se puede imaginar, una labor importante que incluye el consenso y el trabajo en equipo de todo el profesorado. En la Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro (OAPEE, 2012) se expone con detalle la secuencia que hay que seguir para la elaboración de un PLC: en primer lugar, hay que partir del análisis de la realidad del centro y de las necesidades que el alumnado presente. Una vez realizado dicho análisis, se establecerán unos objetivos concretos y se realizará un planteamiento educativo eficaz en relación con la competencia en comunicación lingüística y se organizarán las pertinentes medidas de actuación que se realizarán a nivel de centro. De esta manera, el PLC se configura como una herramienta eficaz para

afrontar los principales retos de nuestro sistema educativo en estos momentos.

## 2. Los retos del sistema educativo

Desde que en 2006 se aprobó la Ley Orgánica de Educación, un concepto con el que nos hemos tenido que familiarizar es el de *competencias básicas*. Como docentes, debemos procurar que nuestro alumnado adquiera durante su educación obligatoria las ocho competencias básicas establecidas en dicha ley y en sus posteriores desarrollos, ya que se consideran las destrezas necesarias para la vida en sociedad.

Una de las características principales de estas competencias es su carácter transversal: no se pueden asociar únicamente a una materia del currículo oficial de un curso académico, sino que lo impregnan y se ramifican a través de él. El caso que nos atañe, la competencia en comunicación lingüística, es un buen ejemplo. Las destrezas lingüísticas no se limitan únicamente a las áreas lingüísticas: es evidente que la lectura no se limita únicamente a esta competencia, sino que abarca la adquisición del resto de las competencias: permite entender y resolver problemas matemáticos; comprender sucesos y actividades relacionados con el mundo físico y natural; buscar, obtener, procesar y comunicar la información, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación; comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática; aprender y valorar las distintas manifestaciones artísticas, incluyendo obviamente la literatura; ayuda a seguir aprendiendo a lo largo de la vida; y por supuesto, desarrolla un criterio propio y un espíritu crítico, incluyendo la capacidad de emprender proyectos de muy diverso tipo. En cuanto a la escritura, «debido a su carácter transversal desempeña un papel central en el aprendizaje de las disciplinas escolares porque actúa como filtro.

Todas las disciplinas necesitan la producción escrita, todas la integran y pueden contribuir, de un modo u otro, a su desarrollo» (Dolz et al., 2013: 11). También podríamos decir lo mismo de las dos destrezas lingüísticas restantes, hablar y escuchar. De ahí la importancia del PLC como elemento unificador de estrategias y actuaciones para la mejora de dicha competencia.

Sin embargo, el PLC es algo más que promover el desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas fundamentales en la comunicación: el PLC también sirve para garantizar los principios de inclusión y equidad. Podemos destacar tres factores principales para atender a la diversidad desde el PLC (Trujillo Sáez, 2010):

- Como parte del Proyecto Educativo de Centro, el PLC es una herramienta fundamental de escuela inclusiva, puesto que las lenguas son un factor fundamental de inclusión.
- Responde a una necesidad real de buena parte del alumnado: acabar con sus problemas relacionados con el uso de la lengua, oral o escrita.
- La atención a la diversidad necesita una actuación global que conlleve distintos ámbitos de intervención, como se hace con el PLC.

Por todo lo anterior se evidencia la utilidad del PLC dentro de la organización académica de un centro y como respuesta a las necesidades y los retos que la escuela se plantea en la actualidad. Veamos algunos ejemplos de centros donde la implantación del PLC ha supuesto una experiencia enriquecedora.

## 3. Respuestas diversas a un reto sistémico: propuestas de análisis de casos

El PLC ha tenido un desarrollo especial en dos tipos de territorios: en primer lugar, aquellos te-



ritorios que por contar oficialmente con una situación de bilingüismo tenían la necesidad de organizar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la escuela, como es el caso de Cataluña, Euskadi, Galicia, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares. Por otro lado, en los últimos años el PLC también ha surgido en aquellas comunidades que han prestado una atención especial al hecho plurilingüe, como es el caso de Andalucía, que ya en 2011 publicaba unas orientaciones para la realización de un PLC en esta comunidad. Así pues, existen en Andalucía (incluso desde antes de esa fecha) múltiples experiencias que demuestran el potencial del PLC para la mejora de la competencia en comunicación lingüística y para la intervención en relación con diversas situaciones educativas vinculadas, más o menos directamente, con esta competencia.

El caso más destacado de diseño y gestión del PLC es el IES Mirador del Genil. Conducido por su equipo directivo, el IES Mirador del Genil ha diseñado y desarrollado durante los últimos años un ambicioso PLC que se ha convertido ya en referencia dentro y fuera de Andalucía. Las claves del PLC del IES Mirador del Genil son la coordinación y la innovación metodológica. Por un lado, el centro ha sido capaz de involucrar a su profesorado de tal forma que pueda configurar un mapa de géneros mediante el cual un estudiante sea capaz de conocer qué textos manejará en cada momento del curso educativo a lo largo de toda su estancia en el centro educativo. Por otro lado, los docentes han incorporado cuestiones como los trabajos de

investigación o las exposiciones orales de los estudiantes como parte de su práctica habitual.

Además del IES Mirador del Genil, existen otros centros de referencia que nos permiten comprender y expandir el sentido del PLC como estrategia de trabajo en los centros. Así, el CEIP Ginés Morata (Almería)<sup>1</sup> destaca por su reflexión en torno al concepto de mapa de géneros, que ha sido desarrollado desde educación infantil hasta el tercer ciclo de educación primaria, o las actuaciones de atención a la diversidad, incluyendo el aula específica y el aula de autismo.

En una línea similar, el CEIP Cándido Nogales (Jaén)<sup>2</sup> ofrece una línea que integra a alumnado con discapacidad auditiva y en la que está presente a diario la lengua de signos española (LSE). Este aspecto particular otorga una especial relevancia, dentro de su Proyecto Lingüístico, a la línea de atención a la diversidad.

Otro centro de referencia, el CEIP Marismas del Tinto (San Juan del Puerto, Huelva),<sup>3</sup> nos ofrece una representación gráfica de su proceso de trabajo para la definición del Proyecto Lingüístico de Centro (cuadro 1).

En secundaria podemos encontrar ejemplos como el IES Los Álamos (Bormujos, Sevilla),<sup>4</sup> que nos ofrece en su página web información acerca de las estrategias que han usado para promover el desarrollo de tres destrezas fundamentales: leer, hablar y escribir. En la misma línea de trabajo, en el IES Isidro de Arcenegui y Carmona (Marchena, Sevilla) el PLC destaca especialmente por su plan de lectura y biblioteca, detallado y completo. O, finalmente,

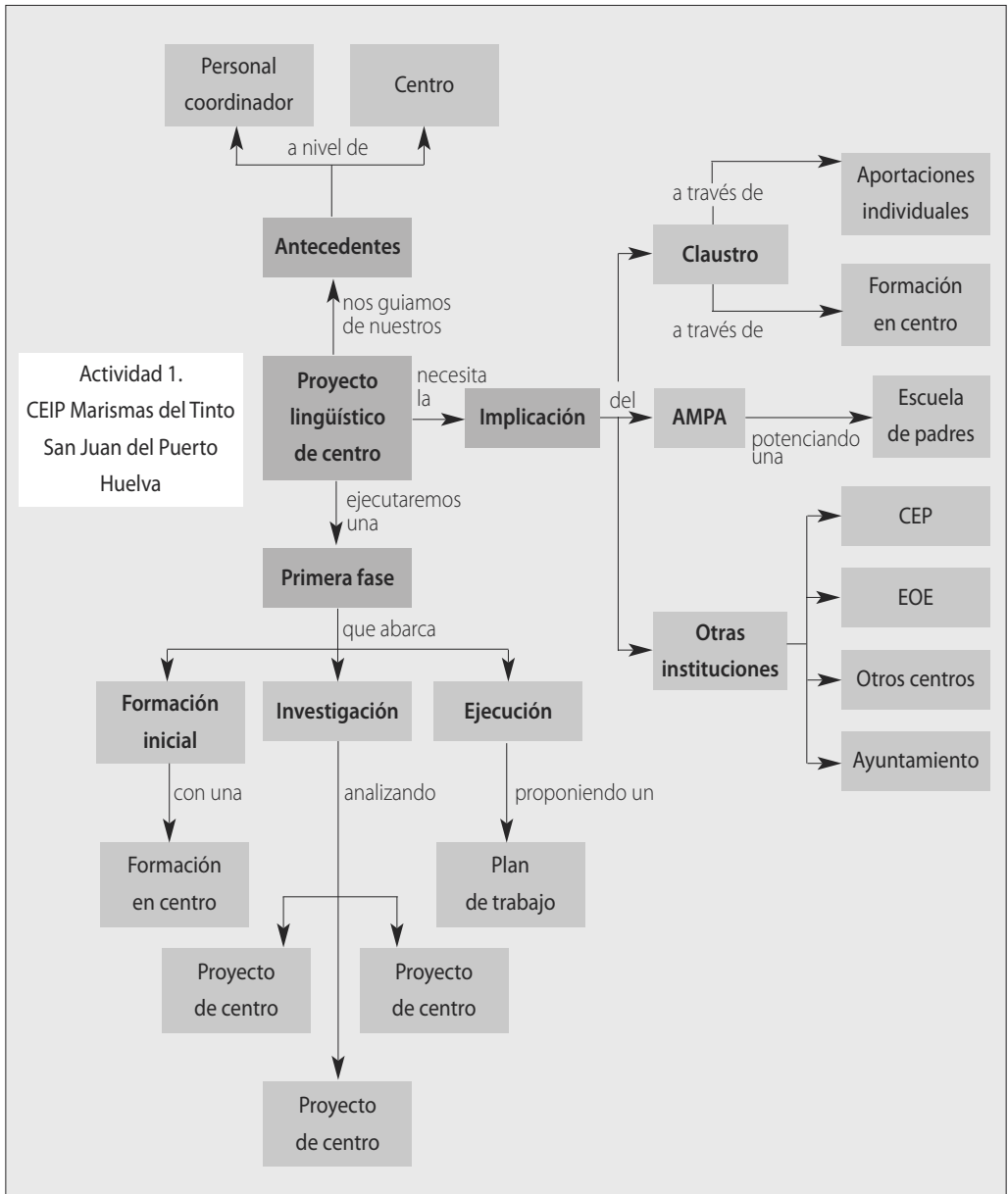
1. Para más información, véase <https://sites.google.com/a/colegioginesmorata.es/plc/home>

2. Para más información, véase <http://ceipcandidonogales.es/>

3. Para más información, véase [www.juntadeandalucia.es/averroes/~21003104/](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~21003104/)

4. Para más información, véase <https://sites.google.com/site/ieslosalamosplc/home>

**Cuadro 1.** Trabajo en el PLC del CEIP Marismas del Tinto



el IES Diego Angulo (Valverde del Camino, Huelva) también representa un «centro de referencia» por su promoción, entre otros valores, de la lectura, del mismo modo que el IES Mi-

guel Crespo (Fernán Núñez, Córdoba) ha optado por el plurilingüismo como mecanismo para la promoción de la competencia en comunicación lingüística.

#### **4. El PLC como estrategia sistémica: el caso del IES García Lorca de Algeciras**

La peculiar situación del IES García Lorca en Algeciras saltó a los medios de comunicación debido a los cambios introducidos en la adscripción de primaria en el mes de marzo del pasado 2013. Hubo familias que se negaron a llevar a sus hijos al centro debido a la alta conflictividad por la que era famoso, a los malos resultados académicos que allí se producían y a la distancia de sus casas, en la zona de la periferia de la ciudad, del lugar donde está el instituto, situado en el barrio del Saladillo de Algeciras.

Desde el Servicio de Inspección y desde la Delegación de Educación se impulsaron una serie de cambios que pretendían revitalizar el centro y darle una nueva trayectoria. Para ello, la primera decisión importante fue la de sustituir a la Directiva aprovechando la jubilación del que había sido director hasta ese momento. Y ahí surge la posibilidad de configurar un nuevo proyecto por parte del equipo directivo. El reto era atractivo, sobre todo porque había que hacer una intervención que incidiera en todos los aspectos relativos a la gestión, desde el funcionamiento ordinario –puntualidad, recogida del alumnado, transporte escolar– hasta acabar con los problemas de convivencia y los malos resultados académicos.

Una vez instalado, el nuevo equipo directivo procedió al análisis de los resultados de las pruebas de diagnóstico y de la evaluación en junio, que no eran nada positivos. Mientras que en 1.º de ESO el número de alumnos y alumnas con todas las asignaturas aprobadas era bastante similar a los niveles provinciales y auto-

nómicos, el porcentaje se disparaba en relación con aquellos que tenían 6 o más asignaturas suspendidas: el 40,43% frente al 19,68% en la provincia y el 20,12% en Andalucía. Este hecho se repetía de forma abrumadora en el resto de los cursos, siendo en 2.º de ESO el 53,73%, en 3.º de ESO el 54,7% y en 4.º de ESO el 50%.

Esto llevó a que el claustro reflexionara sobre cómo se podría dar la vuelta a esta situación, y se puso el foco de atención en la baja competencia que los alumnos del centro mostraban tanto en la lectura como en la escritura. Las circunstancias se iban perfilando para que se pudiera hacer una intervención sistémica de gran calado.

Así, surgió la iniciativa por parte de la Directiva de impulsar un plan de centro para mejorar la competencia lingüística en todas sus dimensiones; es decir, no solo leer y escribir, como se había aceptado en el claustro, sino también hablar y escuchar, las cuatro destrezas lingüísticas básicas. Y esto se haría en la línea de trabajo del PLC.

Para ello, en las primeras semanas de septiembre se plantea al nuevo claustro la necesidad del centro de mejorar la competencia en comunicación lingüística del alumnado, se traza la estructura básica del plan, se ofrece la posibilidad –de forma individual o a través de los departamentos– de participar en la elaboración del proyecto, se analizan y discuten los objetivos que se pretende alcanzar y, finalmente, se concretan las líneas de actuación en cinco factores clave:

1. Utilizar textos pautados en todas las materias para trabajar la lectura y escritura.
2. Realizar exposiciones orales siguiendo las mismas pautas y utilizando una misma rúbrica en todas las materias.

3. Realizar actividades de escucha activa en todas las materias al menos una vez por unidad.
4. Leer una única obra literaria por trimestre, pero en todas las materias, aportando cada una un matiz propio a la obra y realizando un trabajo multimedia al final de cada trimestre.
5. Impulsar y desarrollar la biblioteca escolar como centro neurálgico de la vida cultural y académica del centro.

Todo este trabajo previo se culmina en enero de 2014 y se presenta a la totalidad del claustro. A partir de ese momento, a comienzos del mes de febrero, empieza a implantarse de forma progresiva en los distintos niveles educativos: primero, la utilización de textos pautados; después, la realización de exposiciones orales, y por último, las actividades de escucha activa.

Debido a las circunstancias del centro, la lectura interdisciplinar y la puesta en marcha de la biblioteca a pleno rendimiento se han pospuesto para el próximo curso, ya que se está realizando el trabajo de catalogación e informatización con el programa Abies de los ejemplares que forman la biblioteca, así como la reubicación de esta y la adecuación del espacio.

Al finalizar este curso, se evaluará la aplicación durante estos meses del PLC, buscando perfeccionar los mecanismos y adecuarlos al máximo a las características del alumnado, tanto del que seguirá matriculado como, sobre todo, del que llega a 1.º de ESO, pues será este el que recibirá un seguimiento específico a lo largo de toda su etapa en secundaria. Además, uno de los centros adscritos, el CEIP Nuestra Señora de Europa, implantará este mismo plan en

5.º y 6.º de primaria a partir del próximo curso. Asimismo, ambos centros han solicitado de forma conjunta su integración en el Plan de Bilingüismo de la Junta de Andalucía.

De esta manera, el centro, «con todos sus recursos y su potencial», se ha puesto a trabajar para «desarrollar las estrategias para una adecuada educación lingüística», siendo el PLC «una pieza fundamental en la partida por la construcción de una escuela basada en los principios de calidad y de equidad a través de las lenguas» (Trujillo Sáez, 2010: 39).

## 5. Conclusiones

El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística ha sido y es uno de los retos fundamentales del siglo XXI. En este sentido, es importante familiarizar al profesorado en formación con aquellas estrategias que hayan resultado exitosas y eficaces.

El PLC representa, en este sentido, una estrategia de abordaje de la competencia en comunicación lingüística desde la complejidad de los centros educativos y los distintos enfoques que se deben plantear educadores y educadoras. Por ello, es interesante incorporar a la formación inicial del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas el análisis del PLC a través de casos concretos que puedan servir de referencia y de objetos de estudio. Ser conscientes de estas diferentes realidades, así como de las soluciones que los profesionales y las comunidades educativas están dando a sus problemas, puede ayudar a tener un profesorado capacitado y dispuesto a trabajar por un desarrollo integral de la competencia comunicativa como la sociedad demanda de nuestro alumnado.

## Referencias bibliográficas

- CALVILLO JURADO, M. (2012). «Programas de intervención en lectura: el proyecto lingüístico de centro». *Portal Libro Abierto*, núm. 46 [en línea]. <<http://bit.ly/1qjLugY>>. [Consulta: marzo de 2014]
- DOLZ, J., et al. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- MATA ANAYA, J. (2009). *Diez ideas clave. Animación a la lectura: Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- NÚÑEZ DELGADO, P. (2003). «La formación del profesorado de lengua y literatura: el difícil camino de la innovación». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 33.
- ORGANISMO AUTÓNOMO PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS (2012). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro*. Madrid: Ministerio de Educación.
- PÉREZ ESTEVE, P.; ROIG ESTRUCH, V. (2004). *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*. Vol. 1. Barcelona: Horsori.
- SOLÉ GALLART, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2010). «La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones». *Lenguaje y Textos*, núm. 32.

# Cinco buenas prácticas de enseñanza con Internet<sup>1</sup>

**Daniel Cassany** | Universitat Pompeu Fabra

*Identificamos y analizamos cinco prácticas de calidad en la enseñanza con TIC y acceso a Internet, en centros de secundaria catalanes que siguen el modelo 1x1 (un portátil por alumno, wifi y material digital). Los datos proceden de 41 entrevistas en profundidad realizadas a 36 docentes de secundaria de todas las materias, centradas en la lectura y escritura con portátil y papel. Las prácticas comentadas son: la menor dependencia del libro de texto, la búsqueda de información en la Red, el trabajo cooperativo, los proyectos de aprendizaje de larga duración y la escritura digital.*

**Palabras clave:** 1x1, leer y escribir, alfabetismo, TIC.

---

*In this paper, we point out and analyse five practices for working on quality in education, as found in ICT and internet-mediated teaching in secondary education (SE) schools in Catalonia. The schools follow the one-laptop-per-child (1x1) programme, whereby every child has a laptop, Wi-Fi and digital books. The data comes from 41 in-depth interviews with 36 SE teachers from all subjects. The interviews provide information on reading and writing practices on computers and on paper. The practices analysed are: 1) whether teachers are less book-dependent, 2) informational searches on the web, 3) collaborative work, 4) large-scale learning projects, and 5) digital writing.*

**Keywords:** 1x1, reading and writing, literacy, ICT

---

*Dans cet article, nous identifions et analysons cinq pratiques de qualité de l'enseignement avec les TIC et internet dans les centres d'enseignement secondaire catalans qui suivent le modèle 1x1 (un ordinateur portable par élève, wifi et matériel numérique). Les données proviennent de 41 entrevues poussées réalisées avec 36 enseignants de toutes les disciplines, axées sur la lecture et l'écriture avec un ordinateur et du papier. Les pratiques abordées sont les suivantes : 1) moindre dépendance du livre de texte, 2) recherche d'informations sur le web, 3) travail coopératif, 4) projets d'apprentissage de longue durée et 5) écriture numérique.*

**Mots-clés :** 1x1, lecture et écriture, alphabétisme, TIC

---

1. Este artículo se basa en el proyecto *IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea* (EDU2011-28381, 2012-2014), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2011, del Gobierno español. También ha disfrutado de una ayuda del Gobierno catalán (AGAUR 2009 SGR 803, resolución 3-7-2009) al Gr@el (Grup de Recerca sobre Aprenentatge i Ensenyament de Llengües, cuerpo de investigadores sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas). Además, quiero reconocer que este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de los informantes de los centros educativos que han participado en la investigación, los cuales han cedido amablemente su tiempo, sus ideas y sus palabras (véase IES 2.0 1x1, en <https://sites.google.com/site/ies201x1/>).

## 1. Planteamiento

Para averiguar cuáles son las destrezas y los conocimientos que debería dominar un docente de lengua de secundaria en la actualidad, con relación al aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en clase, voy a presentar y analizar cinco buenas prácticas que hemos hallado en una investigación sobre la lectura y la escritura en centros siguen el modelo 1×1 o «un portátil por alumno». A partir del relato de numerosos docentes experimentados, que trabajan en un contexto tecnológico ideal –o muy bien dotado–, podemos inferir algunas de las prácticas didácticas de más calidad, que son coherentes con los principios psicopedagógicos y lingüísticos que hoy guían la enseñanza de la lengua.

Nicholas Negroponte, director del Media Lab del MIT, lanzó el modelo «un portátil por alumno» en el foro de Davos de 2005, con el propósito de facilitar el acceso a la Red a las poblaciones escolares más necesitadas con máquinas de bajo coste y luchar contra la denominada *brecha digital*. Conocido como *One Laptop per Child* (OLPC) o por las fórmulas 1:1 y 1×1, este modelo se ha aplicado en muchos países y contextos educativos, como refleja el elevado número de resultados que obtiene una búsqueda en la Red con estos términos.

En el ámbito hispano, han surgido varias iniciativas en los últimos años, con inversión y alcance diversos, desde simples ensayos piloto hasta proyectos nacionales, como el famoso Plan Ceibal en Uruguay (2007). Otros ejemplos son *Canaima educativo* en Venezuela (2009) o *Conectar Igualdad* en Argentina (2010; también *Educ.ar*). En España, el programa empezó en 2009 en la mayoría de las comunidades con varios nombres (*Abalar* en Galicia, *Escuela TIC 2.0*

en Andalucía o *EduCAT1×1* y *EduCAT2.0* en Cataluña; véase Muñoz de la Peña, 2011), pero la crisis económica truncó su desarrollo en abril de 2012. Desde entonces, sin apoyo económico del Gobierno, solo algunos centros aislados mantienen el programa 1×1, gracias a la aportación de las familias y a la voluntad de la directiva y el equipo docente.

En este programa español:

- Cada alumno dispone de un ordenador (llámese *portátil*, *ultraportátil*, *netbook* u *ordenador personal*).
- Hay acceso general a la Red.
- Los libros de texto son digitales.
- El aula está equipada con pantalla y proyector.
- Existe un entorno virtual de aprendizaje (EVA) que suele ser una plataforma Moodle.

En teoría, estas medidas deberían constituir una auténtica digitalización del aula, en el sentido de que se podría desarrollar el currículo escolar completo. Véase Valiente González (2011) y Area Moreira (2011) para una exposición más detallada.

También hallamos diferencias entre los programas aplicados en cada comunidad autónoma, como:

- Si el portátil pertenece al alumno o al centro.
- Si el programa se aplica a todas las asignaturas o solo a algunas.
- Si el programa empieza en primaria (10-12 años) o en secundaria (12-16).
- Si los docentes tienen más o menos apoyo.

Estas variables dificultan poder hacer juicios generales sobre los efectos que produce la introducción de tecnología en la educación y sobre su aprovechamiento e incidencia en el aprendizaje. Pero constituyen un excelente entorno para investigar cómo se apropian de la

tecnología los docentes para desarrollar sus prácticas de aula.

## 2. Corpus y metodología

Los datos que voy a comentar proceden de 41 entrevistas realizadas a 36 docentes de ESO de cuatro centros de Barcelona, que siguen oficialmente el proyecto 1x1. Son entrevistas semiestructuradas y en profundidad, realizadas entre julio de 2012 y diciembre de 2013, según un guión especial para cada perfil (docente de lenguas o de otras materias, dirección del centro, coordinador TIC), centrado en las prácticas letradas más habituales: tomar apuntes, leer el libro de texto, componer textos, navegar por la Red, resolver dudas con recursos lingüísticos o usar las redes sociales. Las entrevistas fueron individuales, anónimas, duraron entre 30' y 90', y tuvieron lugar en el centro educativo y a veces ante una pantalla conectada para acceder y co-

mentar algunos recursos (EVA del centro, trabajos en Google Docs, calificaciones del docente). Varios informantes aportaron documentación sobre sus prácticas (vínculos en la web, ejercicios propios, ejemplos de textos de alumnos, etc.).

Casi todas las entrevistas fueron grabadas (unas 37 horas de audio) y una buena parte fueron transcritas (19), con un corpus escrito de más de 150.000 palabras. En algunos casos entrevistamos dos o más veces a algún profesor, cuando surgía algún aspecto relevante: una actividad interdisciplinaria que se había digitalizado, un docente que impartía dos materias diferentes o que desarrollaba un proyecto novedoso. El cuadro 1 especifica el centro y la materia de los docentes entrevistados (la cifra entre paréntesis indica el número de entrevistas cuando se entrevistó a más de una vez a algún docente).

**Cuadro 1.** Centro y materia de los docentes entrevistados

Docentes											
Materias											
Centros	Dirección	Catalán	Castellano	Inglés	Latín	Música	Sociales	Matemáticas	Ciencias	Tecnología	TOTAL
Virgilio	2	1 (2)		1 (2)	1	1		1	2	1	<b>10</b>
Esperanza	2	3 (5)	2	1			2	1	1		<b>12</b>
Monteverdi	1		2	1		1					<b>5</b>
Viandante	1	2	2	2 (3)						2	<b>9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>6 (9)</b>	<b>6</b>	<b>5 (7)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>36 (41)</b>



De los cuatro centros estudiados, uno es concertado (Virgilio) y el resto son públicos, de niveles socioeconómicos variados por su ubicación en el área metropolitana y el tipo de alumnado: medio (Esperanza), medio alto (Virgilio y Monteverdi) y medio bajo (Viandante). Todos siguen la ordenación curricular catalana, con la lengua catalana como lengua vehicular y el castellano como lengua instrumental en algunas materias, además de asignatura troncal. En algunos centros (Esperanza), algunos grupos siguen programas de CLIC (*content and language integrated learning*).

### 3. Buenas prácticas

Esta denominación genérica de «buenas prácticas» incluye elementos variados, que van desde tareas específicas (realizar búsquedas de información en la Red) hasta rasgos bastante generales de un estilo docente (prescindir del libro de texto). Con todas las limitaciones que esto supone, nuestra intención consiste solo en agrupar diferentes características comunes que hemos hallado en los docentes entrevistados que cumplen determinadas condiciones y que, por ello, consideramos que son ejemplo de buenas prácticas. Las condiciones a las que nos hemos referido son:

- El docente permite que los alumnos usen el portátil y se conecten a la Red.
- Propone tareas para usar la lengua en contextos comunicativos reales.
- Propone tareas centradas en el alumno y sus intereses.
- Aprovecha las TIC para fortalecer sus prácticas previas.

Por limitaciones de espacio, presentamos solo cinco prácticas, apoyadas con citas de docentes y comentarios. En otros lugares se ex-

ponen con más detalle los resultados del proyecto (Cassany, 2013) o la problemática general de la lectura y la escritura en línea (Cassany, 2011).

#### 3.1. Menos dependencia del libro de texto

Numerosos docentes coinciden en que la conexión a Internet permite usar en clase los recursos alojados en la nube, lo cual diversifica el *input* ofrecido al alumno, lo enriquece con materiales multimodales (fotos, vídeos) y aporta más vitalidad y versatilidad a la clase. Así lo explican dos docentes del mismo centro:

*[El 1x1] M'ha enriquit i jo he improvisat molt. També t'he de dir que jo improviso, que de vegades és bo, de vegades és dolent, però el fet que tu vegis que la classe va per un cantó i en aquell moment puguis dir «doncs, mira, ara aquest poema el buscarem cantat per no sé qui i a més a més posarem la pel·lícula i després a més a més anirem a...». Clar, això pot ser que no ho tinguis preparat i en aquell moment, com que ara ja tenim una mica més de recursos, ens surt més bé.* (Diana, lengua y literatura catalana, 2013)

*Sí que recorro molt a la improvisació i també al feeling de la classe, no? [...]. Estàs plantejant un vocabulari, que et porta a parlar dels llocs de la ciutat i estàs parlant de com es diu plaça, com es diu banc, com es diu farmàcia. Doncs plaça, «coneixeu la plaça no sé què? Doncs n'hi ha una de molt important a Londres on se celebra això. Voleu veure-la?». Tu vas mostrant amb materials digitals allò que es va comentant a la classe a mesura que va desenvolupant-se. Pot ser una imatge, com pot ser un listening, com pot ser una cançó, com qualsevol cosa que la classe t'inspiri a mostrar.* (María, inglés, 2013)

La cursiva en *improviso* y *improvisació* indican que Diana y María utilizan este término con un sentido diferente al habitual. No se refieren a

«hacer clase sin haberla planificado», sino simplemente a «apartarse del libro de texto» y a usar materiales alternativos, aunque estos estén ya preparados o sean conocidos de otras ocasiones. Sin duda, el acceso a la Red durante la clase facilita que el docente pueda encontrar recursos más idóneos a cada momento. También facilita que entren al aula materiales más sofisticados que el libro de texto en papel, con vídeos y audios, programas interactivos o reproducciones virtuales.

### 3.3. Búsquedas de información

Numerosos docentes incorporan en sus relatos prácticas de aula en las que los alumnos tienen que buscar información en la Red por su cuenta, para resolver tareas escolares, como esta maestra:

*Quan estàvem estudiant la radioactivitat i, per tant, va sortir a col·lació la 2a Guerra Mundial, les bombes que es van deixar caure sobre Nagasaki i Hiroshima, ells no sabien res i va ser brutal. Va ser una estona de recerca d'informació, de transmesa d'informació, d'aprendre el nom de la bomba, d'aprendre el nom de la persona que no sé què... Fins i tot va sortir la cançó que es va compondre en el seu moment, i un nano duia aquesta cançó [...] la vam col·locar després en els altaveus. I a més a més estava en anglès i llavors vam fer un treball interdisciplinari; van tindre de traduir allò que estava en anglès... [...]. No, no havia preparat res. En el moment en què passen situacions d'aquestes, doncs confio molt en tot el que ells saben d'informàtica que jo no sé, i llavors aprenc jo i aprenen ells [...]. De seguida n'hi ha els 3-4 que tenen una iniciativa brutal i que a més a més en saben molt. Llavors a partir d'aquí comencen a buscar. Llavors te diuen: «Antonia, no sé què...». Quan un troba, m'informa: «Aquest és interessant?». Dic: «No, aquest no!; aquest sí, aquest no». I llavors els companys demanen: «A on has entrat tu?, com has arribat?». I llavors es miren la pantalla. (Antonia, ciencias naturales y química, 3.º de ESO)*

En una de clase de ciencias, la maestra detecta una motivación relevante de sus alumnos (la bomba atómica), decide parar la secuencia prevista e iniciar una práctica de búsqueda de información, en la que:

- Cada alumno busca por su cuenta en su portátil («quan un troba, m'informa»).
- Los alumnos buscan la ayuda de la maestra («Antonia, no sé què»).
- La maestra les responde y orienta («aquest no, aquest sí»).
- Los alumnos colaboran entre sí («a on has entrat tu?, com has arribat?»).

Es relevante también destacar que:

- La secuencia no estaba prevista («no havia preparat res»).
- La maestra confía en sus alumnos y aprende de ellos («n'hi ha els 3-4 que tenen una iniciativa brutal i que a més a més en saben molt»).
- La maestra no tiene problema porque haya que buscar datos en inglés («van tindre de traduir allò que estava en anglès») o porque la tarea escape del programa específico de ciencias.

Este ejemplo muestra la centralidad que tiene la búsqueda de información en la práctica lectora en la época de Internet, con todas las particularidades que incluye: el uso de los motores de búsqueda (con sus parámetros y submenús de autocompleción, operadores booleanos, etc.), la selección de palabras clave, la evaluación de resultados o la citación de las fuentes en otro discurso, puesto que lo que buscamos en la Red lo queremos usar para reproducir en otro contexto. Este último punto nos sitúa en otro aspecto conflictivo de la lectura y la escritura digitales, que es el popular y

denostado «copiar y pegar», el remix o el plagio. Volvamos a las voces de las maestras y a su manera de resolver la cuestión en la práctica:

*Jo sempre els demano: «No baixeu la informació com a xurros --la meva frase típica--, sinó que si tu m'impri-meixes alguna cosa que has trobat, tu em subratlles allò que creguis que és més important i tu al final a mà m'escris 2 o 3 línies d'allò que has subratllat». Perquè si no pot ser que et busquin informació, te la donen i no se l'hagin llegida. Sempre hi ha algun recurs per evitar això, aquesta manca de creativitat. (Diana, lengua y literatura catalanas, 2013)*

Con esta simple instrucción entre comillas Diana orienta al alumnado sobre el problema de usar o no la información de Internet o sobre cómo hay que reproducirla e incorporarla a una tarea escolar. La maestra acepta que los alumnos consulten en la Red y «bajen» datos –como lo hacemos habitualmente fuera de la escuela–, pero exige que cada alumno indique por qué la eligió («subratlles allò que creguis que és més important») y que aporte su propia opinión («al final a mà m'escris 2 o 3 línies d'allò que has subratllat»), además de citar la fuente –que es algo que la cita anterior no recoge–. De este modo, la maestra da importancia a la «voz» del alumno, a la creación personal, por encima de la reproducción mecánica de la información.

### 3.3. El trabajo cooperativo

Varios docentes aportan relatos de experiencias de clase con más cooperación entre los alumnos, en varios tipos de dinámica: grupos pequeños o medios, parejas, etc. Coinciden en que el acceso a la Red y el uso de aplicaciones gratuitas y sencillas (como Google Drive, Dropbox, Wikis,

Moodle) favorece el desarrollo del trabajo colaborativo. Así lo explica otro maestro:

*Yo lo que hago con ellos es un dossier grupal. [...] El dossier será de un grupo de 6 personas. [...] Cada uno toma sus apuntes pero después lo mejoran y hacen un dossier del grupo. [...] Es una toma de notas en grupo. [...] [¿Por qué?] Primero, porque de esta manera estoy seguro que los apuntes que van a tener serán mejores que si es en individual. Haciendo en grupo van a tener mejores apuntes para estudiar. Por otro lado, no es que el que va a hacer el dossier es el mejor de ellos y el resto lo que hacen es apropiarse de ese dossier, sino que lo hacen de manera colaborativa usando una herramienta... En este caso la que usamos es Google Docs. (Juan Lorenzo)*

Encontramos muchos ejemplos con diversidad de asignaturas (inglés, ética o sociales y naturales) y formatos (documentos de texto, presentaciones orales multimedia, etc.). Otro aspecto que favorece la conectividad y la cooperación es el uso fuera del aula –o quizás deberíamos decir alrededor del aula– de las redes sociales como Facebook o WhatsApp: a los 12 años la mayoría de los chicos y chicas ya disponen de perfil en alguna red social y se organizan en grupos de clase para ayudarse con los deberes y las tareas del día a día. Este hecho también favorece que el trabajo en el aula sea más cooperativo.

### 3.4. Los proyectos de aprendizaje de larga duración

Algunos docentes coinciden en que las TIC han facilitado el salto de una metodología más magistral (basada en la escucha y reproducción literal del discurso docente) a una dinámica de clase más centrada en la acción. Así lo explica el mismo profesor de la cita anterior:

ENTREVISTADOR: *¿Siempre has trabajado de esta manera (por proyectos)?*

PROFESOR: *Poco a poco he evolucionado.*

ENTREVISTADOR: *¿Por qué?*

PROFESOR: *Porque ahora la tecnología lo permite. [...] Para mí ha sido un catalizador la tecnología. Me ha abierto campos. [...] Con libro de papel se puede hacer exactamente igual, pero lo vi después.*

ENTREVISTADOR: *¿Hay algún momento concreto en el que puedas considerar tu epifanía? (Risas.)*

PROFESOR: *En el momento que uno tiene 28 chavales, cada uno con su ordenador y tú con la pizarra te das cuenta de que no puedes dar clase como venías dándola. [...] Cuando uno tiene a todos los chavales con un ordenador uno no puede estar escribiendo en la pizarra porque ellos están navegando por otro lado. [...] Hay que darles faena y que ellos vayan buscando. Plantearles cosas para que ellos hagan y trabajen, y así están ocupados con el ordenador haciendo lo que uno les plantea, porque si ellos están...*

ENTREVISTADOR: *Entonces tu estrategia es retarles con un problema estimulante.*

PROFESOR: *Alguna actividad.*

ENTREVISTADOR: *Alguna cosa potente que les arrastre lejos de Facebook.*

PROFESOR: *Exacto y que esa actividad tiene que estar muy bien, de alguna manera, temporizada para que ellos puedan trabajarla allí y que de alguna manera pueda haber algún resultado. Entonces ellos siempre están atados con el tiempo y no pueden decir «bueno, esto lo hago en 5 minutos y luego navego» o «ahora navego y luego esto total lo hago en 5 minutos». (Juan Lorenzo)*

Para «darles faena y que ellos vayan buscando», el docente debe definir con detalle y de manera objetiva el producto final del proyecto, lo que se espera que el alumnado cumpla. Eso también exige determinar los objetivos

de aprendizaje, su vinculación con el producto final de la tarea, así como los criterios de evaluación de dicha tarea. Además, si los alumnos deben trabajar por su cuenta, toda esta información debe ser pública, clara y entendida –y aceptada, de algún modo–, por lo que la enseñanza incrementa su dimensión democrática y fomenta más satisfacción en el alumnado.

Este maestro también menciona uno de los problemas recurrentes del modelo 1×1, que es que el alumnado utilice el portátil para divertirse (conectarse a las redes sociales, jugar a juegos, escuchar música) en vez de estudiar. Sin duda, la solución más efectiva ante esta dificultad no consiste en prohibir el acceso a la Red o en instalar cortafuegos y filtros en la wifi escolar –que los alumnos aprenden paso a paso a regatear–, sino en organizar la clase de una manera tan motivadora y sistemática que no quede tiempo ni opción para hacer otra cosa.

### 3.5. La escritura digital

La quinta buena práctica consiste en desarrollar en formato digital el proceso completo de producción, transmisión y corrección de escritos del alumno. En estos momentos, en el aula del modelo 1×1 conviven estos tres procedimientos para organizar la enseñanza de la composición:

1. El alumno escribe (redacciones, monografías, resúmenes, apuntes) a mano con papel y lápiz, entrega físicamente su producción al docente y este la corrige también a mano con anotaciones manuscritas.
2. El alumno escribe con portátil –aprovechando los recursos de la Red–, imprime sus textos y los entrega físicamente al docente, que los corrige a mano.
3. El alumno escribe en línea (en varios formatos), permite que el docente acceda a sus

textos y este los corrige con varios procedimientos digitales.

Los docentes que defienden la primera opción consideran que la producción manuscrita evita que los alumnos «copien y peguen» de la Red, que se ayuden entre ellos –ya que consideran que esto no es positivo– o que usen herramientas digitales de escritura (verificador, traductor, Wikipedia). En la segunda opción, el docente acepta el uso de los recursos digitales para escribir, pero se siente más cómodo corrigiendo en papel del modo tradicional. En la tercera opción coexisten varias formas de interacción en línea: el alumno envía su escrito por correo electrónico, lo cuelga en el EVA del centro o lo comparte con el docente en la nube (Drive, Dropbox). La corrección del escrito puede usar varios recursos, como los colores del propio procesador con algún código (verde, rojo y amarillo), la función de guardar cambios –poco usada– o programas específicos de corrección (Markin), que son escasamente conocidos.

Sin duda, la práctica más avanzada es la tercera opción, que debería incorporar la enseñanza explícita de las herramientas digitales (diccionarios, verificadores, traductores). Pero la más frecuente es la segunda, y lo que destacan muchos docentes es que corregir en la pantalla les resulta muy cansino y lento. Al contrario, cabe destacar que la práctica escrita que permanece más aferrada al papel es la prueba o el examen: solo una docente de los 36 entrevistados nos relató varios ejemplos de exámenes en la asignatura de música en los que los alumnos tenían que conectarse a la Red para responder varias preguntas, escuchar fragmentos musicales o buscar información.

## 4. Discusión

Acabamos con dos reflexiones sobre la enseñanza de la lengua en la época de Internet, derivadas de las cinco prácticas mencionadas y de la investigación de la que surgen –cuando el acceso cotidiano a la Red ya es algo (casi) general para docentes y alumnos, dentro y fuera del aula–:

- **Avances paulatinos.** La digitalización es un proceso lento, que avanza paso a paso, práctica a práctica. Por ejemplo, muchos docentes permiten usar el portátil para producir un texto, pero prefieren que se imprima para leerlo y corregirlo. También, se acomodan al libro de texto digital para leer las explicaciones o para hacer los ejercicios (y para aprovechar las funciones de autocorrección o de registro de la actividad de cada alumno), pero la lectura de libros completos de literatura infantil y juvenil se realiza en papel, puesto que los ebooks o las tabletas todavía no han llegado a la mayoría de las aulas. En este sentido, la metáfora que proponen White y Le Cornu (2011) de hablar de visitantes y residentes digitales –en vez de nativos e inmigrantes– resulta mucho más apropiada, porque es más flexible y dinámica. El grado de residencia digital de cada docente es variado y cambia de un año a otro, a medida que se familiariza con el uso de las tecnologías.
- **Importancia de la formación de profesorado.** Sin duda, la digitalización requiere disponer de los equipos técnicos necesarios, con redes eléctricas y acceso wifi potente para todos en cada aula, portátiles y ordenadores de un mínimo nivel para cada docente y alumno, programas informáticos seguros y robustos, y materiales digitales de calidad. Pero no podemos

olvidarnos de la formación docente necesaria para poder utilizar estos equipamientos. Como muestran Domingo y Marquès (2013), la capacitación de los sujetos que tienen que llevar a cabo esta transformación es fundamental. En las entrevistas realizadas, muchos docentes comentan con

cierta amargura o inseguridad que su formación personal para desarrollar este programa ha sido precaria y escasa, o que el apoyo que han tenido de las instituciones ha flaqueado en los momentos decisivos. Sin duda, los esfuerzos en este sentido son imprescindibles y urgentes.

## Referencias bibliográficas

- AREA MOREIRA, M. (2011). «Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 56, pp. 49-74 [en línea] <[www.rieoei.org/rie56a02.pdf](http://www.rieoei.org/rie56a02.pdf)>. [Consulta: marzo 2014]
- CASSANY, D. (2011). *En\_línea: llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó. [Versión castellana: *En\_línea: leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama, 2012]
- (2013). «1:1 Cómo se lee y escribe en línea». *La Revista Electrónica: Leer, Escribir y Descubrir*, núm. 1, pp. 1-24 [en línea]. <<https://repositori.upf.edu/handle/10230/21235>>. [Consulta: diciembre 2013]
- DOMINGO, M.; MARQUÈS, P. (2013). «Práctica docente en aulas 2.0 de centros de educación primaria y secundaria de España». *Píxel-bit: Revista de Medios y Educación*, núm. 42, pp. 115-128 [en línea]. <<http://peremarques.net/docs/aulas20pixelbit2013.pdf>>. [Consulta: diciembre 2013]
- MUÑOZ DE LA PEÑA, F. (2011). «La escuela en las distintas comunidades autónomas». *Educ@contic*, post del 9-11-2011. <[www.educacontic.es/blog/la-escuela-2-0-en-las-distintas-comunidades-autonomas](http://www.educacontic.es/blog/la-escuela-2-0-en-las-distintas-comunidades-autonomas)>. [Consulta: marzo 2014]
- VALIENTE GONZÁLEZ, Ó. (2011). «Los modelos 1:1 en educación. Prácticas internacionales, evidencia comparada e implicaciones políticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 56, pp. 113-134 [en línea]. <[www.rieoei.org/rie56a05.pdf](http://www.rieoei.org/rie56a05.pdf)>. [Consulta: abril 2013]
- WHITE, D.; LE CORNU, A. (2011). «Visitors and residents: a new typology for online engagement». *First Monday: Peer-Reviewed Journal on the Internet*, vol. 16(9) [en línea]. <<http://firstmonday.org/article/view/3171/3049>>. [Consulta: diciembre 2013]

# El prácticum del MAES y la formación inicial en la enseñanza de lenguas: entre la realidad y el deseo

**Manuel Fco. Romero** | Universidad de Cádiz

**Rafael Jiménez Fernández** | Universidad de Cádiz

*Tras la progresiva implantación y consolidación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES), como estudio obligado en la formación inicial del profesorado, se hace necesaria una reflexión sobre la adecuación de los contenidos teóricos desarrollados en los diferentes módulos y la repercusión de estas enseñanzas en la realidad educativa cuando son experimentadas en el contexto real del aula. Desde esta perspectiva, las vivencias de los principales agentes, que reflejan en su trabajo de fin de máster (TFM) –fruto de las reflexiones de los estudiantes en su primer encuentro con la práctica profesional docente–, servirán de eje conductor para un ejercicio de evaluación que debería servirnos para la autorregulación y la mejora de los procesos de enseñanza del MAES.*

**Palabras clave:** *prácticum, enseñanza de lenguas, formación inicial, máster de profesorado, historias de vida.*

---

*After the gradual introduction and consolidation of the Master's Degree for Training Teachers for Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Foreign Language Teaching (MAES) as a required course of study in initial teacher training, we now need to think about the relevance of the theoretical contents included in the different modules and their effectiveness in real-life classroom teaching. The experiences gathered from the main people involved as reflected in their final master's thesis –the result of students' impressions after their first contact with in-service teachers– will act as a guiding thread for an assessment exercise that should help improve self-regulation and improve teaching processes in the MAES.*

**Keywords:** *practicum, teaching languages, initial formation, master of teaching, life stories.*

---

*Après l'implantation progressive et la consolidation du Master des Métiers de l'enseignement, de l'éducation, de la formation générale et professionnelle, et de l'enseignement des langues (MEEF) comme cycle obligatoire dans la formation initiale du professorat, une réflexion devient nécessaire concernant l'adéquation des contenus théoriques développés dans différents modules et la répercussion de cet enseignement dans la réalité éducative quand elles sont expérimentées dans le contexte réel de la classe. Depuis cette perspective, les expériences des principaux agents qu'ils reflètent dans leur Travail de Fin de Master – fruit des réflexions des étudiants lors de leur première pratique dans l'enseignement –, serviront de fil conducteur à un exercice d'évaluation qui devrait nous servir à l'auto-régulation et à l'amélioration des processus d'enseignement de ce master.*

**Mots-clés:** *prácticum, enseignement des langues, formation initiale, master d'enseignant, histoires de vie.*

---

El módulo de prácticum del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante, MAES) se presenta como un periodo formativo clave para los estudiantes durante el que estos podrán activar, en situaciones reales, los conocimientos teóricos adquiridos en las materias generales y específicas del área de enseñanza y aprendizaje de lengua. Sin embargo, son varias las dudas que surgen entre docentes del MAES y que suelen debatirse en investigaciones y foros referidos a la formación inicial del profesorado: ¿Ciertamente estamos formando nuevos profesionales que puedan atender las demandas del sistema educativo para una educación lingüística y literaria de los jóvenes del siglo XXI? ¿Los modelos de aquellos profesores, que les pudieron llevar a elegir la profesión docente, y sus experiencias como discentes, aún cercanas de la etapa de secundaria, son realmente el modelo de actuación para estos futuros docentes cuando planifican y se enfrentan a una situación específica? ¿Llegamos a cumplir con sus expectativas y dar respuesta a sus miedos e inseguridades en aquellos aspectos fundamentales de la enseñanza de las lenguas y la literatura? ¿Van de la mano la universidad y los centros de educación secundaria en la formación inicial del profesorado?

Todos estos interrogantes nos llevarían a confeccionar una primera composición de los diversos momentos formativos de un estudiante en el MAES (cuadro 1):

**1. Experiencias previas.** Entre los estudiantes del máster, al igual que nos ha sucedido a nosotros, es habitual observar como algún profesor, en su etapa escolar, influyó en su elección profesional. Pese a que este no se corresponda con una sola tipología (creati-

vos, sistemáticos, exigentes, dialogantes...), lo cierto es que siempre será un punto de referencia docente.

- 2. A prioris.** Tras la desaparición del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y su sustitución por el MAES, el alumnado suele traer cierta predisposición negativa hacia esta formación y considerar que es un trámite burocrático que debe realizar por imperativo académico, más que una oportunidad para adquirir conocimientos, habilidades y aptitudes para la profesión docente.
- 3. Formación.** Las asignaturas que conforman el itinerario de las materias teóricas obligatorias se dividen en dos grandes bloques:
  - **Módulo genérico:** «Procesos y contextos educativos», «Aprendizaje y desarrollo de la personalidad», «Sociedad, familia y educación». Estas asignaturas, sin una gran relación con la epistemología de nuestra área de conocimiento, se presentan como una base fundamental para comprender la profesión docente desde diversas concepciones (la sociedad actual, el centro educativo, el desarrollo del adolescente...).
  - **Módulo específico:** «Complementos de formación», «Aprendizaje y enseñanza», «Innovación docente e iniciación a la investigación». Directamente vinculado con la didáctica específica de las lenguas y la literatura, es el módulo donde confluyen todas las disciplinas y ciencias de la educación y en el que se anticipa al proceso de transposición que se llevará a cabo en el periodo de prácticas.
- 4. Prácticas.** Compuesto por el periodo de prácticas en los centros (14 créditos) y el trabajo de fin de máster (6 créditos), es el momento donde se produce el contraste y la



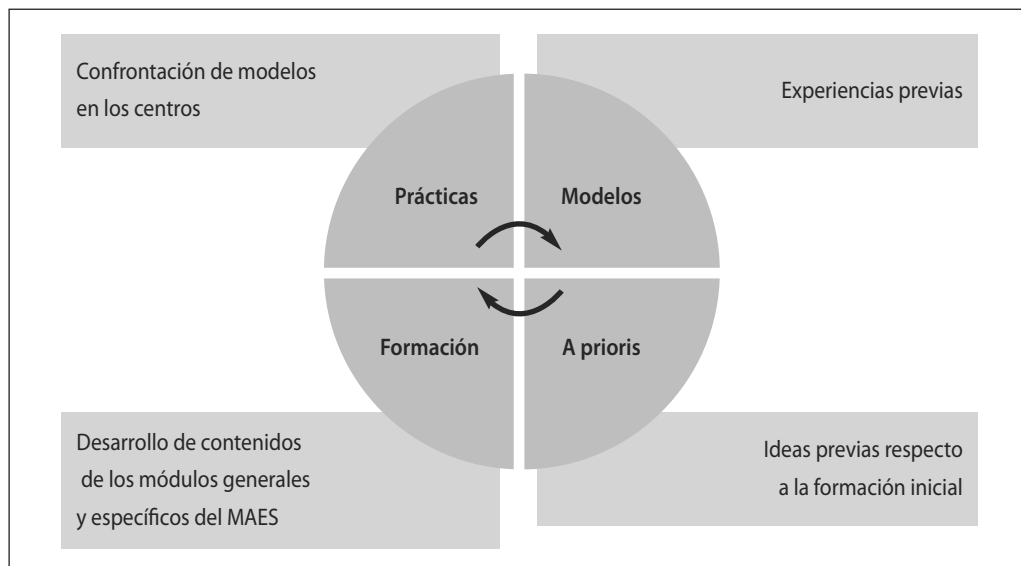
dialéctica entre los procesos anteriores y el encuentro con la realidad del aula. Las figuras del supervisor –en el máster– y del tutor –en el centro educativo– serán clave en el acompañamiento formativo del estudiante.

Perrenoud (2004: 8), ante esta situación de continuos cambios que genera la sociedad y la propia Administración, nos habla de la necesidad de establecer unos referentes para orientar los programas de formación inicial mediante diez competencias profesionales que podemos categorizar en relación con las competencias del prácticum y de los módulos de materias que componen el MAES y que se prescriben en la Orden ECI/3858/2007 (cuadro 2). Así, con la intención de acercar las exigencias que la sociedad del siglo XXI demanda para la formación

de unos titulados, podremos reflexionar sobre los retos que deben afrontar para ejercer de manera autónoma una docencia de calidad en un futuro no muy lejano.

Estas competencias específicas, correspondientes al periodo de prácticas en los centros, junto con las propias del resto de las materias, quedarán reflejadas en un trabajo de fin de máster (TFM), modalidad de síntesis, que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas. Por ello, nuestra investigación tomará como referencia el TFM, donde los estudiantes han debido realizar un proceso de análisis y contrastar los aspectos teórico-conceptuales trabajados en los distintos módulos formativos con la realidad vivida durante el período de prácticas. Además, sus historias de vida<sup>1</sup> nos permitirán co-

**Cuadro 1.** La acción formativa en el MAES (Fuente: creación propia)



1. Según Chárriez (2010: 53), mediante este modelo de investigación cualitativa, las historias de vida, se llega a revelar las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió y la transmisión de su experiencia vital. Nos hallamos, pues, ante una perspectiva básica para nuestro estudio si se pretende reflexionar sobre la adecuación y sintonía de las enseñanzas del MAES en los centros educativos.

**Cuadro 2.** Diez competencias profesionales relacionadas con las competencias y los módulos

Módulo del MAES	Competencias módulo prácticum (Orden ECI/3858/2007) <sup>2</sup>	Competencias para enseñar (según Perrenoud)
Genérico	Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en la gestión de la escuela.</li> <li>• Trabajar en equipo.</li> <li>• Informar e implicar a los padres.</li> </ul>
Genérico	Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.</li> </ul>
Genérico	Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.</li> </ul>
Específico	Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar y animar situaciones de aprendizaje.</li> <li>• Utilizar las nuevas tecnologías.</li> </ul>
Específico	Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar la progresión de los aprendizajes.</li> </ul>
Específico	Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.</li> <li>• Organizar la propia formación continua<sup>3</sup>.</li> </ul>

nocer cómo crean y reflejan estos futuros docentes el mundo social que les ha rodeado y que no ha sido otro que el de la realidad educativa de los centros y las aulas.

## 1. La confrontación de lo estudiado con la realidad

En el encuentro con la realidad de los centros educativos, las competencias exigen la subordi-

2. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007).

3. Esta competencia podríamos contemplarla como transversal a todos los ámbitos de actuación, al considerar la formación continua un requisito básico en la función docente como base de la actualización profesional.

nación de las asignaturas, que dejan de ser auto-suficientes y de tener valor en sí mismas, para, en coordinación con todas las demás que constituyen los planes de estudios, contribuir a la cualificación del estudiante (Pérez Ríos, 2006: 169), en el ámbito del ejercicio de la profesión docente.

### 1.1. El módulo genérico

Este módulo constituye las bases para adentrarse en los planteamientos esenciales de la pedagogía y se abordarán aspectos que podrían englobarse en tres tópicos:

- Características psicológicas (cognitiva, social y afectiva) del alumnado y su influencia en la docencia (disfunciones del aprendizaje en esta etapa y líneas de actuación basadas en tales conocimientos).
- Organización de la labor docente en el sistema educativo y en el centro (normativa y organización institucional, acción tutorial y orientación).
- Otros agentes educativos (familia y sociedad actual) y su repercusión en el aula (la interacción del contexto social y familiar como procesos educativos con el centro; propuestas educativas reales y adaptadas a las diferentes relaciones educativas y culturales del centro, la familia y el entorno sociocultural).

Vinculados a estos tópicos, hemos seleccionado testimonios que aparecen en los TFM del MAES para reflexionar sobre las competencias profesionales de Perrenoud (2004).

#### Participar en la gestión de la escuela

Durante el primer periodo de prácticas, previamente a su intervención en el aula, los estu-

diantes van a poder conocer los aspectos organizativos y de gestión del centro:

*Ya al margen de la labor docente dentro del aula, desde el principio he intentado involucrarme al máximo en la comunidad educativa, integrándome para conocer así mejor el funcionamiento del centro y sus distintos elementos, los entresijos de la labor educativa. (MAES, 2013-2014)<sup>4</sup>*

Más que un proceso burocrático donde se conocerán las dependencias de las que dispone el centro (aulas de apoyo, biblioteca, salas específicas...) y los documentos administrativos (proyecto educativo, ROF, plan de lectura y biblioteca...), este momento debe facilitar la socialización del alumno con el contexto educativo:

*Se puede afirmar que no hay centro educativo sin contexto. Todo instituto, como bien pude comprobar en las prácticas, debe ajustarse a un modelo de funcionamiento que se concreta en el Plan de Centro. Este está constituido, como constatamos en el Reglamento Orgánico de los IES, por el proyecto educativo, el reglamento de organización y funcionamiento y el proyecto de gestión. Su utilidad radica, a mi parecer, en el hecho de que vincula a toda la comunidad educativa (profesores, alumnos y familias). Sin embargo, pese a la importancia que se le ha de conceder, considero que en general no se le presta la atención requerida. Simplemente se trata de un documento elaborado por obligación más que por compromiso. (MAES, 2012-2013)*

#### Trabajar en equipo

Desde un planteamiento de cooperación profesional, el futuro docente debe saber que la enseñanza requiere el trabajo coordinado de

4. Todos los testimonios se reproducen fielmente, manteniendo su redacción original.

diferentes profesores y especialistas que colaboran en los procesos de enseñanza. Sin embargo, observamos que no siempre se da esta situación:

*He observado que las clases son islas gobernadas por un profesor que parece no pertenecer a ningún departamento. Su camino es el temario del libro de texto y su meta acabar con él. Aunque existe una programación anual por cursos y departamento, sé que el de Lengua Castellana y Literatura anda, según el profesor por su propio sendero. (MAES, 2011-2012)*

Aunque también encontramos casos en los que las reuniones de equipo abren una puerta hacia la renovación pedagógica:

*He podido apreciar que la mayoría de los docentes que pertenecen al departamento de Lengua y Literatura no sienten devoción por los libros de textos que consideran su recurso curricular favorito. Obviamente, es interesante encontrar este tipo de situaciones en las prácticas, pero esta conclusión se desprende del discurso que han mantenido en sus reuniones de equipo técnico. (MAES, 2012-2013)*

Y es fundamental la coordinación con otros especialistas del centro:

*He asistido a numerosas reuniones a lo largo de todo el periodo de prácticas, conociendo así el funcionamiento y la organización del centro: reunión con el equipo directivo, con la orientadora, de Departamento de Lenguas, del Área Socio-lingüística, del Departamento de Formación, Evaluación e Innovación educativa, un Claustro y un Consejo Escolar. (MAES 2012-2013)*

### **Informar e implicar a los padres**

La necesidad de formación en un ámbito tan específico como la tutoría demuestra su relación directa con los aspectos docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

*Antes de convertirnos del todo en profesores, debemos estar informados sobre la situación actual que está atravesando nuestra sociedad; hoy en día, existen crisis tanto en el orden económico como en el político y el cultural, en el que entra la familia. A la hora de dar clase tenemos que contar con estos aspectos, ya que influyen bastante en la educación. (MAES, 2011-2012)*

Además, la implicación de la familia, a veces tan alejada de la realidad educativa, se presenta como otro elemento primordial:

*A mi parecer, todo futuro docente debe saber que en un instituto, como mínimo, ha de formar parte del equipo docente, el departamento de coordinación didáctica y el Claustro de Profesorado. Y como consejo habría que señalarle que lo más adecuado sería seguir el modelo educativo denominado «culturas cooperativas», según el cual todos los profesores del centro cooperan entre ellos para conseguir resultados óptimos en la consecución del trabajo realizado. (MAES, 2012-2013)*

### **Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión**

¿Cuáles son las obligaciones de la escuela ante una sociedad que cada vez demanda más formación ante problemas como la indisciplina en las aulas, los prejuicios de sexo o pensamiento, la solidaridad...? Consideramos que son dilemas éticos sobre los que han de concienciarse los futuros profesores:

*Hay aspectos generales que todo profesor debe conocer, independientemente de la titulación de origen. No basta con ser un especialista en la materia, sino contar, además, con una serie de competencias y estrategias que permitan un desempeño satisfactorio de la profesión docente. La actividad docente no consiste en transmitir a los alumnos los conocimientos abstractos aprendidos durante la*

*carrera, sino que debe saber dosificarlo y adaptarlos en contenidos de enseñanza para la clase. (MAES, 2012-2013)*

Para afrontar la realidad y la interacción de ese microsistema que es el aula:

*Las interacciones en la clase es otro factor que afecta muchísimo, sobre todo a aquellos alumnos que son víctimas de bullying o acoso escolar. Este dato es realmente importante y nosotros como profesores debemos estar alerta para descubrir cualquier síntoma de acoso y poder remediarlo a tiempo, antes de que tenga efectos negativos como la falta de rendimiento, la baja autoestima de la víctima, su absentismo o algo peor. (MAES, 2011-2012)*

### **Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación**

En este apartado es donde hacemos frente a uno de los grandes retos de la educación, la atención a la diversidad:

*Es esencial que el profesor conozca a los alumnos a los que va a dar clase, ya que si no se prepara una clase atendiendo a las necesidades de estos, es imposible que funcione. De ahí que sea necesario saber las características psicológicas de la etapa a la que nos enfrentamos, en nuestro caso la adolescencia, una etapa difícil y conflictiva que hay que saber manejar para conseguir una enseñanza con éxito. (MAES, 2010-2011)*

Y los procesos colaborativos de aula:

*La relación entre los alumnos es también muy importante; los compañeros pueden ayudarse entre sí en el aprendizaje, por lo que hemos comprendido que es muy útil dejar a los alumnos que hagan actividades en parejas o grupos, ya que así comparten conocimientos y se realiza un trabajo cooperativo. (MAES, 2012-2013)*

En definitiva, y como posible cierre de este primer bloque, coincidimos con testimonios como el siguiente:

*Toda esta teoría que parecía un poco inútil resultó ser bastante importante, ya que para nuestra práctica docente es necesario conocer todos estos datos, y saber todo lo general de la enseñanza y el aprendizaje para poder centrarnos en el área que nos preocupa más, nuestra especialidad. (MAES, 2011-2012)*

### **1.2. El módulo específico**

Como indica Álvarez Angulo (2013: 18), es el momento de transponer a una nueva realidad aquellos saberes teóricos de las ciencias de referencia—las ciencias del lenguaje y la comunicación— con la finalidad de que enseñen en las escuelas. Son tres los tópicos que relacionamos con las competencias profesionales de Perrenoud (2004):

1. Historia y naturaleza del conocimiento científico de cada una de las especialidades en relación con su importancia para el alumnado del siglo XXI y el mundo contemporáneo (según especialidades): importancia, dificultad, estrategias de conexión con el alumnado...
2. El currículo prescrito y estrategias de intervención: valoración, dificultades y recomendaciones.
3. El trabajo innovador e investigador del docente en el aula: posibilidades, necesidades, explicaciones...

### **Organizar y animar situaciones de aprendizaje**

Qué, cómo o cuándo son algunos de los interrogantes que se plantean ante la nueva situación del aula: los contenidos y su concreción en propuestas de planificación

reales y eficaces. Es la hora de verificar si serán capaces de llevar a cabo lo que han ido aprendiendo:

*¿Qué ocurre? Que todo esto que nos han enseñado es muy bonito, pero cuando nos enfrentamos a la realidad, es decir, cuando llegamos a los institutos donde realizamos las prácticas, nos percatamos de que nada de esto se lleva a la práctica. En mi caso, las clases, pese a que tenían algunas actividades algo más lúdicas, eran del todo monótonas: la gramática es un conjunto de reglas para formar frases, sin importar la utilidad que esta tenga para la competencia comunicativa. (MAES, 2011-2012)*

Y precisan de una metodología basada en recursos específicos para atender las diversas situaciones del aula:

*A propósito de las actividades, he de mencionar que en este módulo nos han enseñado una gran variedad de actividades de ellas, de las cuales he utilizado algunas con mis alumnos durante el período de prácticas. Esto ha sido de mucha utilidad y es un punto a favor enorme para el módulo específico del máster, ya que es donde más he aprendido de cara a la intervención en el aula. (MAES 2012-2013)*

Obviando este otro tipo de situaciones:

*Al tratar con los alumnos me vi desprovista de técnicas y herramientas de gestión de aula. (Máster 2011-2012)*

### **Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo**

Esta implicación se alcanza desde la motivación, evitando una enseñanza teórica y descontextualizada, alejada de sus propios intereses:

*Los alumnos de 4.º de ESO se quejaban de los libros que habían tenido que leerse este año, Cádiz, Nie-*

*bla y Luces de Bohemia, y en ese grupo había quienes eran grandes devoradores de libros, eso nos dijo el profesorado, pero no habían disfrutado mucho con la lectura de los libros elegidos por el departamento de Lengua y Literatura para este año. (MAES, 2012-2013)*

De modo que integre a los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

*Precisamente considero que uno de los mayores inconvenientes en las escuelas actuales es que, en general, no se facilita a los alumnos la implicación en el aprendizaje. Es esencial que los profesores consigan hacer las clases atractivas planteando actividades lúdicas, novedosas y sorprendentes para así conseguir que el alumnado trabaje y progrese. (MAES, 2011-2012)*

### **Gestionar la progresión de los aprendizajes**

Dos aspectos se repiten en este apartado de manera constante: el aprendizaje por competencias y su presencia o ausencia en los procesos docentes:

*Los docentes de hoy en día, no solo tenemos que transmitir conocimientos, sino que nos corresponde también, educar en valores, y formar individuos competentes en la sociedad actual. De ahí que sea tan importante basar nuestro trabajo en las competencias básicas, competencias tabú en mi centro de prácticas, he escuchado decir que las CC.BB. no valen para nada, que lo único que hacen es dar más trabajo... (MAES, 2012-2013)*

Y una evaluación como proceso formativo, más allá de la calificación:

*Quizás mi mayor carencia la encuentre a la hora de evaluar. Ya he manifestado en otras ocasiones que al sistema de evaluación por exámenes le encuentro muchas lagunas por ser un sistema que se limita únicamente a medir, como mide un termómetro la*

*temperatura, de los conceptos adquiridos, pero no emite un veredicto sobre si esos conocimientos han sido asimilados e interiorizados por el alumno. (MAES, 2012-2013)*

### Utilizar las nuevas tecnologías

Siempre unidas al concepto de *innovación*, se plantean como un medio de motivación para los jóvenes de este siglo XXI:

*Como profesores de secundaria que vamos a ser, tenemos que contar con que en la actualidad los adolescentes viven día a día pegados a las nuevas tecnologías, y es lo que más les llama la atención; por este motivo, es interesante que las incluyamos en nuestras clases, ya sea manejando las TIC, buscando información en Internet o creando documentación multimedia. (MAES, 2010-2011)*

Sin embargo, queda un largo camino para evitar el enfoque tecnológico e incorporarlas desde los aspectos comunicativos en la enseñanza de las lenguas:

*Se nos expuso la utilización de las nuevas tecnologías para conseguir atraer a los nativos digitales al campo de la lectura, reconocemos que somos inmigrantes digitales muy lejanos, así que deberíamos ponernos al día urgentemente. (Máster 2012-2013)*

### 1.3. Conclusiones para la formación continua

Tras la realización del periodo de prácticas encontramos reflexiones fundamentales, que van desde los conocimientos consolidados sobre la realidad profesional docente hasta el cuestionamiento desde la práctica y la valoración general del MAES:

*Considero que me falta aún bastante dominio de este apartado, pues a la hora de elaborar la unidad didáctica, me costó mucho esfuerzo justificar correctamente la relación entre las actividades pro-*

*puestas y las competencias que se ponen en práctica. Sin embargo, pienso que en el momento en que las logre emplear, puede llegar a ser muy productivo enseñar y aprender de esta forma. (MAES, 2010-2011)*

Pero, sobre todo, la principal cuestión planteada por los estudiantes del máster tanto de manera explícita como en los momentos más informales se centra en qué caracteriza a un docente:

*Una de las cosas que deberíamos plantearnos al abordar el tema de la organización de la labor docente es qué caracteriza a un docente: qué es un docente y, lo que es más importante, qué caracteriza a lo que se llamaría «un buen docente». (MAES, 2012-2013)*

## 2. A modo de conclusión: entre la realidad y el deseo

Tras conocer los testimonios de las historias de vida en los centros de prácticas, podemos esbozar un marco interpretativo de las vivencias que los docentes en formación han experimentado y revelado en sus TFM. Dos son las principales preocupaciones que se desprenden de sus relatos personales:

1. La relación teoría-práctica en la formación inicial del MAES, es decir, qué deben aprender para enseñar, lo cual comporta un planteamiento que, en ocasiones, puede llegar a evidenciar la inutilidad del conocimiento universitario si no está en consonancia con la práctica educativa. Ante lo que proponemos:
  - Integrar los conocimientos de los diferentes módulos y materias de manera que se eviten repeticiones de contenidos y enseñanzas atomizadas, descontextualizadas y sin cohesión, sobre todo, los

referidos al módulo genérico en relación con los del específico.

- Asignar la docencia de todos los módulos específicos y el prácticum al área de didáctica de la lengua y la literatura como especialistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la innovación e investigación.
  - El diseño de un plan de seminarios específicos en donde se vaya contrastando con los alumnos e, incluso, con los tutores los procesos de aprendizaje y la verificación de los contenidos desarrollados en las sesiones teóricas.
2. La coordinación entre tutores y supervisores en pro de un mejor aprovechamiento de las prácticas. De nuevo, el problema de los dos mundos genera la necesidad de crear un «tercer espacio» como integración de los saberes de los otros dos: la universidad y los centros en prácticas (Zeichner, 2010), para lo que aportamos las siguientes ideas:
- Incorporar en la docencia del MAES pro-

fesorado de enseñanza secundaria que aporte su experiencia y formación en la selección de contenidos de las materias de la especialidad.

- Elaborar un *corpus* de buenas prácticas docentes (literatura específica y material multimedia) que sirvan para situar al estudiante del máster ante la futura práctica de centros.
- Fomentar la investigación-acción y el estudio de casos en los centros educativos para detectar y arbitrar líneas de actuación ante los problemas actuales en la enseñanza de las lenguas y la literatura y su didáctica.

En definitiva, el MAES sigue avanzando, marcado por la dicotomía entre la realidad, donde confluyen las enseñanzas para ejercer la docencia y las prácticas en los centros educativos, y el deseo de atender las demandas que la sociedad nos exige para afrontar una educación de calidad en la enseñanza de las lenguas y la literatura.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2013). *Didáctica de la lengua en la formación de maestros*. Octaedro. Barcelona.
- CHÁRRIEZ, M. (2012). «Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa». *Revista Griot*, núm. 5, pp. 50-67
- PÉREZ RÍOS, J. (2006). «Créditos ECTS: una nueva oportunidad para replantear el practicum y la formación inicial del profesorado». *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 21, pp. 167-183.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. Barcelona.
- ZEICHNER, K.M. (2010). «Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68, pp. 123-149.



# Dossier bibliográfico

## En torno al máster de profesorado y la formación inicial para la enseñanza de lenguas y literatura

Ester Trigo | Universidad de Cádiz

Mediante la selección de títulos relevantes para la realización del presente dossier, centrado en el área de enseñanza de lenguas del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanza de Idiomas (MAES), se ha pretendido ofrecer una panorámica complementaria de cada una de las asignaturas del módulo específico en lengua española y lengua extranjera (inglés y francés): «Complementos de formación disciplinar», «Enseñanza y aprendizaje» e «Innovación e investigación educativa», y del módulo de aplicación: el prácticum.

Las obras incluidas cumplen una doble función: por un lado, sirven como apoyo del profesorado que imparte docencia en el máster, y por otro, ayudan a ampliar la información desarrollada en cada uno de los artículos de este monográfico. En este sentido, el dossier se organiza en cuatro bloques: «Complementos de formación disciplinar», «Enseñanza y aprendizaje», «Innovación e investigación educativa» y «Prácticum».

### Complementos de formación disciplinar

**GUILLEN, C. (coord.) (2010).** *Francés. Complementos de formación disciplinar: La configuration du curriculum du Français Langue étrangère dans l'Enseignement Secondaire Obligatoire et le Baccalauréat. Aspects théo-*

*rico-conceptuels.* Barcelona: Ministerio de Educación / Graó.

En este libro se aborda un conjunto de contenidos de orden teórico-conceptual relativos a los elementos que componen el currículo de la materia de francés como lengua extranjera, conforme a la evolución de las concepciones sobre la naturaleza de la lengua-cultura y del aprendizaje que subyacen al enfoque adoptado en Europa para una educación y formación lingüística de calidad.

**HOUSE, S. (coord.) (2011).** *Inglés. Complementos de formación disciplinar: Theory and Practice in English Language Teaching.* Barcelona: Ministerio de Educación / Graó.

En esta monografía se trata la influencia de la investigación en la práctica; las creencias de los profesores; la historia de la teoría de la enseñanza del inglés como lengua extranjera; sus aspectos sociales y culturales; el conocimiento del currículo oficial; el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE); el marco europeo para el aprendizaje de lenguas utilizando la tecnología. Cada capítulo incluye tareas para consolidar la información, así como actividades de evaluación más exhaustivas.

**LLUCH, G. (ed.) (2010).** *Las lecturas de los jóvenes: Un nuevo lector para un nuevo siglo.* Barcelona: Anthropos.

El fomento lector es posible en el contexto educativo si el docente ejerce correctamente su fun-

ción como mediador entre el libro y el joven en proceso de formación como lector competente. En este sentido, esta obra aporta seis miradas distintas a la lectura con un único objetivo: desarrollar el hábito lector en las nuevas generaciones.

**LÓPEZ, A.; ENCABO, E. (2013).** *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura.* Madrid: Síntesis.

**NÚÑEZ, M.<sup>ª</sup>P.; RIENDA, J. (coords.) (2014).** *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura.* Madrid: Síntesis.

En un intento de realizar un cambio definitivo de modelo en la enseñanza, estos dos libros muestran algunos de los aspectos clave de la enseñanza de la lengua y la literatura en la actualidad, tales como las posibilidades que ofrece la tecnología, la formación bilingüe, el fomento de la comprensión lectora y del hábito lector o el papel de la instrucción formal. Ambos ofrecen una perspectiva crítico-comunicativa de la enseñanza y desarrollan los conceptos imprescindibles para que todo docente pueda ejercer de modo óptimo su labor.

**MARTÍNEZ, R.; REDO, J.A. (2011).** *Guía de contenidos lingüísticos por niveles de español: Según el Marco Común Europeo de Referencia para ELE.* Barcelona: Octaedro.

Este libro nace como respuesta a la necesidad planteada por los profesores de ELE de poseer un marco de referencia en el que listar y ordenar los contenidos, como lo había para el inglés y el francés. Es una herramienta útil para el profesorado en formación y en activo. A partir de su consulta se clarifican los contenidos lingüísticos que vertebran la competencia comunicativa y que deben aparecer en cada nivel. Es una práctica guía de fácil manejo.

## Enseñanza y aprendizaje

**CUQ, J.P.; GRUCA, I. (2003).** *Cours de didactique du français langue étrangère ou seconde.* Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.

Supuso una publicación imprescindible en el marco de la didáctica de la lengua francesa. Es un manual de referencia para docentes. Se estructura en tres partes bien diferenciadas: el ámbito metadidáctico, que aporta el marco conceptual para abordar correctamente la enseñanza del francés como lengua extranjera; la metodología, donde se ofrecen técnicas comunicativas para desarrollar con éxito la competencia comunicativa del estudiante, y por último, el aspecto técnico, en el que se aportan recursos didácticos dentro de los distintos niveles de conocimiento: la gramática, la traducción, el léxico y la literatura.

**DOLZ, J.; GAGNON, R.; MOSQUERA, S.; SÁNCHEZ, V. (2013).** *Producción escrita y dificultades de aprendizaje.* Barcelona: Graó.

Este trabajo propone pautas de enseñanza adaptadas a las dificultades de aprendizaje a partir del análisis de producciones textuales reales de estudiantes en período de escolarización obligatoria.

**GUILLÉN, C. (coord.) (2010).** *Didáctica del Francés: El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos.* Barcelona: Graó.

En este volumen, consistente en un itinerario formativo para profesores de francés en ocho capítulos, se consignan contenidos imprescindibles, tanto de orden metodológico como técnico, referidos a los actos de planificar, programar y evaluar. Se aportan, además, ele-

mentos esenciales de organización docente (unidades didácticas), de concreción (actividades) e instrumentación (materiales y recursos).

**MARTÍN VEGAS, R.A. (2009).** *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid: Síntesis.*

Texto de referencia para futuros profesores de lengua castellana y literatura. Se organiza en cuatro partes que dotan de coherencia y sentido a la labor docente. La primera parte ofrece un marco de referencia metodológico, la segunda está dedicada a la didáctica de la lengua, la tercera se centra en la didáctica de la literatura y la cuarta aporta una serie de recursos para la investigación y la evaluación.

**MARTÍNEZ, A. (2014).** *La evaluación de las lenguas: Garantías y limitaciones. Barcelona: Octaedro.*

Dirigido al profesorado de lenguas extranjeras que necesite planificar y diseñar exámenes y entender sus criterios de calificación, objetivos y formatos. Se parte de la base de que la evaluación debe ser objetiva, válida y fiable. Además de aportar un marco teórico imprescindible, el manual ofrece la posibilidad de aprender a diseñar un test, dentro del MCERL, y el análisis de las dificultades así como las limitaciones que presenta la creación de exámenes fiables y válidos.

**MCLAREN, N., et al. (2005).** *TEFL in Secondary Education. Granada: Universidad de Granada.*

Este manual aporta una contribución imprescindible a la didáctica del inglés como segunda lengua. En él se presenta un marco teórico-didáctico muy completo que parte del análisis curricular para aterrizar de pleno en la práctica docente. En sus páginas se puede encontrar un gran número

de recursos y aplicaciones didácticas para todas las destrezas lingüísticas que, junto con las reflexiones aportadas, contribuyen al desarrollo profesional de docentes futuros y actuales.

**NUSSBAUM, L.; BERNAUS, M. (eds.) (2001).** *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Síntesis.*

Este libro está dirigido a futuros docentes de lenguas extranjeras, a educadores bilingües y a docentes de formación de profesorado. En él se incluye un conjunto de propuestas de reflexión, apoyadas en la experiencia didáctica y la investigación para enseñar lenguas extranjeras en la ESO.

**ZAYAS, F. (2012).** *La educación literaria: Cuatro secuencias didácticas. Barcelona: Octaedro.*

El principal objetivo de la educación literaria es formar lectores competentes. El tratamiento de la literatura en secundaria debe abordarse con el objetivo de contribuir al desarrollo de la experiencia literaria de los jóvenes. Las secuencias didácticas que se incluyen en este libro han sido implementadas en aulas reales de secundaria y bachillerato. No constituyen una mera secuenciación de actividades, ya que en ellas se incluye una reflexión teórico-didáctica que las justifica y que, sin lugar a dudas, resultará de gran utilidad a docentes tanto en formación como en ejercicio.

## Innovación e investigación educativa

**CAMPS, A.; MILIAN, M. (coords.) (2008).** *Miradas y voces: Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües. Barcelona: Graó.*

La proliferación de los movimientos poblacionales internacionales ha puesto de manifiesto

la necesidad de cambiar el enfoque de la investigación lingüística para incluir en sus dimensiones la visión intercultural. Así, esta compilación de estudios atiende al punto de vista del profesorado y del alumnado para, a partir de sus creencias y de su contexto de actuación, proponer nuevos horizontes.

**MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M.J. (2008).** *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.

**PAVÓN, V.; ÁVILA, J. (eds.) (2009).** *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lenguas y contenidos (AICLE/CLIL/EMILE)*. Córdoba: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

La aparición de los planes de fomento del plurilingüismo en nuestro país ha originado la proliferación de obras que abordan el tratamiento del aprendizaje simultáneo de distintas lenguas al mismo tiempo. De entre todas elegimos estas dos, puesto que consideramos que ofrecen una panorámica completa y que, a partir de su lectura, se puede acceder a numerosas obras que servirán como puente de aprendizaje para aquellos docentes interesados en estas cuestiones.

**PÉREZ GÓMEZ, A.I. (coord.) (2010).** *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.

Esta compilación incluye experiencias, recursos, reflexiones, sugerencias y orientaciones. Se trata de materiales que pretenden ayudar a desarrollar el componente práctico del currículo de formación de los futuros docentes, y también de

quienes ya están en ejercicio, como el eje central en torno al cual deben converger el resto de los cursos y las actividades de formación.

**ZAYAS, F.; LARA, T.; ALONSO, N. (2012).** *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Octaedro.

Este trabajo surge como respuesta a una preocupación del profesorado del área de Lengua: ¿Cómo poner en práctica el tratamiento de la información y la competencia digital? A través de estas páginas se demarca conceptualmente esta competencia y se define el papel que tiene dentro del área de Lengua, se especifican los objetivos educativos implicados y se proponen recursos para implementarla de forma innovadora y motivadora.

### Prácticum

**CABRERIZO, J., et al. (2001).** *El prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Pearson Educación.

Este manual es teórico-práctico. Va dirigido a tres grupos distintos, pero relacionados entre sí: los estudiantes que deben realizar el prácticum, los supervisores en las universidades y los tutores en los centros de secundaria. Es una obra de gran utilidad para desarrollar un prácticum de calidad, en el que se potencie el espíritu reflexivo, que se viva como una oportunidad formativa y enriquecedora tanto para el tutorizado como para los supervisores universitarios y sus tutores en los centros escolares. Se busca, en definitiva, que esta actividad resulte provechosa.

**ESCUADERO, J.M.; GÓMEZ, A.L. (coords.) (2006).** *La formación del profesorado y la me-*

***jora de la educación: políticas y prácticas.***  
**Barcelona: Octaedro.**

La formación del profesorado es una oportunidad para el desarrollo profesional de los docentes y, por extensión, para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de la base de que un sistema educativo será mejor cuanto más cualificados estén sus docentes, esta obra invita a la reflexión sobre estas cuestiones con el fin de mejorar el servicio público de la educación y avanzar en garantías efectivas de este derecho a todos los individuos. Analiza, igualmente, la formación vigente y propone ciertas claves para pensarla y diseñarla de cara al futuro.

**HERNÁNDEZ, L.; CABALLERO, M.ªA. (2009). *Aprendiendo a enseñar: Una propuesta de intervención didáctica para una enseñanza de calidad.* Madrid: CCS.**

Las autoras de este libro parten del supuesto de que la sociedad actual necesita profesores competentes que sepan enseñar a sus alumnos a aprender de forma estratégica y autónoma. Así, con su contribución, instan al profesorado, tanto en ejercicio como en formación,

a reflexionar sobre los problemas de la enseñanza actual, ofreciendo distintas alternativas teóricas y herramientas prácticas que faciliten un proceso de toma de decisiones conscientes y justificadas, que garanticen su competencia profesional. Consideramos que el conocimiento de estas reflexiones ayudará a los docentes en formación a encarar su fase de prácticas con una actitud crítica que les permita mejorar cualitativamente en su proceso formativo.

**IGLESIAS, L.; ZABALZA, M.; CID, A.; RAPOSO, M. (coords.) (2003). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposio Internacional sobre el Prácticum.* Lugo: Unicopia.**

En este libro se resalta la importancia de comenzar adecuadamente el oficio de enseñar. Se recuerda la sensación de inseguridad que sufren los profesores noveles ante sus carencias formativas y se explicita la metamorfosis experimentada por todo docente: de estudiante a profesor. Para que la metamorfosis se realice adecuadamente es necesario pasar por un proceso formativo-reflexivo.

# La importancia de la L1 en el desarrollo y la aplicación del currículo integrado de las lenguas (CIL)

## Presentación de una secuencia didáctica de integración de L1 y L2 para 4.º de ESO bilingüe

**Víctor Cantero**<sup>1</sup> | IES Álvaro Núñez. Jerez de la Frontera (Cádiz)

*La presente colaboración pretende evidenciar la importancia de la L1 en el marco de la enseñanza integrada de contenidos y lenguas (AICLE). Observando el papel secundario que en la práctica se le asigna a la lengua castellana en las enseñanzas impartidas en las secciones bilingües de los IES, este trabajo reivindica el justo protagonismo que le corresponde a la lengua materna en un modelo de enseñanza basado en la integración de la L1 y la L2.*

*Por medio de la elaboración de una secuencia didáctica de integración de la lengua castellana y la lengua inglesa, destinada a alumnado de 4.º de ESO, el autor del presente artículo logra demostrar que la L1 resulta imprescindible para realizar una correcta integración de todas las lenguas que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Nos referimos a un proceso que intenta desarrollar al máximo las competencias lingüísticas y comunicativas de los adolescentes, al mismo tiempo que propicia su pleno dominio de ambos códigos lingüísticos.*

**Palabras clave:** *lengua materna, currículo integrado de las lenguas, enseñanza bilingüe, secuencias didácticas.*

---

*This paper aims to show the importance of L1 within the framework of integrated language teaching in content and language integrated learning (CLIL). By observing the secondary role assigned in practice to Spanish in courses in the bilingual sections of secondary education, this paper defends the key role of the mother tongue in teaching modules based on integrating L1 and L2. By carrying out a teaching sequence integrating English and Spanish aimed at fourth-year secondary students, the authors of this paper shows that L1 plays a vital role in properly integrating all the languages that form part of the teaching/learning process. We are taking about a process that aims to develop teenage students' language and communicative competences to the full, while at the same time also boosted their command of both language codes.*

**Keywords:** *mother tongue, integrated learning curriculum, bilingual teaching, teaching sequences.*

---

1. El autor es profesor de L1 en sección bilingüe de IES. Doctor en Filología Hispánica por la UCA. Investigador, miembro del Grupo Oficial de Investigación, Clave: HUM-141, de la Universidad de Sevilla.

*Cette collaboration vise à souligner l'importance de la L1 dans le cadre de l'enseignement intégré des langues et des contenus établi dans l'enseignement EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère). En observant le rôle secondaire qui est assigné dans la pratique à la langue espagnole dans les sections bilingües des collèges et lycées espagnols, ce travail revendique le juste protagonisme qui correspond à la langue maternelle dans un modèle d'enseignement basé sur l'intégration de la L1 et de la L2.*

*Grâce à l'élaboration d'une séquence didactique d'intégration de la langue espagnole et de l'anglais, destinée à des élèves de seconde, l'auteur de cet article a réussi à démontrer que la L1 est indispensable à une bonne intégration de toutes les langues qui font partie de l'enseignement des élèves. Nous nous référons à un processus qui essaie de maximiser les compétences linguistiques et communicatives des élèves, tout en permettant la pleine maîtrise des deux langues.*

**Mots-clés :** *langue maternelle, cursus intégré des langues, enseignements bilingües, séquence didactique.*

---

## 1. Introducción

La práctica diaria nos viene demostrando que, frente al claro protagonismo que se le confiere a la L2 (lengua inglesa) en el desarrollo y la explicación de los contenidos propios de las áreas no lingüísticas (ANL) –matemáticas, ciencias sociales, educación física y educación musical–, la lengua materna ha quedado relegada al papel de convidado de piedra en un modelo de enseñanza bilingüe en el que el profundo conocimiento y el correcto uso de la L1 ha de ser requisito imprescindible para acometer con éxito otros aprendizajes lingüísticos. Esta escasa consideración de la L1 en el desarrollo práctico del proyecto educativo de las secciones bilingües de los IES andaluces no concuerda con la relevancia que a la lengua materna se le da en el *Plan de Fomento del Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza* (Junta de Andalucía, 2004). En este documento oficial de carácter divulgativo se recoge el articulado del Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan

de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (BOJA, núm. 65, de 5/4/2005). Un acuerdo que entre otras cosas precisa:

*El currículo integrado de las lenguas y áreas no lingüísticas recogerá el desarrollo de las capacidades del alumno en relación con la reflexión sobre las lenguas, con la familiarización de las culturas que las lenguas vehiculan y con el empleo de la comunicación de las lenguas, **materna** y no maternas para la adquisición de contenidos.* (Acuerdo de 22 de marzo de 2005: 24)<sup>2</sup>

Esta equiparación en el papel asignado a la L1 y a la L2 no se corresponde con la realidad, pues de facto la lengua materna no se ve implicada en igualdad de condiciones a como lo están la L2 y L3 en la aplicación del currículo integrado de las lenguas (CIL). Es más, en mi modesta opinión, la labor educativa que se está desarrollando en las secciones bilingües se centra en enseñar determinados contenidos de las ANL a través del inglés, francés o alemán, pero no contribuye a que el alumnado utilice sus

2. En cada caso la negrita es del articulista.

competencias comunicativas en la L1 para aumentar su capacidad de comprensión de la L2 y L3. En la práctica no se está realizando una verdadera confrontación de los códigos lingüísticos con el fin de desarrollar en el estudiante una flexibilidad cognitiva que favorezca su análisis y observación de las operaciones que utiliza en sus propios procesos de aprendizaje. Esta falta de contraste de los códigos lingüísticos impide la existencia de una verdadera reflexión sobre el funcionamiento lingüístico y comunicativo de las lenguas que el adolescente usa en el aula, una carencia que no favorece el enriquecimiento de sus producciones lingüísticas. Lo que aquí queremos precisar es que en la práctica este modelo de enseñanza bilingüe favorece que los alumnos «aprendan determinados contenidos extralingüísticos por medio de la L2» (Met, 1998: 7), pero no que reciban una enseñanza integrada de contenidos y lenguas, es decir, una verdadero «baño de lenguas», que a fin de cuentas es lo que persigue una auténtica enseñanza bilingüe. Un propósito educativo que Krashen (1999:3) nos recuerda con las siguientes palabras:

*Los programas bilingües deben proporcionar a los alumnos la información que les sea comprensible en la L2 por medio de una enseñanza lo más natural y gradual de dicha L2, sin olvidar el soporte esencial brindado por su propia lengua materna.*

Y este olvido de la L1 en la aplicación de este modelo natural de aprendizaje de las lenguas está provocando justo el efecto contrario al que se desea conseguir con la enseñanza bilingüe, a saber: los alumnos de ESO aprenden más inglés, francés o alemán porque se ven obligados a usar estas lenguas para asimilar los contenidos de las ANL que en ellas se les explican, pero no están desarrollando sus capacida-

des cognitivas para adquirir los nuevos códigos lingüísticos mediante un proceso natural de aprendizaje. Dicho en otras palabras, la escasa importancia dada a la L1 tiene como inmediata consecuencia que las estructuras lingüísticas de la lengua materna no estén sirviendo a los estudiantes para desencadenar en sus mentes un proceso de verdadera reflexión lingüística que genere una relaciones significativas entre la L1 y la L2. En cierto modo, esta infravaloración de la L1 está acentuando el «aprendizaje» indirecto de la L2 en lugar de propiciar su «adquisición» natural. Diferencia entre *adquirir* y *aprender* una lengua que queda muy clara en las siguientes palabras de March (2000: 1-2):

*La **adquisición** de una lengua es un proceso natural que le viene dado al niño por el medio familiar y social en el que nace y se desarrolla en los primeros años; mientras que el **aprendizaje** reglado de una lengua por un adolescente o por un adulto es un proceso que implica un esfuerzo que nada tiene que ver con la adquisición natural, pues se trata de asimilar un nuevo código lingüístico que le resulta extraño a su entorno vital.*

De lo hasta ahora expuesto se deduce una clara falta de atención hacia la L1 en el actual modelo de enseñanza bilingüe. Desatención que se convierte en el principal reclamo para hacer de la presente colaboración un intento por devolver a la lengua castellana el protagonismo que le corresponde en una enseñanza basada en el AICLE. Un protagonismo irrenunciable, toda vez que la competencia comunicativa del alumno en su propia lengua materna ha de ser el soporte sobre el que se asiente cualquier intento de enseñanza bilingüe que pretenda incentivar el estudio de las lenguas desde un enfoque comunicativo. En definitiva, no podemos olvidar que el bilingüismo es un



sistema de enseñanza que se sustenta sobre dos lenguas y que tanto la L1 como la L2 son lenguas vehiculares y sirven para aprender conceptos extralingüísticos, coexistiendo como lenguas de comunicación, enseñanza, aprendizaje y cultura. Por ello, una persona bilingüe es aquella que además de su lengua materna posee una competencia comunicativa en otras, siendo capaz de usar una u otras en cualquier situación con la eficacia que se requiera.

## 2. Propuesta básica de planificación de secuencia didáctica en L1 para la posterior integración curricular de L1 y L2

### 2.1. Cuadro general de secuencia didáctica en L1 para su posterior integración en L2

#### Datos generales de identificación

- Curso: 4.º ESO bilingüe.
- Contenido curricular: tipología textual, textos argumentativos.
- Periodo escolar: 1.ª evaluación.
- Temporalización: 10-19 de octubre de 2009.

#### Descripción general de la secuencia didáctica

La argumentación y la importancia de saber argumentar. Partimos de la noción de *argumento* entendido como razón a favor o en contra de una propuesta, razones que justifican la defensa de una idea. Este es el presupuesto básico del que arranca esta secuencia. Por medio del ejercicio de la argumentación se pretende dar a conocer una idea, una información, etc., la cual ha de ser demostrada, a la par que convenecemos a nuestro interlocutor de su veracidad. De acuerdo con ello, desde el punto de vista

comunicativo el texto argumentativo –como modalidad propia de la tipología textual– cumple tres finalidades esenciales: exponer, argumentar y persuadir.

La forma discursiva oral más acorde con la presentación del texto argumentativo es el debate. Por ello, en esta secuencia didáctica se programan debates sobre temas de actualidad que sean motivadores, controvertidos y de interés general para los alumnos. A la postre, de lo que se trata es de que los estudiantes adquieran mayores destrezas discursivas y escritas para argumentar razonadamente las tesis que sostienen, lo cual hace necesario que dominen los recursos discursivos, pragmáticos y lingüísticos que posibilitan su capacidad para la defensa de sus propias opiniones y para rebatir las ajenas.

Otros datos de interés general:

- Tópico o tema: la piratería marítima en el siglo XXI.
- Enlaces con otras áreas curriculares:
  - Educación ética: la justificación ética de la piratería marítima.
  - Ciencias sociales: el conocimiento de mares y océanos. Cartografía marítima. La historia de la piratería a través de los siglos.
  - Educación plástica y visual: la utilización del cine como recurso didáctico: *Piratas del Caribe: La maldición de la Perla Negra*, 1.ª y 2.ª parte.
  - Educación musical: análisis de las bandas sonoras de películas y videos alusivos al tema.

#### Descripción de las tareas básicas

Teniendo presente que la temporalización establecida para el desarrollo de la secuencia ha de ser de entre 10 y 12 días, las tareas funda-

mentales que se pretende realizar en ese periodo de tiempo son las siguientes:

### **Primera tarea**

Comenzamos por ambientar el tema de la piratería marítima partiendo de los textos que se leen y analizan en el aula. Dado que nos centramos en la tipología textual argumentativa, los ejemplos que usaremos relativos a la piratería constituyen el modelo discursivo sobre el que se plantean las diversas actividades. Logramos esta ambientación por medio de la audición de bandas sonoras de películas como *Piratas del Caribe: La maldición de la Perla Negra*. Comentamos la versión que hace el grupo de heavy metal Tierra Santa del poema *Canción del pirata*, de José de Espronceda. El mundo de la piratería recogido por la literatura quedará ilustrado mediante fragmentos tomados de *La Odisea*, de Homero; *La Dragontea*, de Lope de Vega; *El Quijote*, de Miguel de Cervantes, y *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson. El estudio del nivel textual, desde la perspectiva léxica y semántica, comprende todos los tópicos de la piratería, así como la creación del término pirata como estereotipo social.

### **Segunda tarea**

En esta tarea nos centramos en el estudio de noticias de prensa, radio, televisión, Internet, etc. referentes a la práctica de la piratería marítima en el siglo XXI: los problemas humanos, económicos y diplomáticos provocados por los continuos secuestros y extorsiones que los piratas somalíes realizan contra todo tipo de embarcaciones en el Índico. Tras la lectura de artículos de prensa, editoriales, visionado de re-

portajes en televisión etc., se invita a los alumnos a reflexionar y a crear sus propias opiniones partiendo de la contextualización de los discursos y llegando al análisis de la organización de estos. Resulta evidente que la organización del texto argumentativo facilita la profundización en determinadas relaciones lógicas: causa-consecuencia, contradicciones, matizaciones, etc., y favorece el dominio de los conectores necesarios. Al mismo tiempo, los estudiantes deberán identificar en sus producciones la tesis de cada texto, los argumentos, los contraargumentos y las conclusiones: elementos que se corresponden con la estructura del texto argumentativo.

### **Tercera tarea**

En un último paso llegamos al debate y al dilema ético que se plantea ante el problema social que origina la piratería marítima: privación del libre tránsito de personas y mercancías por mares y océanos. Los ataques de los piratas ¿encuentran alguna justificación en los índices de pobreza y miseria que existen en Somalia y los países limítrofes? Por medio de la práctica del debate estamos midiendo el dominio que el alumno posee en relación con los elementos discursivos y lingüísticos orales y escritos que han de ser usados en la defensa de sus opiniones y en la demostración de falta de consistencia de las contrarias.<sup>3</sup>

3. Para el diseño de la secuencia didáctica integrada se tienen presentes los materiales que se ofrecen al profesorado en el CD-ROM de Maeso Rubio (2008).

### Objetivos

- Comprender la opinión que de la piratería se da desde los ámbitos público y privado y desde los mass media.
- Extraer ideas generales y específicas de textos argumentativos de manera oral y escrita.
- Distinguir cómo se organiza la información en los textos argumentativos.
- Diferenciar la finalidad de los textos según la forma de presentación: narración, exposición, resumen, opinión.
- Acercarse al hecho literario como fuente de comunicación, placer y recreación en producciones propias y ajenas.
- Comprender el concepto de argumentación, lograr la identificación de elementos del texto argumentativo.
- Diferenciar los distintos tipos de argumentos y analizar la estructura, el contenido y la finalidad de los textos argumentativos.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua según las variaciones sociales y los elementos propios de la argumentación discursiva y textual.

### Contenidos

#### Bloque 1. Escuchar, hablar, conversar

- Comprender las opiniones que sobre la piratería marítima se vierten en los medios de comunicación.
- Entender los textos orales del ámbito académico y del entorno del alumno que presenten distintos puntos de vista sobre el tema aquí tratado.

#### Bloque 2. Leer y escribir

- Propiciar en el alumno una actitud reflexiva ante las informaciones contradictorias sobre el tema objeto que se debate.
- Comprensión de textos orales en distintos soportes: papel, Internet, DVD, etc.
- Obtener información de bibliotecas a través de Internet y de las demás tecnologías de la información en relación con el tema.
- Desarrollo de la composición de textos escritos argumentativos, atendiendo a la correcta presentación de estos y a la normativa gramatical y ortográfica.

#### Los géneros argumentativos:

1. Textos administrativos: instancia y reclamación.
2. Textos periodísticos: artículos de opinión, editorial, cartas al director.
3. Textos literarios: el ensayo.

#### Bloque 3. Educación literaria

- Lectura y comentario de fragmentos y poemas representativos de las literaturas hispánicas y europeas que aluden a la piratería marítima.
- Importancia y valoración del hecho literario como fuente de placer y entretenimiento.

#### Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Los procedimientos y el lenguaje en la argumentación:
  - Argumentación lógica: conectores de causa/consecuencia, finalidad, hipótesis, contraste.
  - Argumentación analógica: símil y metáfora.
  - Ejemplos: los marcadores de la ejemplificación.
  - Citas basadas en argumentos de autoridad: literales y no literales.

- Implicación del emisor: lenguaje valorativo y connotativo; primera persona del singular y modalizadores.
- Apelación al receptor: primera persona del plural, exhortaciones y preguntas.
- Los elementos constitutivos del lenguaje argumentativo:
  - Estructura de los textos argumentativos: introducción, exposición, argumentación, conclusión.
  - Constituyentes de las argumentaciones:
    1. Según su función: argumentos de apoyo y contraargumentos.
    2. Según su contenido: argumentos de la mayoría, de utilidad, éticos, hedonistas.
    3. Según su finalidad: argumentos racionales, argumentos afectivos.

## Tareas

### Tarea 1: ¿Qué es el argumento?

- Punto de partida. Diálogo socrático, de Platón: conocimiento y práctica del diálogo socrático de carácter inductivo, basado en la dialéctica. Modelo que supone un buen punto de partida: reflexión y fundamentación de las opiniones que nos aproximan al conocimiento del ser humano.
- Conocimiento del mundo de los piratas. Escuchamos la banda sonora de *Piratas del Caribe*. Nos adentramos en el fascinante mundo de la piratería literaria a través del fondo musical del filme de Gore Verbinski.
- Conocimiento de la práctica de la piratería a través del tiempo:
  - Piratería en el mundo clásico.
  - Piratería en el siglo XVII español.
  - Piratería en la ficción quijotesca.
  - Piratería en la literatura de ficción.
  - Piratería en la poesía española.

### Tarea 2: Piratería en el siglo XXI

- Creando opinión: importancia de los estereotipos:
  - Los piratas no son todos soñadores en busca de libertad y aventuras.
  - ¿Existe en el siglo XXI justificación a la piratería?
- Importancia de la práctica de la argumentación en los tiempos en que vivimos:
  - Cartas al director. Son un recurso al alcance de todos para argumentar a favor y en contra de asuntos muy concretos. Escribe tu carta al director sobre este tema.
  - Los artículos de opinión. El análisis del artículo de opinión puede ser un recurso muy eficaz para el dominio de las técnicas propias del texto argumentativo.
- Analiza el texto que se te da de acuerdo con el siguiente esquema:
  1. Para transmisión de información:
    - a) Identificación del tema, controversia o desacuerdo.
    - b) Diferencia entre la descripción de los hechos y defensa de las opiniones.
    - c) Análisis del léxico neutro o valorativo.
  2. Para la organización argumentativa:
    - a) Introducción
    - b) Cuerpo de argumentación.
    - c) Conclusión.

3. En relación con los parámetros de la situación argumentativa:

- a) ¿Quién escribe el texto y quién se dirige?
- b) ¿Qué intención tiene?
- c) ¿Dónde puedo encontrar textos similares?

### Tarea 3: El dilema ético

¿Es éticamente aceptable la piratería marítima en el siglo XXI? Establecimiento del debate:

- Preguntas de arranque:
  - Los secuestros de los barcos que los piratas realizan ¿son consecuencia del caos, la miseria y la pobreza que se vive en la zona?
  - ¿Son los piratas el problema o la consecuencia de la pobreza que viene siendo denunciada por las ONG desde hace años en la zona?
- Pautas para el debate:
  - Planificación del tema a debatir, a partir de documentos leídos y estudiados.
  - Selección de datos más relevantes.
  - Delimitación de las posiciones de defensor y fiscal.
  - Determinación de la introducción y tesis principal.
  - Desarrollo de los argumentos/contraargumentos.
  - Uso de conectores adecuados: matizar, contraponer, explicar las causas.
  - Conclusión final.
  - Revisar los elementos orales del debate y justificar su adecuación al tema.

### Textos y recursos

- *Las Geórgicas*, de Platón.

Dice Sócrates a Calicles: «¿Te das cuenta, excelente Calicles, de que no es lo mismo lo que tú reprochas en mí y lo que yo te reprocho a ti?»

- Sitio web: [www.youtube.com/wach?](http://www.youtube.com/wach?)
- Canto IX de *La Odisea*.
- Canto II de *La Dragantea*, de Lope de Vega.
- Autobiografía de Cervantes: sus vivencias como cautivo de los piratas en Argel. En *El Quijote*, 2.ª parte.
- Poema prefacio de *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson.
- *Canción del pirata*, de José de Espronceda.
- Análisis de los componentes sexistas de los videojuegos: *Guía didáctica para análisis de videojuegos* (CIDE / Instituto de la Mujer).
- Artículo «Golpe de EE.UU. a los piratas de Somalia», en *El País* de 13/4/09, sobre la liberación del capitán Richard Phillips.
- Copias de cartas al director de *El Mundo*, *El País*, *Diario de Cádiz*, etc.
- Carta al Diario de Jerez. Usa el correo electrónico [redaccion@diariodejerez.com](mailto:redaccion@diariodejerez.com)
- «Piratas del siglo XXI», titular de *El País*.
- Cada grupo de alumnos aporta su dossier de documentación: recorte de prensa, noticias, editoriales, entrevistas, reportajes en color... Todo el material que se consigue relativo a la piratería en el mar.

### Criterios evaluación

- Comprender el concepto de argumentación: saber identificar propósito, tesis y argumentos de debates o declaraciones públicas en mass media.
- Identificar textos argumentativos y analizar su estructura: inferir el tema general y secundario. Distinguir cómo se argumenta la información, contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.
- Analizar el lenguaje de los textos argumentativos: aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico para mostrar fluidez en la composición y exposición de textos argumentativos.
- Conocer y usar la terminología lingüística en reflexiones sobre el uso y las funciones del texto argumentativo: realizar presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre los temas objeto de debate.
- Dominar la técnica de la argumentación: exponer, explicar, resumir, argumentar y comentar usando todo tipo de soportes. Organizar las ideas con claridad y enlazar los enunciados en secuencias lineales cohesionadas.
- Utilizar los conocimientos literarios para el estudio y análisis de los textos en los que se presenta la piratería: comprensión y valoración de textos breves y fragmentos, atendiendo a las innovaciones y a las formas del lenguaje literario.

## 2.2. Cuadro general de secuencia didáctica correspondiente a la integración de L1 y L2 en el CIL

Una vez que hemos establecido el marco general correspondiente a la secuencia didáctica en L1, ya estamos en condiciones de acometer el proceso de integración de ambos códigos lingüísticos en una sola secuencia didáctica. Esta es, en opinión del profesor Víctor Pavón Vázquez, una tarea esencial a desarrollar por el profesorado de las secciones bilingües que optan por un currículo integrado abierto como piedra angular de su estructura organizativa:

*En este contexto la elaboración de unidades didácticas integradas en las que el profesorado implicado en la enseñanza plurilingüe aporte los objetivos y contenidos comunes de sus asignaturas lingüísticas y no lingüísticas, se convierte así en un elemento central de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos. (Pavón Vázquez, 2007: 56)*

Esta integración de ambas lenguas en una misma secuencia didáctica se corresponde con un nuevo enfoque de la didáctica de las lenguas, tanto propias como extranjeras, a saber: ya no se trata de enseñar contenidos «con» una segunda lengua, lo que equivale a convertir la L2 en un simple instrumento para acceder a dichos contenidos (y por tanto, no estamos enseñando a través de la segunda lengua), sino de enseñar contenidos «en» una segunda lengua, lo que implica mucho más que un uso correcto y efectivo de la L2, pues en este caso no se insiste tanto en la obligatoriedad del uso correcto de la lengua extranjera como en un uso creativo de esta. En definitiva, esta propuesta de secuencia didáctica integrada no es otra cosa que un instrumento pedagógico puesto al servicio del objetivo más importante que hay que lograr en la enseñanza bilingüe, que en palabras de Brinton (1998: 533) no es otro que: «integrate better the reading, writing and skills required for academic success».

## Datos generales de la secuencia didáctica integrada

- **Descripción general de la secuencia.** Esta secuencia didáctica integrada trata de desarrollar la capacidad de explicación, razonamiento y justificación del alumno en relación con el tema central objeto de debate: «La piratería marítima en el siglo XXI». El estudiante debe ser capaz de argumentar su acuerdo o desacuerdo con esta práctica, tanto por medio de las argumentaciones orales como a través de la composición de textos argumentativos. El trabajo en el aula se centra fundamentalmente en la selección de textos periodísticos, académicos y literarios que sirvan al alumno como modelo para realizar sus propias producciones.
- **Tareas propuestas y fases de su desarrollo.** El trabajo que hay que desarrollar en el aula se divide en las siguientes fases: capacitación comunicativa, producción textual, reflexión lingüística y reconstrucción textual. Todas las fases tienen como tópico y punto de partida: «La moderna piratería - Pirates nowadays». Nos referimos tanto a los que, dotados de la más moderna tecnología, se apropian de los tesoros ocultos en los fondos marinos (caso de la empresa americana Odissey Marine Exploration) como a los piratas somalíes que atacan y secuestran barcos y personas en el Índico. En este contexto ambientamos las explicaciones del tema en los prototipos de pirata audaz y aventurero expuestos en los textos literarios, siempre luchando por la libertad (así se nos muestra en *La isla del tesoro*, de Stevenson), y aprovechamos la oportunidad para explicar la historia de la piratería marítima en los siglos XV y XVI, al hilo del descubrimiento de América y del apresamiento de

los galeones españoles por piratas ingleses y portugueses.

## Otros datos de interés general

- **Descripción de recursos básicos para el desarrollo de la secuencia didáctica integrada:**
  - **Para reforzar el contacto del alumno con los medios de comunicación:**
    - Extractos de artículos de periódicos sobre el Odissey y sobre la piratería moderna. Cartas al editor, etc.
    - Entrevista radiofónica sobre la localización del barco expoliado en aguas gibraltareñas de soberanía española.
    - Visionado de videos: *Largest shipwreck treasure find ever - VOA story*, *Spanish Armada treasure* (YouTube).
  - **Para trabajar el nivel académico de las lenguas:**
    - Textos históricos sobre el descubrimiento de América y la ruta de las Indias.
  - Para trabajar el nivel literario de las lenguas:
    - Fragmentos de *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson.
    - Fragmentos de *The Gold Bug*, de Edgar Allan Poe.
- **Descripción de tareas básicas:** manteniendo la misma temporalización que en la secuencia base, las tareas básicas que hay que realizar son las siguientes:
  - **Fase de capacitación comunicativa.** En esta primera tarea se proporcionan al alumno todos los materiales necesarios para que se pueda documentar y preparar los debates: copia de noticias, fechas, imágenes, acontecimientos, etc.
  - **Fase de reflexión lingüística.** Analizado y valorado todo el material recopilado, el

alumno pasa a una fase de reflexión sobre cómo formular y expresar sus razones a favor y en contra de la práctica de la piratería: estructura, contenidos, uso de la voz, empleo de conectores, etc.

- **Fase de producción textual.** Este es el último eslabón de todo el proceso: el alumno realiza producciones de textos orales y escritos siguiendo el esquema del texto argumentativo.

### Objetivos

- Distinguir entre información general y específica en relación con las noticias de los medios. Utilizar dicha diferencia en los debates a favor y en contra de la piratería.
- Utilizar las estrategias adecuadas de inicio, mantenimiento y término en las comunicaciones orales y escritas. La redacción de textos acordes con las reglas convencionales básicas de cada género.
- Componer textos orales argumentativos, emplear de forma adecuada tiempos verbales, los conectores y vocabulario específico para su exposición en público.
- Utilizar adecuadamente los patrones de entonación y ritmo de L1 y L2 a la hora de producir textos orales, a la par que analizar y reflexionar sobre el uso y significado de las diferentes formas gramaticales por medio de la comparación y el contraste.
- Desarrollar las destrezas del alumno para utilizar adecuadamente los recursos puestos a disposición de su aprendizaje: diccionarios, mapas, esquemas, Internet.
- Tomar contacto con los hechos históricos más relevantes sobre la piratería, y conocer a los escritores más destacados del género de aventuras y de la piratería.

### Contenidos

#### Bloque 1. Escuchar, hablar, conversar

- Ejercicios de conversación y de simulación de debates a favor y en contra de la piratería.
- Demostración práctica de dominio de estructuras básicas: inicio, mantenimiento y conclusión de combinaciones.
- Prácticas para la comprensión de la diferencia entre la información general y específica relativa a los textos orales y escritos de tipo argumentativo.

#### Bloque 2. Leer y escribir

- Leer de forma comprensiva los textos escritos: literarios, divulgativos y de los medios, relacionados con el tema de la piratería, los descubrimientos y los hallazgos de grandes tesoros.
- Redactar textos argumentativos de acuerdo con las normas propias de esta tipología textual en cuanto a: género, texto, elementos de la coherencia y de la cohesión que sean necesarios.

#### Bloque 3. Los conocimientos lingüísticos

- Uso correcto de los tiempos verbales, las voces activa y pasiva.
- Uso de conectores de coordinación y subordinación.
- Dominio de léxico específico (piratas, tesoros, barcos) y de la entonación/ritmo de la frase.



#### Bloque 4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural

- Conocer los hechos históricos más relevantes sobre piratas y piratería.
- Aproximación a los autores y las novelas de aventuras:
  - Robert Louis Stevenson, with *Treasure Island*.
  - Edgar Allan Poe, with *The Gold Bug*.
- Alcanzar un uso adecuado de las formas lingüísticas que se asocian a cada situación de comunicación: acuerdo, desacuerdo, cortesía.

#### Tareas

##### 1. Fase de capacitación comunicativa

- *The News*. Captar la atención del alumno por medio de la lectura de titulares de prensa:
  - «Spain cracks down on pirates».
  - «Big business of deep sea treasure hunters in dispute with Spain».
  - «Battle for the Black Swan´s Gold and Silver».
- The main question. What do all these headlines refer to? Partiendo de la lectura completa de las noticias tomadas de la prensa, estas son algunas de las tareas a realizar:
  - Elaboración ficha de datos.
  - Extraer la información específica y completar tabla.
  - Identificar y clasificar las noticias.
  - Asociar noticia e imagen, y escribir pie de foto.
- *The Interview*. Se parte de escuchar una entrevista radiofónica sobre la piratería marítima. Tareas a realizar:
  - Identificar y situar la acción en el mapa: Where was the ship? Listen to the radio interview and mark the place on the map.
  - Reconstruir el texto de la entrevista a partir de un esquema: In pairs, try to reconstruct the story of the Spanish galleon «recovered» by a treasure hunter.
  - The treasure (the story). Reconstrucción de los textos completos y la corrección de aciertos y errores al compararlos con la versión original.
  - Now, practice with your partner and tell him/her the story.
- *Treasure hunters*. Por fin, mostramos al alumno los tesoros expoliados por piratas del mar. Tareas a realizar:
  - Describing the treasure: the sunken vessel treasure documentary.
  - Listen again and write a list of the things carried on board of the Merchant Royal.
  - This is Jim Hawkins´ treasure: in pairs, read and think of a modern version of this treasure and its hidden place.

##### 2. Fase de reflexión lingüística

- Reflexionar sobre las expresiones más adecuadas para formular el acuerdo/desacuerdo sobre el tema objeto de debate.
- Reconstruir textos dados a partir del esquema básico, añadiendo conectores adecuados y empleando las formas verbales que sean correctas.

##### 3. Fase para la producción textual

Es la fase de la demostración del dominio de la composición de los textos argumentativos.

Tareas que hay que realizar:

- Elaborar una versión moderna sobre el tesoro de Jim Hawkins, entrevista simulada de localización/contenido.
- Trabajo con las WebQuest sobre la ruta de las Indias y localización de galeones españoles.
- Preparar debate:
  - First classify the following ideas and add any other you can think of.
  - In order to prepare the debate, each team will have to prepare the strategy: arguments, reasons, evidences.
  - Here's some useful language for the debate: listen first and then write down the appropriate heading.
  - In groups, you will have to simulate a debate on a famous TV program.

### Textos

- Extractos de artículos de los periódicos sobre el Odissey y la piratería moderna.
- Utilización de videos:
  - Largest shipwreck treasure find ever - VOA story.
  - Spanish Armada treasure.
  - Tráiler: Caribbean's Pirates.
- Entrevista radiofónica sobre la ubicación del barco y el tesoro.
- Textos divulgativos y académicos.
- Textos históricos sobre el descubrimiento de América y la ruta de las Indias.
- Textos literarios: *La isla del tesoro*, de Stevenson; *The Gold Bug*, de Poe.

### Criterios de evaluación

- Diferenciar entre ideas generales y detalles específicos en relación con los textos argumentativos que se proponen.
- Demostrar el uso adecuado de todos los recursos y estrategias lingüísticas que se deben practicar en el debate: inicio, mantenimiento, conclusión.
- Evidenciar el empleo consciente de los conocimientos que se han adquirido de la L2 en cada momento comunicativo en el que se precisan.
- Descubrir las verdaderas intenciones que los autores de textos argumentativos encierran en sus textos: datos, opiniones, informaciones implícitas, etc.
- Demostrar su capacidad para exponer de forma oral y con coherencia las razones a favor o en contra de los temas objeto del debate.
- Elaborar textos argumentativos que mantengan la estructura lógica y que se atengan a las convenciones de cada género literario.
- Manifiestar un mayor nivel de destreza en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en relación con la búsqueda de información sobre el fenómeno de la piratería.

## Conclusión

Con esta propuesta de secuencia didáctica integrada estamos colaborando con aquellos docentes de L1 que trabajan en secciones bilingües y que desde hace años gestionan con eficacia el tiempo que dedican en sus clases

a enseñar de forma integrada la L1 y L2. En palabras de Naves y Muñoz, (2005: 7), dichos docentes son «capaces de lograr que sus alumnos usen las lenguas extranjeras para aprender y aprendan a usar las lenguas extranjeras».

## Referencias bibliográficas

- BRINTON, D.M. (1998). «Content-based language instruction: the effectiveness of adjunct model». *Tesol Quaterly*, vol. 22(4).
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2004). *Plan de Fomento del Plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza*. Sevilla: CEJA.
- KRASHEN, S.D. (1999). «Bilingual education: Arguments for and (bogus) arguments against». En: ALATIS, J. (ed.). *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*. Washington: Georgetown University Press.
- MAESO RUBIO, M.A. (2008) (coord.). *Curriculo Integrado de las Lenguas: propuesta de secuencias didácticas* [CD-ROM]. Sevilla: CEJA.
- MARCH, D. (2000). «An introduction to CLIL for parents and young people». En: MARSH, D.; LANGÉ, G. *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- MET, M. (1998). *Curriculum decision-making in Content-based Language Teaching*. Clevelon: Multilingual Matters.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC.
- NAVES, T.; MUÑOZ, C. (2005). «Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras». *TIE-CLIL* [en línea]. <[www.tieclil.org](http://www.tieclil.org)>.
- PAVÓN VÁZQUEZ, V. (2007). «La implantación de la enseñanza plurilingüe en Andalucía: hacia una perspectiva metodológica y curricular». *Perspectiva CEP*, núm. 13.

# La rúbrica de autoevaluación como herramienta para mejorar la comprensión y elaboración de textos

Ángel Gregorio Cano | Universidad de Castilla La Mancha

Antonia M.<sup>a</sup> Ortiz | Universidad de Castilla La Mancha

*Esta experiencia de aula forma parte de un proyecto de investigación más amplio llevado a cabo durante el curso 2010-2011 en la Facultad de Educación de Ciudad Real en tres grupos del tercer curso de Maestro de la especialidad de Educación Infantil y siete grupos de Educación Primaria con el objetivo de evaluar el índice de mejora de las competencias del alumnado para la comprensión y elaboración de textos críticos mediante el empleo de rúbricas de autoevaluación creadas al efecto.*

**Palabras clave:** *rúbrica, autoevaluación, comprensión lectora, expresión escrita.*

---

*This experience forms part of a research project carried out during the 2010/11 academic year in the College of Education in Ciudad Real with three groups studying the third course of the Master's in Preschool Teaching and seven groups studying Primary Education in order to assess the improvement of students' competences in understanding and preparing critical texts using self-assessment rubrics.*

**Keywords:** *rubric, self-assessment, reader's understanding, written expression.*

---

*Cette expérience de classe fait partie d'un vaste projet de recherche effectué pendant l'année scolaire 2010/2011 à la Faculté d'Éducation de Ciudad Real avec trois groupes en troisième année de spécialisation en Éducation Maternelle et sept groupes en Éducation Primaire, ayant l'objectif d'évaluer l'amélioration des compétences des apprenants en compréhension et en élaboration de textes critiques à l'aide de rubriques d'autoévaluation élaborées dans ce but.*

**Mots-clés :** *rubrique, auto-évaluation, compréhension écrite, expression écrite*

---

## 1. Introducción

La innovación docente es actualmente uno de los elementos que contribuye a la adaptación de la nueva línea educativa y en el área lingüística se está llevando a cabo en diferentes contextos. Muestra de ello es la ex-

periencia que ofrecemos, *Estudio del desarrollo y evaluación de competencias a través de la creación de textos críticos*, realizada en la Facultad de Educación de Ciudad Real y financiada durante el curso 2010-2011 por la UCLM. Ha implicado a más de una veintena

de profesores<sup>1</sup> y surge al constatar la deficiente comprensión lectora de los alumnos, que se evidencia en los trabajos que presentan en distintas materias. De ahí la conveniencia de colaborar en un equipo interdisciplinar, pues se comparte la necesidad de manejar bibliografía científica y artículos de revistas especializadas. También son notorias las carencias en la búsqueda autónoma de información y en la redacción de textos bien estructurados según los requisitos formales exigibles. Estos tres apartados serán, pues, los que la rúbrica o matriz de valoración deba contemplar: *comprensión lectora, búsqueda de información y creación de textos*, considerando varios dominios con cinco niveles de logro.

Los resultados del informe PISA 2009,<sup>2</sup> de la Evaluación General de Diagnóstico 2010 de 2.º de ESO,<sup>3</sup> y trabajos como el de Battaner y otros (2007) o el de Camargo y Uribe (2011), entre otros, insisten en las deficiencias comentadas. Nosotros pensamos que la creación de textos académicos debe hacerse desde un programa que atienda a las diferencias encontradas en las asignaturas concretas, con la coordinación del área de lengua, en línea con las vinculaciones que Cassany (2006) señala entre los géneros y las prácticas profesionales, que necesitan de una enseñanza y aprendizaje específicos, bajo la lengua única. En consonancia con los objetivos de nuestro estudio, encaminados a la mejora de las competencias escritas para la profesión docente, hacemos nuestra la pregunta de García Parejo, Agosto

y Picó (2010) sobre qué tienen que escribir y en qué lenguas los maestros y futuros maestros. Trabajos como este insisten en las carencias indicadas y confirman la importancia del desarrollo de la escritura en todas las áreas del saber para construir conocimiento disciplinar. Una evaluación formativa, en este caso mediante rúbrica, puede contribuir a mejorar las competencias implicadas en la comprensión y producción textuales, aunque un tipo de evaluación concreta no sea la panacea para mejorar resultados, porque no es fácil diseñar una «evaluación para el aprendizaje». De modo que habrá que concretar las ambiciones y limitaciones de la evaluación, interpretar con precaución los resultados y centrarse en el rendimiento (Stobart, 2010).

## 2. Desarrollo de la experiencia

### 2.1. Contexto

Esta experiencia de aula se llevó a cabo en la Facultad de Educación de Ciudad Real durante el curso académico 2010-2011 en diferentes asignaturas tanto del Grado de Educación Infantil como de Educación Primaria. Aquí recogemos los resultados relativos al grupo de 53 alumnos de «Didáctica de la lengua en educación infantil», 2.º curso. La muestra es representativa tanto por el número de alumnos implicados como por el cumplimiento de plazos y criterios fijados para la investigación, lo que no ocurrió en otros grupos y materias.

1. Esta experiencia se ha visto apoyada en cuanto a los antecedentes y la herramienta de evaluación utilizada por la realizada en la Facultad de Educación de Toledo *El equipo docente interdisciplinar y las rúbricas como clave: evaluación e intervención*.

2. «A los alumnos españoles se les atraganta la lectura digital», en *El País*, (28/06/2011).

3. Tanto los resultados de esta evaluación como los del informe PISA 2009 se pueden consultar en [www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3](http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3) y [www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-era-2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e](http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-era-2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e), respectivamente.

## 2.2. Objetivos

El proyecto se centra en el desarrollo de las competencias necesarias para la creación de textos críticos:<sup>4</sup> búsqueda de información, lectura, redacción crítica y utilización correcta de elementos formales y referencias bibliográficas. Los objetivos específicos fueron:

- Estudiar los conocimientos previos y las dificultades del alumnado en la lectura comprensiva de textos científicos, búsqueda de información y creación de trabajos académicos.
- Utilizar el análisis crítico de textos científicos y la creación de textos académicos para el desarrollo de competencias generales, imprescindibles cuando el alumno se enfrente al trabajo de fin de grado.
- Diseñar e implementar materiales didácticos e instrumentos de evaluación que faciliten el desarrollo de las competencias generales planteadas.
- Iniciar la familiarización de los futuros docentes en la evaluación formativa a través de la autoevaluación.
- Analizar, mediante la comparación de dos metodologías, los aprendizajes competenciales derivados de la metodología y los materiales propuestos.
- Analizar las conexiones entre las asignaturas implicadas en el proyecto para futuros trabajos interdisciplinares.
- Evaluar y optimizar los apartados de las guías docentes, relacionados con las competencias y actividades trabajadas en el proyecto.

- Crear un grupo de trabajo que promueva la coordinación interdisciplinar en el desarrollo de las competencias generales.

Para el logro de estos objetivos partimos, además de la opinión de los propios universitarios (Camargo y Uribe, 2011), de datos sobre cómo evaluamos los profesores estas producciones del alumnado, acentuando aspectos conceptuales y lingüísticos, más que comunicativos. Por eso los estudiantes entienden que lo que se les va a evaluar es el producto final, es decir, los contenidos y no cometer faltas ortográficas o gramaticales, «olvidando el proceso y la construcción de conocimiento a partir de los errores y de la reflexión» (Campos y otros, 2005: 309). Sin embargo, debemos ayudar a que el alumnado aprenda nuevas formas de leer y de escribir en el campo de una determinada disciplina científica (Castelló, 2009: 22) y también paliar las carencias indicadas con relación a la búsqueda de información (Gracida y Lomas, 2011: 7).

Nosotros apostamos aquí por la evaluación formativa como una herramienta más que debe conducir a la mejor comprensión lectora y a la producción de textos adecuados, coherentes y bien cohesionados. En el nuevo paradigma de la educación, las matrices de valoración se están utilizando para dar un valor más auténtico o real a las calificaciones tradicionales expresadas en números o letras, pues sirven para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante, y en ese sentido se pueden considerar como una herramienta de evaluación

4. Hablamos de creación de «textos críticos» para diferenciarlos de otros presentados frecuentemente por los alumnos mediante el so-called recurso del «corta y pega» a partir de páginas web, sin selección, cotejo y asimilación de las fuentes, resultando en ocasiones un plagio o una suma de plagios. Bajo el rótulo de «académicos» englobamos todas las comunicaciones entre estudiantes y profesores sujetas a evaluación (Cassany y otros, 1993: 331), no son textos dedicados a la investigación, con otros destinatarios y una terminología determinada. Generalmente son textos expositivos y argumentativos.

formativa, cuando se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje (Torres Gordillo y Pérez Rodríguez, 2010), válida también para la enseñanza universitaria, según Conde y Pozuelos (2007).

### 2.3. Contenidos trabajados

Las tareas se propusieron a partir de un artículo sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela,<sup>5</sup> del que los estudiantes ignoraban la procedencia y autoría, y consistían en:

1. Lectura del artículo.
2. Elaboración de un resumen de no más de 300 palabras que contuviera las ideas principales.
3. Enumeración de cuatro palabras clave.
4. Realización de un comentario crítico de entre 700 y 800 palabras.

A propósito de esta última tarea, debían ampliar sus conocimientos previos con tres fuentes bibliográficas buscadas por ellos y relacionadas, naturalmente, con el tema. Finalmente, tenían que cumplimentar un cuestionario de objetivos.

Debemos señalar la conveniencia de que las acciones, como en este caso, no contravenían la secuencia de actividades previstas en la guía docente, sino que las complementen, contribuyendo al logro de objetivos, y que tengan algún tipo de incidencia en la evaluación (que en este caso era el 10%), en detrimento del porcentaje asignado inicialmente al examen final.

El último apartado consistía en la autoevaluación. Para ello se explicaba al alumno la

rúbrica con el fin de que autoevaluase la tarea realizada y procediese a la revisión y mejora de su trabajo. Para no condicionar la tarea no se hicieron correcciones individuales, solo comentarios generales sobre errores frecuentes.

Reproducimos la rúbrica en los cuadros 1 y 2 de acuerdo con los tres aspectos evaluados.<sup>6</sup>

### 2.4. Metodología y temporalización

El proceso de trabajo respondió al cronograma que mostramos en el cuadro 3.

### 3. Valoración, prospectivas y conclusiones

Los alumnos autoevaluaron con la rúbrica las dos versiones del trabajo, con los resultados que ofrece el cuadro 4 y también la actividad en sí, según mostramos en el cuadro 5.

Los resultados son bastante elocuentes, por lo que nos limitaremos a comentar algunos datos llamativos. El primero es sobre la paradoja de que una herramienta de autoevaluación que no permite detectar los errores del trabajo de los alumnos (según declaran un 34% de ellos) permita, no obstante, mejorar el nivel de logro de las distintas competencias trabajadas. Solo se nos ocurre que como los resultados tendrán una incidencia en la nota final, un alto porcentaje de alumnos pretenden con esta respuesta «predisponer» al profesor favorablemente para la evaluación de la actividad.

Al margen de valoraciones sobre la incidencia que puede tener la aplicación de técnicas novedosas y el trabajo interdisciplinar,

5. El texto trabajado fue la conferencia que pronunció en 2005 Ana M.ª Borzone en la Universidad de La Rioja con motivo del IX Simposio de la SEDLL, «Lectura y escritura: enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en los primeros años». Disponible en [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/6/Borzone,\\_A.M..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/6/Borzone,_A.M..pdf) (consultado en julio de 2011).

6. Para el seguimiento nos servimos de la plataforma Moodle, en la que se incluyó tanto la rúbrica como las producciones del alumnado.

**Cuadro 1.** Escala de valores para evaluar la comprensión lectora y la búsqueda de información

VALORES	COMPRESIÓN LECTORA		BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	
	Indicadores o dominios		Indicadores o dominios	
	<p>Comprende globalmente el texto.                      Descriptores: palabras claves y resumen.</p>	<p>Analiza e interpreta el texto.                      Descriptores: distingue las ideas principales de las secundarias, comenta datos relevantes (fechas, nombres, porcentaje...) y lleva a cabo un análisis profundo del texto.</p>	<p>Procedimiento: acceso a fuentes de información específicas y académicas relacionadas con el contenido del texto y selección de dichas fuentes, buen manejo de bibliografía.</p>	<p>Formato: se cita y se referencia adecuadamente.</p>
1 (1-2)	<p>No identifica palabras claves.                      No recoge la información relevante en el resumen.</p>	<p>No identifica las ideas principales ni secundarias, no señala datos relevantes y no aporta análisis del texto.</p>	<p>No se refleja búsqueda de información o solo presenta una consulta indiscriminada de fuentes genéricas (Google, Yahoo, Wikipedia, Rincón del Vago, etc.).</p>	<p>No presenta fuentes bibliográficas.</p>
2 (3-4)	<p>Confunde palabras claves con otras palabras.                      Diseña un resumen demasiado amplio.</p>	<p>Confunde las ideas secundarias con las principales.</p>	<p>Se refleja información procedente de las fuentes específicas no académicas (blogs, páginas personales, webs institucionales, etc.).</p>	<p>Relación confusa o incoherente de las fuentes consultadas y citadas.</p>
3 (5-6)	<p>Identifica 1 de 4 palabras claves.                      En el diseño del resumen, deja fuera la mayoría de la información relevante.</p>	<p>Identifica 1 de 4 palabras claves.                      En el diseño del resumen, deja fuera la mayoría de la información relevante.</p>	<p>Refleja fuentes en español aportadas por el profesor en el desarrollo de la materia (manuales, artículos, documentos...) o procedentes de fuentes académicas (artículos y manuales) pero no recomendadas.</p>	<p>El alumno cita y referencia, pero no hay concordancia entre las citas y el apartado de referencias bibliográficas o existe ausencia de datos.</p>



VALORES	COMPRESIÓN LECTORA		BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	
	Indicadores o dominios		Indicadores o dominios	
4 (7-8)	Identifica 2-3 de 4 palabras claves. Recoge la mayor parte de la información relevante en el resumen.	Identifica las ideas principales y secundarias, comenta la mayoría de los datos relevantes y lleva a cabo un análisis personal del texto sin contextualizarlo en la bibliografía consultada.	Refleja información de fuentes recomendadas en la bibliografía y no aportadas por el profesor.	El alumno cita y referencia coordinadamente, pero con errores de formato.
5 (9-10)	Identifica 4 palabras claves. El resumen recoge toda la información relevante y refleja la estructura del texto.	Identifica las ideas principales y secundarias, comenta la mayoría de los datos relevantes y lleva a cabo un análisis crítico de los datos del texto, la información recogida de las fuentes citadas y las aportaciones propias.	Refleja una selección acertada de las fuentes recomendadas y no recomendadas en la materia o específicas para el trabajo. El alumno utiliza fuentes en dos lenguas allí donde han sido recomendadas.	El alumno cita y referencia conforme a lo establecido en la guía de elementos formales.

Valores: 1: mínimo; 2: básico; 3: satisfactorio; 4: avanzado; 5: excelente.

**Cuadro 2.** Escala de valores para evaluar la creación del texto

VALORES	CREACIÓN DE TEXTO		
	Indicadores o dominios		
	<i>Estructura:</i> reconocimiento de las 4 partes más importantes del texto, de manera ordenada.	<i>Expresión escrita:</i> utilización de vocabulario adecuado, ausencias de paráfrasis, buena redacción con presencia de conectores.	<i>Formato:</i> se aplican todas las características que aparecen en la guía de elementos formales.
1 (1-2)	La información no está estructurada.	Repetición de la redacción del artículo proporcionado (copia o plagio). Ausencia de conectores lógicos. Más de dos faltas de ortografía y tres si alguna de ella es tilde.	El texto presentado no posee un formato uniforme.

VALORES	CREACIÓN DE TEXTO		
	Indicadores o dominios		
2 (3-4)	En el texto se reconocen únicamente dos partes: resumen y análisis.	El alumno utiliza un vocabulario y una redacción coloquiales. En ocasiones reproduce literalmente sin identificadores las ideas del texto.	El formato es uniforme, pero no concuerda con las recomendaciones realizadas en la guía de elementos formales.
3 (5-6)	El texto carece de alguna de las partes de un texto crítico (véase nivel excelente).	Reformula las ideas del texto adecuadamente e introduce algunos términos específicos de la materia. El vocabulario utilizado es adecuado a la materia, pero existen deficiencias en la redacción.	El trabajo cumple la mayoría de los requisitos de formato recomendados, pero no todos. Se aprecian numerosas erratas.
4 (7-8)	Aunque en el texto se aprecian las cuatro partes (resumen, ampliación de fuentes, análisis crítico y conclusiones), no están bien definidas y algunas veces aparecen entremezcladas.	El alumno utiliza con corrección un amplio vocabulario específico y una redacción aceptable.	El trabajo cumple las indicaciones presentes en la guía de elementos formales, aunque se percibe algún error leve.
5 (9-10)	En el texto elaborado se reconocen las siguientes partes, por este orden: 1. Resumen/exposición. 2. Ampliación de la información a partir de las fuentes consultadas. 3. Análisis crítico: discusión del texto con otras fuentes. 4. Conclusión fundamentada (a partir de lo que al alumno se le presupone que conoce de la materia).	Excelente redacción, conectores adecuados. Reformula las ideas del texto adecuadamente. Utiliza un vocabulario específico de la materia.	El trabajo posee todas las características formales presentes en la guía de elementos formales: tipo de letra, márgenes de página, espaciado, tabulación, interlineado, encabezamiento, etc.

Valores: 1: mínimo; 2: básico; 3: satisfactorio; 4: avanzado; 5: excelente.

**Cuadro 3. Cronograma de acciones**

Día	Acciones	Responsable
23 febrero	Entrega del texto. Explicación de acciones. Realización de la 1.ª versión de la tarea.	Profesor Profesor Alumnos
23 marzo	Último día para subir la 1.ª versión de la tarea.	Alumnos
31 marzo	Entrega de la rúbrica y explicación. Comentarios generales sobre las tareas realizadas. Realización de la 2.ª versión de la tarea a partir de los comentarios. Cuestionario de autoevaluación de la 1.ª tarea. Cuestionario de autoevaluación de la 2.ª tarea	Profesor Profesor Alumnos Alumnos Alumnos
15 abril	Último día para subir la 2.ª versión de la tarea y las autoevaluaciones.	Alumnos
20 mayo	Correcciones de las tareas y comentarios de la autoevaluación.	Profesor

**Cuadro 4. Resultados de las autoevaluaciones**

Comprensión del texto	Dominios	1ª	2ª	Creación de texto	Dominios	1ª	2ª
	1	3,6	4,1		5	3,6	4,1
2	3,5	3,9	6	3,4	4,1		
Búsqueda de información	3	3,1	3,6	7	3,5	4,2	
	4	3,7	4,4				

Media de las autoevaluaciones: 1.ª: 3,4 (6,8 en escala de 10); 2.ª: 4 (8 en escala de 10).

**Cuadro 5.** Cuestionario de evaluación de la actividad

Actividades	1	2	3	4	5
1. El sistema de autoevaluación con rúbrica es sencillo de aplicar.	4	14	12	20	3
2. La herramienta de autoevaluación me ha permitido detectar los errores de mi trabajo.	4	18	14	15	2
3. La herramienta de autoevaluación me ha servido para mejorar el nivel de logro de las distintas competencias trabajadas.	3	17	15	14	2
4. La herramienta de autoevaluación me ha servido para entender mejor los objetivos de aprendizaje que persigue el profesor.	6	13	15	17	1
5. La mejora de la calificación del trabajo final ha sido significativa con respecto a la primera versión.	8	12	18	15	
6. Mi autoevaluación ha coincidido en lo esencial con la del profesor	6	11	23	13	
7. El empleo de una herramienta de este tipo es recomendable para cualquier actividad evaluable.	8	20	13	11	1
8. La participación en este proyecto me ha servido para mejorar en otras materias.	9	27	10	6	1
9. De manera general, estoy satisfecho con los resultados que se obtienen con este sistema de trabajo.	6	20	16	9	2
<p><b>Observaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debemos trabajar más esta evaluación.</li> <li>2. No sacamos provecho de estas actividades. Perdemos mucho tiempo.</li> <li>3. No tiene sentido hacer dos veces un texto que la primera vez se hace lo mejor posible.</li> </ol>					

1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo.

que puede llevar a cierta desorientación en los alumnos, nosotros valoramos cuantitativamente como aceptable esta experiencia,

aunque nuestra nota media final se limitaba al «aprobado» –lo que dista bastante del 8 con el que se autoevalúan los alumnos en la

versión «mejorada» del trabajo—. Por otro lado, el contraste de las dos versiones de la tarea en cada alumno permite constatar que un porcentaje nada desdeñable de estudiantes han incrementado su nota en la segunda autoevaluación a pesar de que los cambios operados sobre la primera versión eran escasos o nulos.

Pero este proyecto merece una valoración cualitativa, más que por la mejora de las competencias apuntadas de los alumnos, algo poco menos que imposible por la brevedad del proyecto y por lo novedoso de

este para profesores y alumnos. El interés reside en haber introducido una herramienta nueva, la rúbrica, que permite una evaluación más «objetiva», puesto que profesores y alumnos conocen de antemano los criterios de evaluación y además la autoevaluación es formativa, siempre que los criterios hayan sido seleccionados de manera adecuada. Será la familiaridad de profesores y alumnos con esta herramienta lo que nos permitirá conseguir los objetivos propuestos y mejorar las competencias para las que ha sido diseñada.

## Referencias bibliográficas

- BATTANER, P., y otros (2007): «Características lingüísticas y discursivas del texto académico». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 50.
- CAMARGO, Z.; URIBE, G. (2011). «Las competencias en escritura académica en la universidad colombiana». *Lenguaje y Textos*, núm. 33, pp. 9-19.
- CAMPOS, A., y otros (2005). «Propuestas de escritura académica en entornos universitarios: diplomatura de Magisterio» [en línea]. En: *Actas del IX Simposio de la SEDLL «La lengua escrita»*. <[http://sedll.org/es/congresos\\_actas\\_interior.php?cod=31](http://sedll.org/es/congresos_actas_interior.php?cod=31)>. [Consulta: julio 2011]
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D., y otros (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÓ, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- (2009). «Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 50, pp. 21-29.
- CONDE, A.; POZUELOS, F.J. (2007). «Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa: un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEE». *Investigación en el Aula*, núm. 63, pp. 77-90.
- GARCÍA PAREJO, I.; AGOSTO, S.; PICÓ, R. (2010). «Mejora de competencias escritas exigidas para la profesión docente: qué tienen que escribir y en qué lengua los maestros y futuros maestros». En: *XI Congreso Internacional de la SEDLL*. Jaén: Universidad de Jaén.
- GRACIDA, Y.; LOMAS, C. (2011). «Textos e hipertextos». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 5-11.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- TORRES GORDILLO, J.J.; PÉREZ RODRÍGUEZ, V.H. (2010). «La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior». *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, núm. 36, pp. 141-149.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- CUBO DE SEVERINO, L. (2002). *Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios* [en línea]. <[http://ehu.es/PAT/compe/lanak/Estrategias\\_retoricas\\_en\\_la\\_comprension\\_de\\_manuales\\_universitarios.pdf](http://ehu.es/PAT/compe/lanak/Estrategias_retoricas_en_la_comprension_de_manuales_universitarios.pdf)>. [Consulta: septiembre 2012]
- (2010). «Conocimiento e inferencias en la comprensión de discursos de especialidad: el manual universitario». *ELUA*, núm. 24, pp. 73-89.
- MATEOS, M., y otros (2007). «Reading and writing tasks on different university degree courses: What do the students say they do?». *Studies in Higher Education*, núm. 32, pp. 489-510.
- PERRENOUD, Ph. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez.
- RAMOS SABATÉ, J.M. (2010). «La evaluación de la expresión oral y escrita a través de rúbricas en primero de ESO». *Lenguaje y Textos*, núm. 32, pp. 71-79.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire: Construire une didactique de l'écriture*. París: ESF.
- RUIZ FLORES, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, núm. 50 (2009): Lectura y escritura de textos académicos

# El perfil del alumnado y profesorado en un grupo de institutos con resultados destacables en inglés

**Isabel Pahissa** | IES Baix Penedès. El Vendrell (Tarragona)

**Roger Gilabert, Elsa Tragant, Raquel Serrano, Imma Miralpeix, Teresa Navés** | Universitat de Barcelona

**Neus Serra** | Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

*En base a los resultados en la prueba de inglés en las PAU, se seleccionaron seis institutos de secundaria que habían obtenido resultados destacables, con el objetivo de estudiar las características del alumnado y profesorado de estos centros. A partir de un cuestionario administrado al alumnado (312 informantes) y profesorado (12 informantes) de bachillerato, los resultados apuntan a que la buena predisposición hacia el estudio por parte del alumnado así como su buena actitud hacia el inglés pueden haber contribuido a la singularidad de los centros. Como también han contribuido el nivel de competencia en L2 del profesorado, sus cualidades comunicativas y un fuerte componente vocacional.*

**Palabras clave:** bachillerato, inglés, profesorado, alumnado, actitudes.

---

*Based on results from the English test for university entrance exams (PAU), six state secondary schools in Catalonia with the best results were selected to analyse the features of the students and teachers at these schools. The instruments used were a student questionnaire (n=312) and a teacher questionnaire (n=12), and the findings show that what makes these schools more effective is mainly the students' good academic orientation as well as their positive attitude towards English. In addition, the profile of teachers with a good command of the foreign language, good communication skills and a sense of vocation towards the profession were also found to be contributing factors.*

**Keywords:** high schools, English, teachers, students, attitudes

---

*Sur la base des résultats des tests en anglais au Baccalauréat, nous avons sélectionné six lycées ayant obtenu des résultats exceptionnels, avec l'objectif d'étudier les caractéristiques des élèves et du personnel de ces centres. À partir d'un questionnaire distribué aux élèves (n = 312) et aux enseignants (n = 12) des lycées, les résultats suggèrent que la volonté d'étudier des élèves ainsi que leurs bonnes attitudes face à l'anglais peuvent avoir contribué au caractère unique de ces centres ainsi que les compétences des enseignants en L2, leurs qualités communicatives et leur forte implication professionnelle.*

**Mots-clés :** lycée, anglais, professeurs, élèves, attitudes.

---

## 1. Introducción y objetivo

El nivel de inglés entre la población en edad escolar en Cataluña todavía está por debajo de lo deseable (véase, por ejemplo, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006 y 2008; Tragant, 2009). A raíz de esta constatación se planteó este proyecto<sup>1</sup> de investigación con el objetivo de identificar características diferenciales de un grupo de institutos que destacan por los resultados obtenidos en el nivel de inglés de sus alumnos. En Tragant *et al.* (2014) se analizaron los aspectos metodológicos y organizativos de estos centros y se constató que la metodología empleada para la enseñanza del inglés no era un factor diferenciador: más bien lo eran el nivel de exigencia del profesorado y la buena gestión del tiempo en clase. En este trabajo se presentan los resultados sobre las características del alumnado y profesorado.

La investigación sobre buenas prácticas en el mundo anglosajón es amplia tanto en el campo de la educación (Cotton, 1995; Harris, 1998; Petty, 2006) como en programas bilingües (Cloud, Genesee y Hamayan, 2000; Lind-

holm-Leary, 2005; Gold, 2006). Sin embargo, los estudios sobre buenas prácticas referidas específicamente a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras son menos abundantes (Téllez y Waxman, 2006). En nuestro contexto, existe una menor tradición en el estudio sobre buenas prácticas, el punto de partida de este estudio sobre el aprendizaje del inglés en un grupo de institutos que obtienen resultados destacables en la prueba de las PAU.

## 2. Desarrollo del trabajo

### 2.1. Criterios de selección

Para realizar la selección de centros públicos se utilizaron los resultados de la prueba de lengua inglesa de las PAU en Cataluña. En primer lugar se dividieron los centros según el nivel socioeducativo a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Estadística de Cataluña (IDESCAT) y el número de habitantes de la población. En segundo lugar se seleccionaron los centros con mejores notas en 2005, 2006 y 2007. En el cuadro 1 se presentan las notas de

**Cuadro 1.** PAU: Notas de la prueba de lengua inglesa

Inglés PAU	Media Cataluña	IES AO	EMT	IES PC	IES PFQ	IES SE	IES SGG
2005	5,46	6,67 (+ 1,21)*	6,34 (+ 0,88)	6,53 (+ 1,07)	6,61 (+ 1,15)	6,7 (+ 1,24)	6,53 (+ 1,07)
2006	5,91	7,70 (+ 1,79)	7,12 (+ 1,21)	7,7 (+ 1,79)	6,78 (+ 0,87)	6,75 (+ 0,84)	6,97 (+ 1,06)
2007	5,28	6,28 (+1)	5,35 (+ 0,07)	7,29 (+ 2,01)	6,57 (+ 1,29)	7,5 (+ 2,22)	6,44 (+ 1,16)

\* Entre paréntesis se indica la distancia entre la nota del centro y la nota media de todos los centros de Cataluña.

1. Véase el informe completo de este proyecto ARIE (2006\_10071 y 2007\_40) en [www.ub.edu/GRAL/Projects/](http://www.ub.edu/GRAL/Projects/)



la prueba de inglés en las PAU de los seis centros seleccionados (véase una descripción más detallada de los criterios de selección en Tragent *et al.*, 2014).

## 2.2. Instrumentos, análisis y recogida de datos

Se han utilizado cuestionarios estructurados, basados parcialmente en estudios institucionales del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo (CSd'A, 2003, 2005) y dirigidos a los profesores de inglés y a los alumnos del centro. Ello ha permitido comparar algunos de los resultados con los obtenidos por el CSd'A (2005), aunque puede haber habido un sesgo por aceptabilidad en la respuesta a algunas

preguntas del cuestionario del profesor.

Un total de doce profesores que habían impartido inglés en bachillerato durante los últimos dos cursos completaron el cuestionario. Por parte de los alumnos, se administraron 312 cuestionarios a estudiantes de primero y segundo de bachillerato (tanto el cuestionario del profesor como el del alumno pueden consultarse en [www.ub.edu/GRAL/Projects](http://www.ub.edu/GRAL/Projects)).

## 3. Resultados

### 3.1. Presentación de los centros

Los datos que se incluyen en el cuadro 2, que proporcionan una información básica de los institutos seleccionados, fueron proporcionados

**Cuadro 2.** Información básica de los centros docentes

	IES AO	IES EMT	IES PFQ	IES PC	IES SE	IES SGG
Municipio	Ripoll (Girona)	Granollers (Barcelona)	Manresa (Barcelona)	Cerdanyola del Vallés (Barcelona)	Barcelona	Lleida
Perfil socioeducativo	Bajo	Medio	Medio / medio-alto	Medio-alto	Medio / medio-alto	Medio / medio-alto
Alumnado nuevo en bachillerato	20%	55%	20%	50%	20%	40%
Alumnado inmigrante*	9%	5-1%	6-2%	1%	6%	4,3%
Perfil alumnado	Motivado. Nivel académico medio.	Actitudes aceptables. Nivel acad. aceptable.	Actitudes buenas y muy buenas. Nivel acad. medio-alto.	Trabajador, disciplinado, motivado. Nivel acad. bueno.	Actitudes aceptables. Nivel acad. heterogéneo.	Actitud muy buena. Alumno trabajador.

\* En los casos donde se proporcionan dos cifras, la primera corresponde a la ESO y la segunda a bachillerato.

dos por los propios centros: IES Abat Oliba (AO), IES Escola Municipal del Treball (EMT), IES Pius Font i Quer (PFQ), IES Pere Calders (PC), IES Salvador Espriu (SE) e IES Salmuel Gili i Gaya (SGG).

### 3.2. Perfil del alumnado

En este apartado se describe el perfil general de los alumnos y su experiencia, actitudes y motivación hacia el inglés (312 informantes). En la última parte de esta sección se hace una comparación con los resultados de la muestra de alumnos de bachillerato (1.914 informantes) del CSd'A (2005).

#### Perfil de alumnos: datos generales

La muestra de alumnos de primero y segundo de bachillerato de este estudio está formada por un 40% de chicos y un 60% de chicas, en su mayoría de nacionalidad española (el 97%). La mayor parte de los padres y madres de estos alumnos tienen estudios secundarios (el 39% de los padres y el 41% de las madres) o universitarios (el 42% de los padres y el 41% de las madres). Prácticamente la totalidad de los alumnos (el 99%) tienen conexión a Internet en casa. En cuanto a sus estudios y expectativas de futuro, la muestra incluye un 12% de alumnos que han repetido algún curso desde que empezaron la ESO y un 86% que piensa estudiar una carrera universitaria.

#### Perfil de alumnos: inglés y otros idiomas

En la muestra hay un 22% de alumnos que tienen algún título oficial de inglés y un 53% ha estudiado un segundo idioma además del inglés. Un 68% de los alumnos han estudiado inglés aparte de las clases en el instituto en algún momento desde que empezaron la ESO. La modalidad de aprendizaje extraescolar más habitual es la academia de idiomas (el 48% de

los alumnos de la totalidad de la muestra), y una proporción importante de estos alumnos (el 58%) ha asistido a clases durante tres años o más.

#### Actitudes hacia el inglés y su aprendizaje

En términos generales, los resultados que reflejan las actitudes hacia el inglés son notablemente favorables (véase el cuadro 3, ítems 1-7, estudio de la UB, Universidad de Barcelona), con pocos alumnos que den respuestas muy negativas (nivel 1 en una escala de 4 niveles). A la gran mayoría les gusta «bastante» (nivel 3) o «mucho» (nivel 4) aprender inglés (75,9%), y solo a un 4% de los alumnos no les gusta «nada» (nivel 1).

El porcentaje de alumnos que sienten una atracción por el inglés también es importante (un 68% de los estudiantes dicen que les atrae «bastante» o «mucho») y solo un 4% dice que no les atrae «nada». Una proporción similar de estudiantes (el 67%) creen que el inglés les va «bastante bien» o «muy bien», mientras que un 10% dice que no les va «nada bien». Las respuestas obtenidas acerca de la facilidad para aprender idiomas y sobre si la asignatura de inglés les parece fácil son similares, con proporciones bajas de respuestas negativas.

En cuanto al enunciado que alude específicamente a las actividades en la clase de inglés, el patrón de respuesta es diferente. Aunque una mayoría de los alumnos manifiesta una opinión favorable («bastante de acuerdo», el 57%), hay una proporción comparativamente baja (el 8%) que escoge «muy de acuerdo».

#### Los motivos para aprender inglés

Como se observa en el cuadro 3 (ítems 8-13, estudio UB), el 44% de los estudiantes piensan que en el futuro les gustaría «bastante» o

«mucho» hacer uso del inglés en su trabajo, y a un 23% les gustaría ir a estudiar al extranjero a medio plazo. Una gran mayoría (el 87%) cree que el inglés le será «útil» o «muy útil» en sus estudios posteriores, y solo una minoría (el 2%) piensa que no lo será en absoluto. Asimismo, los alumnos son muy conscientes de la necesidad del inglés en las innovaciones científicas (el 91% dice que es «necesario» o «muy necesario»).

En lo referente a los motivos de índole menos instrumental, hay un reconocimiento muy generalizado de la necesidad del inglés. Una mayoría (el 89%) piensa que el inglés facilita «bastante» o «mucho» el conocimiento de otras formas de vida y costumbres, y dos tercios del total (el 68%) considera que el inglés es «necesario» o «muy necesario» para estar culturalmente al día. No obstante, el mundo anglosajón interesa poco (el 72,5% está «poco» o «nada» interesado en él).

### **Comparación con la muestra del CSd'A (2005)**

Hay una serie de preguntas que aparecen tanto en el cuestionario de los estudiantes de este estudio (312 informantes) como en el que se utilizó en la muestra (1.914 informantes) del estudio del CSd'A (2005), lo cual ha permitido comparar las respuestas, aunque la diferencia entre el tamaño de las dos muestras es una limitación a tener en cuenta. También lo es el perfil socioeducativo de las familias: mientras que en la muestra del presente estudio hay un 42% y un 41%, respectivamente, de padres y madres con titulación universitaria, en la muestra del CSd'A (2005) esta proporción es notablemente inferior (un 26% de padres y un 23% de madres).

Respecto a otros datos de carácter general,

las dos muestras son comparables en cuanto a la proporción de chicos y chicas, sus expectativas de futuro y el número de alumnos que en casa hablan alguna otra lengua además del catalán o del castellano (entre el 1% y el 2% en las dos muestras). En cambio, para los alumnos de la presente muestra, el acceso a Internet en el hogar es general (el 99%), mientras que en la muestra del CSd'A solo el 22% de los alumnos lo tenía.

En los datos sobre el inglés extraescolar, no se observan diferencias destacables con la muestra de alumnos de bachillerato del CSd'A en cuanto a clases de inglés fuera del instituto o colonias y estancias de verano en el extranjero. Donde sí hay diferencias es en los intercambios: la muestra actual registra una mayor proporción (el 19%) de alumnos que han participado en alguno (en la muestra del CSd'A, la proporción es del 11%).

En cuanto a las actitudes (véase el cuadro 3, datos de la UB y del CSd'A), los resultados muestran siempre diferencias a favor de los alumnos de la muestra actual en todos los ítems compartidos por los dos estudios, con proporciones notablemente menores de estudiantes que escogen las respuestas más negativas. En la mayoría de los motivos, tanto los de índole instrumental como los de índole no instrumental, los alumnos de la muestra actual muestran una mayor conciencia de la importancia del inglés (cuadro 3).

### **3.3. El perfil del profesorado**

Este apartado incluye datos biográficos de los 12 profesores que han participado en el estudio, así como información sobre sus habilidades lingüísticas en inglés, sobre cómo perciben su profesión, las relaciones humanas en el instituto, cuál es su competencia pedagógica y qué

**Cuadro 3.** Actitudes y motivos para aprender inglés

	Estudio UB (312 informantes)			Estudio CSd'A (1.914 informantes)		
	Nada	Poco	Bastante o mucho	Nada	Poco	Bastante o mucho
1. Me gusta aprender inglés.	4%	20%	76%	5,5%	25%	70%
2. En general, el inglés me va muy bien.	10%	23%	67%			
3. Tengo facilidad para aprender idiomas.	12%	31%	57%			
4. El inglés es una asignatura fácil.	10%	39%	51%	22,5%	38%	39%
5. El inglés es un idioma que me atrae.	12%	29%	59%			
6. Siempre me han gustado los idiomas.	16%	32%	52%			
7. Me gustan las actividades que hacemos en clase de inglés.	6%	30%	65%	15%	41%	44%
8. En el futuro me gustaría utilizar el inglés en mi trabajo.	23%	33,5%	44%	21%	30%	49%
9. El inglés me facilita o me facilitará el conocimiento de otras formas de vida, costumbres, etc.	1%	10%	89%	6%	21%	73%
10. El inglés me será de utilidad en estudios posteriores.	2%	11%	87%	5%	13%	82%
11. El inglés es un medio necesario en las innovaciones científicas y tecnológicas.	1%	8%	91%	4%	13%	84%
12. El inglés es un medio imprescindible para poder estar culturalmente al día.	4%	28%	68%	11%	29%	60%
13. Me interesa el mundo anglosajón.	30,5%	42%	28,3%			

formación continua han tenido. El último apartado trata de sus actitudes hacia el inglés.

### Datos biográficos

El perfil del profesorado en los institutos de nuestro estudio es el de una persona formada como filóloga con una experiencia docente que oscila entre los 12 y los 27 años, con una mediana de 19,2 años y, en general, con bastantes años de permanencia en el centro (8 profesores entre 14 y 25 años, y los demás entre 4 y 9 años). La experiencia en la enseñanza en primero y segundo de bachillerato fluctúa entre los 3 y los 25 años. Con la excepción de uno de los profesores, que pasó un año en los Estados Unidos, la mayoría ha realizado diversas estancias breves (entre 1 y 3 meses) en países de habla inglesa. De los 12 profesores entrevistados, 5 disponen del First Certificate of English y 3 tienen el Proficiency. En tres de los seis institutos se ha participado en un proyecto de innovación educativa (Plan Experimental, Generalitat de Catalunya) y se ha podido disfrutar de auxiliares de conversación nativos. En cinco institutos, el profesorado ha participado en intercambios con estudiantes de centros extranjeros. Este último dato contrasta con la baja participación del profesorado del estudio del CSd'A (2005) en programas de intercambio.

### Habilidades lingüísticas

En la autoevaluación de sus habilidades lingüísticas, constatamos que aproximadamente la mitad del profesorado las considera de nivel avanzado (entre 5 y 7 de los 12 profesores, según la habilidad), mientras que la otra mitad (entre 2 y 7, según la habilidad) las califica de muy avanzadas. Las únicas habilidades que reciben una evaluación algo más baja (en dos casos) son la pronunciación y el acento, y solo

en un caso la redacción y la comprensión oral son calificadas como de nivel intermedio-alto.

### Percepción de la profesión

En lo referente a la percepción que los profesores estudiados tienen de su profesión, la mayoría (8 de 12) dice que escogieron sus estudios universitarios con la idea de ser profesores de inglés, aunque también la mayor parte (7 de 12) cree que la sociedad no valora excesivamente la profesión docente, una percepción también manifestada por un 76,5% del profesorado (CSd'A, 2005). Aún así, a la mayoría de los profesores les gusta bastante o mucho su trabajo, en su mayor parte no querrían cambiarlo (en el estudio del CSd'A la proporción es de un 78,5%) y se sienten muy valorados por sus alumnos. En nuestro estudio, 9 de los 12 profesionales evalúan esta última afirmación con un 5, el valor más alto de la escala, mientras que en el del CSd'A la proporción es de un 59,8%.

### Las relaciones humanas

En el apartado de las relaciones humanas, la mayoría de los encuestados manifiestan una buena o muy buena relación con los compañeros, tanto con los del departamento como con los del centro en general. Todos los profesores valoran con un 4 o un 5 su relación con los alumnos, siendo 5 el valor más alto.

### La competencia pedagógica y la formación continua

En cuanto a la formación y la competencia de los profesores de la muestra, la mayoría

piensa que tiene suficientes mecanismos para gestionar sus clases (todos califican esta afirmación con un 4 o un 5, siendo 5 el valor más alto). Destaca también, casi en todos los casos, la alta percepción de su capacidad de comunicación en el aula (10 profesores la sitúan en el 5, y 2 en el 4). Asimismo, afirman tener un conocimiento bueno o muy bueno de los aspectos pedagógicos necesarios para enseñar inglés (5 valoran la proposición con un 5, y 7 con un 4). También admiten tener suficientes conocimientos del proceso de adquisición de lenguas (11 de los 12 encuestados contestan con un 4 o un 5) y, en muchos casos, muestran interés por conocer experiencias innovadoras. La mayoría participa en cursos de formación continua y tiene una actitud favorable hacia la mejora en su profesión (11 de los 12 encuestados contestan con un 4 o un 5), aunque, en general, no consideran la informática y las nuevas tecnologías como sus puntos fuertes (8 de los 12 profesores otorgan un 2 o un 3 a este apartado).

### **Las actitudes hacia el inglés**

Finalmente, respecto a la lengua inglesa y las culturas anglosajonas, el profesorado encuestado afirma que les gusta bastante o mucho la gramática inglesa (6 valoran la afirmación con un 5, el valor más alto, y los 6 restantes con un 4), así como aprender lenguas en general (11 de los 12 profesores contestan con un 4 o un 5). A la gran mayoría les gusta cómo suena el inglés (10 de los 12 otorgan un 5 a este apartado) y se sienten atraídos por la cultura anglosajona (excepto en 3 casos, que valoran la proposición con un 2 o un 3, el resto la valora con un 4 o un 5). El gusto de los profesores encuestados por la literatura inglesa es diverso, pero tiende a ser alto o muy alto (solo 3 personas puntúan este aspecto por debajo de 4). Asimismo, a la mayoría les satisface enseñar una

asignatura que consideran de utilidad para el futuro de sus alumnos (10 de los 12 profesores otorgan un 4 o un 5 a esta afirmación).

### **Síntesis y conclusiones**

El alumnado procedente de los institutos que obtienen resultados destacables en inglés pertenece a familias con un perfil educativo medio-alto y destaca por sus actitudes positivas hacia el inglés y sus motivaciones para aprenderlo, así como por sus valoraciones de las clases de inglés, que por lo general son más favorables que en el estudio del CSd'A (2005). Otro dato distintivo de esta muestra es la participación en programas de intercambio y el acceso a auxiliares de conversación, que Gumbert (2010) también relacionó con unos resultados mejores en primaria. El perfil del profesorado de este estudio también se caracteriza por unas percepciones positivas o muy positivas hacia su trabajo, sus clases y la lengua que enseña. Algunas de estas percepciones (por ejemplo, eficacia en la gestión en el aula, buenas relaciones con los alumnos) se pueden asociar con algunos rasgos característicos del bienestar docente (Ribes *et al.*, 2008). Otras percepciones coinciden con las descritas en Senior (2006) sobre profesorado de lenguas nativo y experimentado, como por ejemplo la satisfacción por enseñar algo útil. Otras actitudes parecen ser específicas del profesorado no nativo (como por ejemplo, la competencia lingüística o la atracción por las lenguas, y la fonética o gramática del inglés) (Borg, 2006) y probablemente han sido reforzadas por la naturaleza de la formación inicial recibida durante los estudios de filología en España, a menudo teórica y centrada en la descripción lingüística (Llurdà y Huguet, 2003). En resumen, las actitudes favorables por parte del alumnado probable-

mente están relacionadas con las de sus profesores, que también son satisfactorias, y ambas probablemente hayan contribuido a la obtención de los buenos resultados en las PAU.

## Referencias bibliográficas

- CLOUD, N.; GENESEE, F.; HAMAYAN E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Thomson Heinle.
- COTTON, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis-1995 update*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2003). *La situació de la llengua anglesa a l'ensenyament no universitari a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (Informes d'Avaluació, 6).
- (2005). *La situació de la llengua anglesa al batxillerat 2000-2004*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (Informes d'Avaluació, 7).
- (2006). *El coneixement de llengües a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (Quaderns d'Avaluació, 6).
- (2008). *Resultats de la llengua anglesa de l'ESO: Avançament de resultats*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (Quaderns d'Avaluació, 11).
- BORG, S. (2006). «The distinctive characteristics of foreign language teachers». *Language Teaching Research*, vol. 10(1), pp. 3–31.
- GOLD, N. (2006). *Successful bilingual schools: Six effective programs in California*. San Diego, CA: San Diego County Office of Education.
- GUMBERT, J. (2010). *Organització del centre educatiu versus ensenyament de llengües estrangeres*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- HARRIS, A. (1998). «Effective teaching: A review of the literature». *School Leadership & Management*, vol. 18(2), pp. 169-183.
- LINDHOLM-LEARY, K. (2005). *Review of research and best practices on effective features of dual language education programs*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- LLURDÀ E.; HUGUET À. (2003). «Self-awareness in NNS EFL Primary and Secondary School Teachers». *Language Awareness*, vol. 12(3-4), pp. 220-233
- PETTY, G. (2006). *Evidence-based teaching*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- RIBES, R., et al. (2008). «Estudio sobre indicadores de bienestar docente en profesorado de Secundaria». *Cultura y Educación*, vol. 20(3), pp. 347-356.
- SENIOR R.M. (2006). *The experience of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TÉLLEZ, K.; WAXMAN H. (2006). «A meta-synthesis of qualitative research on effective teaching practices for English language learners». En: NORRIS J.; ORTEGA, L. (eds.). *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 245-277). Amsterdam: John Benjamins.
- TRAGANT, E. (2009). «Trilingualism in Catalan schools and universities? Not yet». *APAC Quarterly Magazine*, núm. 65, pp. 33-38.
- TRAGANT, E., et al. (2014). «Cómo se enseña inglés en un grupo de institutos donde se obtienen resultados destacables en la prueba de lengua inglesa en las PAU». *Revista de Educación*, núm. 363, pp. 60-82.

# Competencias lingüísticas de los graduados universitarios desde el punto de vista de los requerimientos laborales

**Elena Delgadoová** | Alexander Dubcek University of Trenčín (República Eslovaca)

*El artículo es el resultado de la investigación llevada a cabo para la identificación de las competencias en lenguas extranjeras que requieren las empresas a los graduados universitarios en las ramas de comercio, gestión e ingeniería. El proyecto de investigación ha seguido los principios de auditoría lingüística diseñados y aplicados por las empresas. La razón de ello es que el marco y la metodología de auditoría lingüística aseguran la fiabilidad de los resultados y la posibilidad de que estos se repitan. Este enfoque permite obtener resultados multidimensionales y hace posible que los investigadores obtengan resultados precisos en un contexto específico, que es imprescindible para la implementación exitosa de la política lingüística en el contexto multicultural y multilingüe de la Europa de hoy. Los resultados definen el contexto en el cual se realizó la investigación, es decir, incluyen una descripción breve de los géneros lingüísticos necesarios para la utilización de la lengua extranjera en el mundo profesional.*

**Palabras clave:** competencias lingüísticas, género lingüístico, política lingüística de la UE.

---

*The paper is the result of research focused on identifying the foreign language competences that companies require university graduates to have in the fields of trade, management and engineering. The research carried out within the project followed the principles of linguistic auditing designed for and applied by companies. The reason is that the framework and methodology of linguistic auditing ensure that the results achieved are reliable and repeatable. This kind of approach allows for multi-plane results, i.e. it enables researchers to gain detailed context-specific results, which is exactly what is needed for successful implementation of language policy in the contemporary multicultural and multilingual Europe. The findings define the context in which the research was conducted, i.e. they include a brief description of the linguistic genres necessary for the use of language in the professional labour sphere.*

**Keywords:** Language competencies, linguistic genre, European Union language policy.

---

*Cet article est le résultat de la recherche qui a porté sur l'identification des compétences en langues étrangères requises des diplômés de l'université dans le commerce, la gestion et l'ingénierie par les entreprises. Les recherches menées au sein du projet ont suivi les principes de l'audit linguistique conçus et appliqués par les entreprises. La raison en est que le cadre et la méthodologie de l'audit linguistique assurent que les résultats obtenus sont fiables et réutilisables à d'autres moments. Ce type d'approche rend possible l'obtention de résultats multidimensionnels, ce qui permet aux chercheurs d'avoir des résultats précis dans un contexte spécifique, qui de toute évidence est*



*nécessaire pour une mise en œuvre réussie de la politique linguistique dans le contexte multiculturel et multilingue de l'Europe d'aujourd'hui. Les résultats définissent le contexte dans lequel la recherche a été menée, c'est à dire, incluant une brève description des genres linguistiques nécessaires pour l'utilisation de la langue dans la sphère professionnelle.*

**Mots clés:** *Compétences linguistiques, genre linguistique, politique linguistique de l'UE.*

---

## 1. Introducción

La globalización y las actuales tecnologías de la información y la comunicación han traído consigo la posibilidad de establecer contactos universales. La diversidad lingüística y cultural en la que entramos en contacto diariamente y la necesidad de comunicación a través de las fronteras idiomáticas fortalecen en la gente, casi de forma natural, el anhelo de aprender el idioma de los países vecinos, así como aquellos idiomas más presentes en los diferentes ámbitos. Este proceso aumenta continuamente debido a la migración nacional e internacional, a la superpoblación en las grandes ciudades o a la celebración de matrimonios exogámicos. En el ámbito de las lenguas se origina, así, un cambio demográfico en el que el contacto con nuevos idiomas y su aprendizaje representan procesos que exigen nuevos métodos en todos los niveles de formación y educación.

Estas nuevas metodologías se basan en el hecho de priorizar la competencia comunicativa en lugar de la competencia lingüística, hecho que llega a ser un factor importante del éxito de los individuos, así como de instituciones y sociedades. Por ello es realmente importante mirar la comunicación desde un punto de vista más amplio y comprenderla como una función que abarca las actividades diarias a nivel individual o institucional.

Los movimientos migratorios ya referidos generaron nuevas necesidades y produjeron el *boom* de cursos de lenguas, cuyas bases esta-

ban compuestas por análisis de componentes lingüísticos (léxico, gramática y recursos estilísticos) e identificación de las lenguas utilizadas con más frecuencia.

Las instituciones educativas dedicadas a la enseñanza de lenguas invirtieron una gran cantidad de recursos financieros, y aún así no se consiguieron los resultados esperados. La realidad, cada vez más, hace observar que la práctica comunicativa, proyectada en los géneros lingüísticos que aquí comprendemos como tipos de texto o formas de comunicación relacionados con un objetivo y una ocasión social determinada, es tan importante como los rasgos característicos de las lenguas correspondientes. Los ámbitos lingüísticos informales y formales de la práctica comunicativa se rigen por normas e idiosincrasias concretas de la cultura correspondiente. Estas pueden incluir diversas gradaciones: desde reglas definidas con precisión, determinadas para ocasiones marcadamente estructuradas y ritualizadas, hasta situaciones menos formales, para las cuales es característica la elección de recursos lingüísticos genéricos. A pesar de que los géneros lingüísticos definen un marco de interacción social y su correspondiente proceso, no logran acotar completamente el contexto pragmático al que remiten.

## 2. Política lingüística de la Unión Europea

Desde el punto de vista de la historia, las lenguas han prosperado y han decaído con la

ayuda de la fuerza militar, la economía, la cultura o la religión. A consecuencia de la globalización, en este contexto, la lengua inglesa se presenta frecuentemente como *lingua franca* de la ciencia actual, del comercio, de las misiones militares y similares. Sin embargo, en realidad, los tipos de interacciones particulares que se atribuyen a la globalización, desde las actividades comerciales hasta las tecnologías de la comunicación, han reforzado también la regionalización y la expansión de las lenguas regionales. La lengua árabe, el chino, el hindú, el español y otros idiomas regionales presentan, en la actualidad, una perspectiva de expansión cada vez más acentuada.

En muchas esferas de desarrollo, las lenguas regionales ayudan a la expansión agrícola, industrial y comercial más allá de las fronteras culturales y estatales. En zonas multilingües fuertemente representadas, las lenguas regionales fomentan la alfabetización, la adultez formal o incluso la educación primaria. Si se presenta una situación donde existen más lenguas locales de las que se pueden dominar, las lenguas regionales tendrían que adquirir un trato preferente.

A pesar de todas las presiones y ventajas de la regionalización y globalización, las identidades locales presentan tradiciones arraigadas fuertemente. Aunque, en definitiva, la globalización tiene que desembocar en un mundo menor, parece que su envergadura intensifica la necesidad de contactos locales más confidenciales entre los individuos. El efecto final es que nunca en el pasado se había contado con tan alto número de lenguas estandarizadas como hoy en día: aproximadamente 1.200. Mu-

chas lenguas «más pequeñas», aquellas que hablan menos de un millón de personas, se han beneficiado de los movimientos financiados por el Estado o por grupos sociales dedicados a su conservación.

Además de la acentuación del significado identitario que supone pertenecer a una comunidad lingüística, los partidarios de las lenguas locales también defienden su utilización por motivos pragmáticos: las lenguas locales afianzan el éxito en las escuelas de educación superior, garantizan un grado más alto de participación en la autonomía, aseguran mejor información a la población y mejor conocimiento de la propia cultura, la historia y las creencias.

En la conferencia cumbre de la Unión Europea celebrada en Lisboa en marzo del año 2000, la Unión Europea se fijó el objetivo de «llegar a ser hasta el año 2010 la comunidad con más conocimiento, más competitividad y más dinámica en el mundo, capaz de mantener un crecimiento económico permanente con mayor número de oportunidades laborales cualitativas y mayor cohesión social».<sup>1</sup> Con el fin de llevar a cabo este compromiso, existe una serie de iniciativas que estimulan a la gente a viajar en el ámbito de la Unión Europea y así conseguir el máximo de posibilidades en el campo del estudio, trabajo y estilo de vida. Es posible lograr la competitividad solo cuando hay personas cualificadas en el lugar en el que se encuentran las oportunidades de trabajo. Puesto que el movimiento libre de personas es una de las libertades básicas garantizadas por las leyes de la Comunidad, cada ciudadano de la Unión Europea está facultado para vivir y trabajar en cualquier Estado miembro sin que sea discriminado.

1. Presidency Conclusions: Lisbon European Council, 23-24 March 2000, p. 2. Disponible en: [www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) (consulta: marzo 2011).

El principal objetivo de la política lingüística de la Unión Europea se apoya en la educación lingüística y en la diversidad de lenguas. Este objetivo se refleja ante todo en el plan de acción 2004-2006 introducido por la Comisión Europea en julio de 2003.

El mensaje del plan de acción que se dedujo del encuentro del Consejo Europeo en Barcelona en marzo del año 2002 fue: «mejorar el dominio de las destrezas básicas, principalmente con la enseñanza como mínimo de dos lenguas extranjeras a edad muy temprana». <sup>2</sup> Esto significa que el aprendizaje de dos lenguas extranjeras, con excepción de la lengua materna, se percibe como óptimo, teniendo en cuenta que cuanto más rápido se inicie la enseñanza, mucho mejor.

En la cumbre de la Unión Europea celebrada en Barcelona en marzo del año 2002, <sup>3</sup> en relación con el contexto de fomento de la educación lingüística, los principales representantes de los estados y gobiernos se refirieron a la insuficiencia de datos para evaluar los conocimientos lingüísticos reales de la población y solicitaron el establecimiento de un indicador de competencia lingüística en el marco europeo. Este indicador tenía que proporcionar informaciones valiosas para los empleados directivos en el marco de los procesos de formación y educación. En toda Europa existe una gran diversidad de textos y certificados en el campo de las destrezas lingüísticas que han sido elaborados mediante la aplicación de diferentes métodos. Por esta razón, para los empleadores es difícil evaluar los conocimientos lingüísticos de los aspi-

rantes a un puesto de trabajo y para las escuelas y universidades es difícil elegir a los participantes en programas de movilidad y similares. Naturalmente, esta situación conduce a la disminución de credibilidad y transferencia de los resultados de los exámenes de lenguas, lo cual puede suponer un obstáculo para el movimiento libre de empleados y estudiantes en el marco de los estados miembros de la Unión Europea.

Así, es necesario tener en cuenta uno de los objetivos de la Comisión Europea, es decir, aumentar la movilidad de la mano de obra y, consecuentemente, establecer los parámetros de conocimiento desde criterios de competitividad.

En relación con la estandarización de la evaluación de conocimientos lingüísticos, el Consejo Europeo publicó dos documentos importantes: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) –niveles A-C de dominio de la lengua– y el *Portafolio europeo de lenguas*. Mientras que los niveles A y B están continuamente complementados con nuevos análisis, los análisis del nivel C permanecen relativamente atrasados a la hora de proporcionar descriptores detallados de las competencias lingüísticas.

Las informaciones anteriormente enunciadas permiten entender la problemática de las competencias lingüísticas. Si nos referimos al nivel universitario y a la posibilidad ocupacional, evidentemente hablamos del nivel C del MCER. El dominio de dos o más lenguas a nivel «laboral» (es decir, para fines de estudio y em-

2. The Action Plan for Languages for 2004-2006, p. 19. Disponible en: [http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_en.htm) (consulta: febrero 2013).

3. Presidency Conclusions: Barcelona European Council, 15-16 March 2002. Disponible en: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf) (consulta: febrero 2013).

pleo) requiere, además, aprendizaje y enseñanza de idioma a nivel sistemático, estructurado y apropiado, para que sea posible la adquisición rápida y objetiva de las competencias lingüísticas necesarias. Para cumplir con este objetivo, todos los agentes implicados, como los estudiantes, las instituciones que ofrecen los programas de lengua, los profesores de lenguas, los responsables de las política lingüísticas, así como también los empleadores, deben comprender qué competencias lingüísticas es necesario y posible adquirir en un lapso determinado de tiempo. A este respecto, no solo se manifiesta como un factor importante la estandarización de las competencias lingüísticas, sino también la claridad en la transparencia de descriptores e indicadores de competencias lingüísticas.

### 3. Resultados de la investigación

La investigación que realizamos pretendía no solo la identificación de las competencias lingüísticas, sino también la publicación de los resultados obtenidos con el fin de asegurar su transparencia. Su objetivo fundamental consistía en evaluar las competencias lingüísticas de los graduados universitarios en las ramas de gestión, comercio e ingeniería a nivel C1 del MCER. La realizamos en dos ámbitos, el académico y el profesional. Nos centraremos ahora solo en el segundo, el realizado junto a mi equipo de investigación. Con el fin de identificar dichas competencias lingüísticas en la esfera profesional en las ramas de estudio arriba enunciadas se realizó una auditoría lingüística.

La innovación que planteaba el proyecto, en realidad, radicaba en su doble carácter. En base a experiencias propias, el equipo de investigación elaboró un análisis de las necesidades primarias. La misma metodología se aplicó en

todo el proyecto, es decir, en toda la investigación de las competencias lingüísticas para ambos ámbitos.

En la primera fase se utilizó una entrevista con preguntas abiertas. Los entrevistados eran empleadores y trabajadores graduados universitarios de diversas empresas. En base al análisis de las respuestas, elaboramos un cuestionario para la esfera profesional con el objetivo de obtener una cantidad suficiente de respuestas. El análisis del cuestionario, posteriormente, debía demostrar o modificar los resultados de la entrevista. Además, se suponía que los resultados indicarían el orden de las competencias particulares.

Los resultados mostraron que los géneros discursivos utilizados en la esfera profesional eran más variados que en la esfera académica. En el marco de la esfera profesional se identificaron 22 géneros lingüísticos (más otras actividades diferentes, como por ejemplo: preparación de estancias en el extranjero, reuniones de trabajo, negociaciones, visitas extranjeras y similares) con 93 descriptores (expresiones del tipo *es capaz de hacer*) de las competencias lingüísticas.

Aplicando esta actitud en base a los géneros lingüísticos, los descriptores de las competencias lingüísticas se pueden manifestar como idénticos o similares en el marco de géneros lingüísticos particulares. Sin embargo, en realidad representan diferentes competencias. Veamos la diferencia con un ejemplo simple: *lograr tomar apuntes* en el marco de la comprensión oral de una conferencia representa una competencia (grado conceptual de procesamiento de información), mientras que *elaborar apuntes* durante una corta presentación práctica (evaluación práctica de aplicabilidad en un contexto más amplio) representa otra competencia y exige mayor destreza lingüística.

Así, en un género discursivo como la «conferencia» se practican tanto la comprensión oral y escrita como la expresión escrita y oral. Las competencias adquiridas son las siguientes:

- La capacidad de seguir el contenido de conferencias de la rama de estudios correspondiente y entender explicaciones al respecto.
- La capacidad de seguir el contenido de la conferencia y tomar apuntes.
- La capacidad de comprender las anotaciones escritas que hace el conferenciante.
- La capacidad de reorganizar, principalmente, informaciones de la conferencia con apuntes propios y resumirlos de tal manera que los compañeros de trabajo puedan utilizarlos como fuente de información.
- La capacidad de formular preguntas con claridad para explicar palabras y enlaces de palabras (nuevos conceptos).
- La capacidad de hacer preguntas espontáneamente en referencia al contenido de la conferencia y dirigirse al conferenciante, empezar y terminar la discusión con él.
- La capacidad de informar de forma precisa y resumida, utilizando la lengua con corrección y precisión.
- La capacidad de expresar el punto de vista de forma clara y acertada.
- La capacidad de entender la terminología técnica (incluso las abreviaturas) relacionada con la especialidad.
- La capacidad de evitar expresiones coloquiales y errores que puedan influir negativamente en el significado pretendido.
- La capacidad de utilizar adecuadamente tablas e imágenes.

En el género discursivo «taller / trabajo de grupo» se practican sobre todo la comprensión

y la expresión oral. Las competencias adquiridas son las siguientes:

- La capacidad de argumentar eficazmente con el fin de defender opiniones.
- La capacidad de colaborar con los demás miembros del equipo.
- La capacidad de explicar de forma clara y coherente la solución de problemas académicos/técnicos.
- La capacidad de mantener el grado adecuado de fluidez en la expresión en una discusión extensa.
- La capacidad de invitar a la colaboración, expresar opiniones y similares.

En un género discursivo como el «proyecto» o el «resumen/informe» se practican las destrezas de comprensión y expresión escritas. Las competencias adquiridas son:

- La capacidad de leer y entender terminología específica de proyectos internacionales.
- La capacidad de escribir proyectos internacionales utilizando los recursos lingüísticos y estilísticos propios de la especialidad.
- La capacidad de redactar un resumen/informe en una página de tal forma que los errores en la lengua no influyan negativamente en la comprensión del contenido.

En el género discursivo «presentación» (de la información que se relaciona siempre con la rama específica), las destrezas que se practican son la expresión oral y escrita. Se adquieren las siguientes competencias:

- La capacidad de efectuar una presentación bien estructurada, basada en informaciones específicas para la especialización.
- La capacidad de utilizar adecuadamente recursos visuales de ayuda (por ejemplo, el programa PowerPoint) propios de la espe-

cialidad durante la presentación de información.

- La capacidad de efectuar una presentación orientada a los oyentes.

La mayor parte de los encuestados trabajan en la esfera de dirección media y obtuvieron una titulación superior en la rama económica y de comercio. La mayoría de ellos ocupa el puesto actual de trabajo desde hace más de diez años, hecho que avala sus valiosas experiencias en la especialidad.

Teniendo en cuenta las preguntas particulares del cuestionario en cuyo ámbito los entrevistados evaluaron alguna esfera como la de menor importancia, y considerando que con frecuencia dieron la respuesta «muy importante», podemos destacar como «muy importantes» las siguientes destrezas, fundamentales en el desarrollo de las competencias comunicativas:

- La capacidad de expresar una negativa en forma cortés y adecuada (destreza lingüística, negociación con socio comercial).
- La capacidad de expresar resumidamente opiniones referentes al proyecto/producto (presentación de proyectos, productos).
- La capacidad de utilizar recursos lingüísticos y estilísticos adecuados en el ámbito de contacto con los oyentes (presentación de proyectos, productos).
- La capacidad de evitar errores que puedan tener influencia en el desarrollo normal de la negociación (negociación con socio comercial).
- La capacidad de presentar informaciones de manera precisa y clara con la utilización del estilo apropiado (conferencias).
- La capacidad de leer y comprender la terminología específica de proyectos internacionales (proyectos).

Desde el punto de vista estrictamente estadístico, podemos constatar que la negociación con socios comerciales representa la esfera y la destreza más importante para los empleadores, ya que los entrevistados consideraron como importante una gran parte de las preguntas en esta categoría. Conviene destacar el carácter meramente informativo de estos datos, puesto que los resultados dependen del tipo de preguntas y del campo de actividad del respondiente.

Sobre la base del análisis y el procesamiento de respuestas obtenidas a través del cuestionario dirigido a la esfera profesional, el equipo de investigación hizo un resumen de los datos obtenidos y elaboró una propuesta de curso de lengua que refleja las necesidades de los encuestados de la esfera profesional. El curso fija como objetivo la oferta de una serie de unidades de enseñanza enfocadas a destrezas concretas. Está dirigido a profesionales/estudiantes adultos que quieran alcanzar éxitos en el lugar de trabajo y en el ámbito de acontecimientos sociales, utilizando un idioma extranjero.

#### 4. Conclusiones

Los resultados demostraron la complejidad que supone la adquisición de las competencias lingüísticas a nivel C1. Sin embargo, opinamos que sin análisis sistemático de las necesidades, el estudio de la lengua y la enseñanza de esta a las élites de las naciones nunca mejorarán. Dejar el desarrollo de las competencias lingüísticas solo a los estudiantes y empleados es poco conceptual y sistemático y también falto de lógica, porque supone malgastar su potencial y capacidad.

Son evidentes los resultados irrefutables de la investigación del proyecto para el profesorado de lengua y para quienes diseñan y ofre-

cen los cursos de idiomas. Los cursos para los graduados en la esfera del comercio, la gestión y la ingeniería que han adquirido el nivel B2 de competencias lingüísticas generales deberían organizarse considerando el fomento de competencias lingüísticas a nivel C1 (hablante apto) en el ámbito de la esfera profesional específica. Las competencias arriba descritas deberían servir como instrucción en dos direcciones importantes. En primer lugar, estas competencias deberían de sustentar los temarios básicos funcionales, léxicos y estructurales del programa lingüístico que determina el tipo de lengua necesario para el aprendizaje y la enseñanza. En segundo lugar, la comprensión elevada de la tarea clave de las competencias lingüísticas necesarias y comprobadas en el mundo académico y profesional debería influir en la metodología utilizada: los profesores de lengua y los programadores de los cursos de lengua deberían subrayar la práctica y la adquisición

de destrezas lingüísticas en el contexto de la economía, la gestión o la ingeniería más que la práctica de la lengua sin tener en cuenta el contexto.

El siguiente paso consistiría en el desplazamiento desde la explicación teórica del significado de las competencias lingüísticas hasta la identificación sistemática de estándares y la implantación de transparencia, con lo cual se produciría una presión sobre la calidad de los programas de cursos de lenguas, el cambio de perfil del profesorado de lengua en las clases, basándose en las necesidades identificadas, porque el profesor debe saber enseñar lo que exige el mercado laboral y con expectativas realistas de los empleadores en relación con las competencias lingüísticas de los aspirantes a un puesto trabajo y de los nuevos empleados. El método TALC representa una respuesta correcta a la siguiente fase de la política lingüística de la Unión Europea.

## Bibliografía

- DELGADOVÁ, E. (2005). «Globalizácia a jazykové vzdelávanie». En: *Lingua Summit 2005*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Trenčín: TnUAD.
- (2007). «Interkultúrne aspekty v medzinárodných vzťahoch». En: *Aktuálne otázky svetovej ekonomiky a politiky*. Zborník zo 7. medzinárodnej vedeckej konferencie Medzinárodné vzťahy 2006, Kaštieľ Mojmírovce. Bratislava: FMV EU.
- REEVES, N.; WRIGHT, C. (1996). *Linguistic auditing: A guide to identifying foreign language communication needs in corporations*. Adelaide: Multilingual Matters.
- ŠAJGALÍKOVÁ, H. (2007). «Transparentnosť v nadobudnutých jazykových kompetentnostiach». En: *Kompetence v cizích jazykoch jako důležitá součást profile absolventa vysoké školy*. Zborník z medzinárodnej konferencie (pp. 234-239). Brno: Univerzita obrany.
- ŠAJGALÍKOVÁ, H.; DELGADOVÁ, E. (2007). «ELP and its potential». En: CercleS Seminar (7-9 junio 2007). Dublín: University College Dublin [en línea]. <[www.cercles.org/en/elp/seminar/papers.html#sajgalikova](http://www.cercles.org/en/elp/seminar/papers.html#sajgalikova)>. [Consulta: diciembre 2008]

# Aproximación teórico-práctica a la evaluación pedagógica del aprendizaje de lenguas basado en la Web

Rafael Seiz | Universitat Politècnica de València

Francesca Romero | Universitat Politècnica de València

*En la actualidad, el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO) está experimentando una doble tendencia: por una parte, hacia un protagonismo de la Web, y, por otra, hacia una profusión de recursos educativos de muy variado contenido y calidad pedagógica. Para que podamos aprovechar el entorno de aprendizaje representado por la Web en todo su potencial resulta necesaria una exhaustiva evaluación de dicha tecnología para el aprendizaje de lenguas desde criterios pedagógicos. El presente trabajo propone un enfoque doble, teórico y práctico, para abordar este problema. Primero hemos desarrollado un modelo teórico para la evaluación pedagógica del ALAO basado en la Web, para, a continuación, proponer una plataforma en línea llamada Appraisalweb, que pone en práctica dicha evaluación.*

**Palabras clave:** *aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO), World Wide Web, evaluación pedagógica, metodología.*

---

*Computer Assisted Language Learning (CALL) is currently undergoing a double trend: on the one hand, towards the leading role of the internet, and, on the other, towards a wealth of educational resources of varied pedagogical content and quality. If we are to take full advantage of the potential of the online learning environment, a comprehensive assessment of such technology for language learning from pedagogical criteria becomes necessary. This paper suggests a twofold approach, both theoretical and practical, to deal with that issue. First, a theoretical framework for the pedagogical evaluation of online CALL is developed and then an online platform called APPRAISALWEB, which implements such evaluation, is put forward.*

**Keywords:** *Computer Assisted Language Learning (CALL), World Wide Web, teaching assessment, methodology.*

---

*Actuellement, l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) suit deux tendances : la première allant vers un protagonisme du web, et la deuxième vers une profusion de ressources éducatives de qualité et de contenus très divers. Une évaluation exhaustive de cette technologie pour l'apprentissage des langues, basée sur des critères pédagogiques, s'avère donc nécessaire pour que nous puissions profiter au mieux du*



*réseau d'apprentissage d'Internet. Ce travail propose une approche théorico-pratique pour aborder ce problème. D'abord, nous avons développé un modèle théorique pour l'évaluation pédagogique de l'ALAO sur le web, puis nous avons proposé une plateforme online appelée APRAISALWEB pour la mise en place de cette évaluation.*

**Mots-clés:** *Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO), World Wide Web, évaluation pédagogique, méthodologie.*

---

## 1. Introducción

Actualmente, en el ámbito del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO), es notable una tendencia relacionada con la preponderancia casi absoluta de un aprendizaje basado en la World Wide Web. Sin embargo, en la práctica, la ingente cantidad de cursos y recursos educativos para el aprendizaje de lenguas que podemos encontrar en este medio muestra a menudo una gran heterogeneidad de contenidos, así como una destacada variedad de formatos y enfoques, no siempre con un nivel aceptable de calidad y eficiencia pedagógicas. Por ello, y también por la indudable repercusión de la Web en todos los aspectos de nuestra vida social y personal, existe la necesidad de una exhaustiva evaluación del medio de la Web mediante la aplicación de sólidos criterios pedagógicos y metodológicos (Nelson, 1997; Grassian, 1997; Chapelle, 2001a, 2001b). En efecto, esta será la única manera eficaz de aprovechar al máximo las potencialidades del medio para la puesta en práctica de un aprendizaje de lenguas de calidad y de cariz comunicativo.

La Web constituye una tecnología que puede servir de medio para implementar un tipo de aprendizaje lingüístico eficiente e innovador, en consonancia con la enseñanza comunicativa de lenguas, con el valor añadido de un aprendizaje basado en unas posibilidades de

comunicación sin precedentes, centrada en tareas, y con un carácter ampliamente auténtico y motivador. Pese a ciertos posibles inconvenientes, señalados en algunos estudios (Felix, 2003; Nielsen, 1995), la Web constituye actualmente un prometedor medio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas basado en la tecnología, con la condición de que sea la pedagogía lo que prime sobre la tecnología (Frizler, 1995; Nelson 1997; Nelson y Oliver, 1999), para lo cual es necesaria una labor de evaluación y análisis pedagógico.

Nuestro objetivo principal es establecer una propuesta de análisis pedagógico basado en criterios coherentes y que tenga una doble vertiente teórica (al considerar los hallazgos de la investigación pedagógica anterior) y práctica (capaz de aplicarse eficazmente a diferentes contextos y, en general, a la realidad de los recursos de aprendizaje disponibles en la Web). Así pues, en este trabajo se tratan, en primer lugar, algunos aspectos teóricos que sirven de fundamento para la evaluación pedagógica de la Web en el aprendizaje de lenguas. En segundo lugar, se propone un modelo teórico que pueda contextualizar dicha evaluación. Dicho modelo teórico permitirá proponer, a continuación, una metodología de trabajo para vertebrar la evaluación pedagógica de este tipo de aprendizaje basado en la tecnología. Asimismo, se presenta brevemente APRAISAL-

Web (*Análisis pedagógicos de recursos de aprendizaje interactivo y sistemas de aprendizaje de lenguas a través de la Web*), un proyecto de investigación subvencionado por la Universidad Politécnica de Valencia y el Gobierno autónomo de la Comunidad Valenciana, que da nombre a una plataforma en la Web que permite analizar aspectos pedagógicos de cursos y recursos de aprendizaje de lenguas disponibles a través de la Web.

## 2. Fundamentos teóricos y modelo para una evaluación pedagógica del ALAO basado en la Web

Al abordar la tarea de una evaluación pedagógica de la Web en tanto que medio a través del cual es posible implementar un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas eficaz, resulta fundamental basarse en un modelo o marco teórico. Dicho modelo, que es un espacio organizador destinado a arrojar luz sobre el proceso de aprendizaje de lenguas a través de la Web, permitirá dotar de coherencia y contextualizar las acciones concretas de análisis y evaluación de recursos específicos en situaciones educativas específicas. Por tanto, el modelo teórico pretende ser capaz de explicar una doble vertiente que ayudará a comprender y utilizar mejor el medio de la Web en este tipo de aprendizaje: el potencial educativo del medio para el aprendizaje comunicativo eficaz de lenguas y el uso práctico real que se hace de dicho medio en contextos educativos concretos. Los modelos teóricos para el ALAO propuestos hasta el momento en la bibliografía que podrían ser de utilidad en el estudio del ALAO basado en la Web (Hubbard, 1988; Zhao, 1996) no parecen incor-

porar el tipo de visión global, exhaustiva y detallada del proceso de aprendizaje de lenguas que se desea adoptar en este estudio.

El modelo teórico propuesto, de carácter interactivo, abierto y dinámico, se denomina *modelo de análisis pedagógico de la web para el aprendizaje de segundas lenguas*<sup>1</sup> y consta de ocho *dimensiones* globales divididas en tres grandes bloques. Cada una de estas dimensiones puede ser considerada con una *finalidad* (o bien de descripción/análisis o bien de evaluación cuantitativa o cualitativa) y con una perspectiva o punto de vista (o bien del autor o bien del usuario).

El primer gran bloque de dimensiones que pueden considerarse en el análisis o evaluación se denomina «*Fundamentos de la evaluación*», y consta de la primera de las dimensiones del modelo, llamada *base teórica*, que se nutre de todas las aportaciones que pueden realizar las disciplinas o los campos de estudio que tengan algo que decir en la comprensión de la Web como entorno de aprendizaje lingüístico. Dichas aportaciones pueden ser de dos tipos: o bien *temas de interés*, si se trata de aspectos que suscitan interés investigador, o bien *hallazgos*, si se trata de descubrimientos más o menos concluyentes en relación con dichos temas.

El bloque general siguiente se llama «*Objetivos de la evaluación*», y engloba seis dimensiones: características pedagógicas (específicas y generales), aplicaciones pedagógicas (específicas y generales), componentes activos, resultados del aprendizaje, contenido pedagógico y nivel pedagógico.

Las *características pedagógicas específicas* incluyen una amplia gama de cualidades y espe-

1. Este modelo representa una revisión y actualización de un marco anteriormente propuesto (Seiz Ortiz, 2006).

cificaciones de los recursos de aprendizaje, que pueden ser observadas y estudiadas de forma concreta. Las características pedagógicas pueden referirse, por ejemplo, a los parámetros de una base de datos pedagógica como la que se construye en el proyecto APPRAISALWeb. Estos parámetros, o características pedagógicas, surgen directamente del plano de análisis que acabamos de exponer, es decir, la base teórica. Por su parte, las características pedagógicas generales constituyen también cualidades o especificaciones, no ya de los recursos concretos de aprendizaje, sino del mismo medio de la Web. La tercera dimensión de este gran bloque son las aplicaciones pedagógicas específicas, que estudian el potencial y las posibilidades prácticas de aplicación de los recursos específicos de aprendizaje y de sus características pedagógicas, pertenecientes al plano que acabamos de explicar. Así, una determinada característica pedagógica de un programa o recurso en la Web puede tener muy diversas aplicaciones pedagógicas específicas de uso en la práctica real, es decir, potencial de utilización en un contexto o una situación concreta de aprendizaje. Por lo tanto, las características pedagógicas están más relacionadas con el diseño y el desarrollo del recurso educativo, mientras que las aplicaciones pedagógicas lo están con el contexto de aplicación concreta del aprendizaje. De manera similar, las llamadas aplicaciones pedagógicas generales representan una generalización con respecto a las aplicaciones específicas, y constituyen, más bien, etiquetas referidas a enfoques metodológicos o filosofías generales.

La siguiente dimensión son los componentes activos, y en ella se consideran los cinco elementos, en el sentido de actantes, que consideramos principales dentro del proceso

de enseñanza-aprendizaje de lenguas en el medio de la Web:

1. El estudiante.
2. El profesor.
3. El contenido.
4. El medio.
5. El contexto educativo.

En cada uno de ellos es posible estudiar una gran variedad de aspectos, como se puede observar de forma resumida en el cuadro 1.

Otra dimensión que se puede estudiar dentro del ámbito de los objetivos de la evaluación son los resultados del aprendizaje, donde se analiza de forma fehaciente el avance real del aprendizaje en los estudiantes, en la práctica, y, por tanto, el grado de aprovechamiento efectivo de los demás componentes más teóricos del modelo.

La siguiente dimensión es el contenido pedagógico. Se trata del espacio del modelo dedicado a analizar de forma descriptiva cuáles son los contenidos pedagógicos, en el sentido más amplio (tipo de ejercicios, contenidos curriculares, formatos pedagógicos y otro tipo de metainformación) de los recursos disponibles en la Web para el aprendizaje de lenguas. A este respecto, es muy relevante incluir, en este nivel del análisis, el trabajo llevado a cabo en el campo de los objetos de aprendizaje.

La séptima dimensión, y última del gran bloque de los objetivos de la evaluación, se ha denominado nivel pedagógico y describe, de forma detallada, aspectos relacionados con el nivel de competencia lingüística tratado en los recursos y materiales en línea. Para favorecer el establecimiento de los niveles, se recomienda la inclusión del llamado Marco común europeo de referencia para las lenguas, un conjunto or-

**Cuadro 1.** Componentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas en la Web

Estudiante	Contenido	Contexto educativo	Medio	Profesor
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libertad</li> <li>• Flexibilidad</li> <li>• Autoaprendizaje</li> <li>• Aprendizaje autónomo</li> <li>• Entorno amigable</li> <li>• Centralidad del estudiante</li> <li>• Diferencias individuales</li> <li>• Naturaleza heterogénea</li> <li>• Fragmentación</li> <li>• Interactividad</li> <li>• Hipertexto</li> <li>• Hipermedia</li> <li>• No lineal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturaleza heterogénea</li> <li>• Fragmentación</li> <li>• Interactividad</li> <li>• Hipertexto</li> <li>• Hipermedia</li> <li>• No lineal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de necesidades complejo</li> <li>• Comunidad virtual</li> <li>• Entornos sociales y educativos</li> <li>• Nuevas destrezas electrónicas</li> <li>• Nueva pragmática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entorno informático en red</li> <li>• Integración roles ordenador: tutor, herramienta, tutorando</li> <li>• Tecnología: compatibilidad, transmisión...</li> <li>• Multimedia e hipertexto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevos roles (asistente, compañero, facilitador...)</li> <li>• Diferentes localizaciones</li> <li>• Totalmente ausente (tutor humano ausente)</li> <li>• Físicamente presente (tutor humano accesible)</li> <li>• Accesible remotamente (tutor accesible remoto)</li> <li>• Presente física y remotamente (doble tutor accesible)</li> </ul>
<b>Interactividad + conectividad + comunicación</b>				
<b>Visión interactiva y dinámica guiada por la pedagogía de los elementos</b>				

ganizado de criterios que pueden incorporarse al modelo para focalizar la evaluación pedagógica,<sup>2</sup> aunque, por supuesto, no es la única posibilidad que incluiría el modelo.

El tercer gran bloque estructural del modelo se ha dado en llamar «Contextualización de la evaluación». En este nivel se pretende situar el estudio en un contexto claramente definido, y, para ello, se conside-

ra el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas de forma global, es decir, tomado como un todo coherente e integrado, y así se especifica qué parte del proceso global de aprendizaje de lenguas es el objetivo de la evaluación. Por ello, la dimensión contenida en este bloque se denomina proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En este sentido, se han categorizado las si-

2. El texto de dicho marco puede consultarse en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

guientes partes del proceso de aprendizaje de lenguas:

- Predesarrollo y análisis de necesidades.
- Desarrollo de materiales educativos.
- Uso pedagógico.
- Producto final.
- Evaluación de materiales.
- Resultados del aprendizaje.

Como se puede observar, en este modelo cada análisis pedagógico individual de la Web en tanto que entorno para el aprendizaje de lenguas puede ser situado, por una parte, en una o varias de las ocho dimensiones dentro del modelo, y, por otra parte, puede ser considerado con una finalidad (análisis o evaluación) y desde un punto de vista (del autor o del usuario). Por tanto, se dota de coherencia global al estudio pedagógico de la Web para la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

### **3. Metodología de evaluación de la Web para el aprendizaje lingüístico: APPRAISALWeb**

A la hora de implementar el medio de la Web en el ámbito de la enseñanza o el aprendizaje de lenguas, es necesario, por una parte, conocer el medio de aprendizaje, con sus posibilidades y su uso real, con sus puntos fuertes y sus debilidades, y, por otra parte, llevar a cabo una labor exhaustiva de análisis y evaluación, teniendo en cuenta criterios basados en la pedagogía y la didáctica. Por ello, se propone a continuación, brevemente, una metodología de evaluación pedagógica del aprendizaje de lenguas a través de la Web. Se trata de una propuesta general, totalmente susceptible de adaptarse a múltiples situaciones y contextos educativos concretos.

En primer lugar, y dado que se pretende

que la evaluación esté sólidamente fundamentada, debe existir un claro vínculo entre el análisis pedagógico de cursos y recursos específicos disponibles a través de la Web y lo que sabemos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (dentro y fuera de este medio), reflejado en lo que hemos llamado *base teórica* en el modelo que se ha explicado anteriormente. En línea con esta filosofía subyacente, convendría llevar a cabo dos acciones generales y complementarias:

1. Centrar el análisis en criterios pedagógicos, que tengan en cuenta tanto esa base teórica de la investigación como las características específicas de cada contexto educativo en el que se vaya a aplicar la evaluación.
2. Situar cada uno de los juicios o resultados de la evaluación en el marco global del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de la Web, o, dicho de otro modo, utilizar el modelo teórico para contextualizar cada una de las acciones individuales de evaluación de recursos específicos.

El proyecto APPRAISALWeb propone una metodología global de evaluación del ALAO basado en la Web que cumple las características que se acaban de apuntar. Con ella, se fomenta un análisis de este tipo de aprendizaje desde perspectivas pedagógicas, es decir, tomando en consideración lo que la Web puede aportar al proceso de aprendizaje-enseñanza eficaz. En la metodología de evaluación propuesta desde el proyecto, existen dos pilares fundamentales, que son el establecimiento de un marco teórico, guía global del análisis, y el desarrollo de herramientas analíticas concretas, que ponen en práctica la evaluación en contextos educati-

vos concretos, como es el caso de la plataforma Web del proyecto, denominada *Appraisalweb*, y sus bases de datos asociadas, como se verá. Ello significa la incorporación en el proyecto y su metodología de una doble vertiente, la teórica y la práctica o aplicada. Entre ambas vertientes se producirán sinergias que contribuirán a enriquecer el proceso de evaluación pedagógica.

En la metodología propuesta, por tanto, se parte de fundamentos teóricos aportados por diferentes disciplinas que contribuyen a vertebrar el conocimiento que se tiene del medio educativo que se quiere analizar (la Web), así como del proceso de aprendizaje que se pretende implementar a través de ese medio (el ALAO). Pero para que dicho conocimiento teórico sirva en la evaluación pedagógica que proponemos, es necesario que sea convertido en parámetros y criterios concretos que funcionen a modo de herramientas de observación o, metafóricamente, de lentes que ayuden en la tarea de observar, describir y analizar aspectos específicos del medio de la Web en su aplicación real. A su vez, y cerrando el círculo de sinergias entre la teoría y la práctica, la evaluación pedagógica práctica de recursos específicos servirá para mejorar el conocimiento global del medio de la Web, en su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

La metodología de evaluación pedagógica se resume en las siguientes fases:

1. Estudio de fundamentos teóricos / base teórica.
2. Conceptualización de los fundamentos teóricos para convertirlos en parámetros específicos que permitan la observación práctica desde perspectivas pedagógicas.

3. Utilización de herramientas y parámetros concretos para analizar ejemplos específicos de aplicación del ALAO a través de la Web, es decir, cursos y recursos.
4. Contextualización y enfoque de la evaluación pedagógica dentro del modelo teórico global de análisis del ALAO basado en la Web, mediante el establecimiento de los aspectos, los componentes y las dimensiones que son objeto de estudio.
5. Implementación de los resultados de la evaluación pedagógica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de la Web.
6. Realimentación del proceso de evaluación pedagógica, mediante la reflexión relativa a aspectos que puedan ayudar a mejorar dicho proceso.

El resultado principal del proyecto, es decir, la plataforma *Appraisalweb*, disponible a través de una página Web (<http://camillegroup.upv.es/appraisalweb>), posibilita llevar a cabo acciones de evaluación pedagógica relacionadas con las fases 3 a 6 de dicha metodología.

#### 4. Conclusiones

En el presente trabajo, en base a un proyecto de investigación denominado APPRAISALWeb, se propone, por una parte, una metodología de trabajo para llevar a cabo un análisis pedagógico exhaustivo del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador a través de la Web; y, por otra parte, se desarrolla una herramienta efectiva para llevar dicha evaluación pedagógica a la práctica, mediante la utilización de una plataforma interactiva abierta. La columna vertebral de toda la propuesta de evaluación pedagógica de APPRAISALWeb consiste en un modelo o marco teórico que proporciona con-

sistencia al conjunto de las acciones individuales de evaluación y contribuye a analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de la Web desde una perspectiva pedagógica global.

Todo ello sale al paso de una serie de demandas y necesidades apuntadas por la investigación dentro del ámbito del ALAO basado en la Web: la relevancia de modelos teóricos que fundamenten el análisis y la necesidad de herramientas específicas de búsqueda, catalogación y recuperación de recursos de ALAO en la Web.

Por esta razón, un objetivo destacable del proyecto APPRAISALWeb, en un futuro más o menos cercano, es poner a disposición de la

comunidad científica, académica y, sobre todo, docente una plataforma exhaustiva, abierta e interactiva, a través de Internet y con posibilidades de búsqueda avanzada y recuperación eficiente de información. Un valor añadido a dicha plataforma es su capacidad orgánica de integrar el estado del arte de la disciplina, es decir, lo que ya sabemos del aprendizaje de lenguas basado en la Web, para, a partir de ahí, avanzar en nuestro conocimiento de este medio y, consecuentemente, en nuestras posibilidades de aprovechar, de forma pedagógicamente eficaz, las potencialidades educativas de la Web en la implementación de esta tecnología en un aprendizaje de lenguas real y efectivo.

## Referencias bibliográficas

- CHAPELLE, C. (2001a). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2001b). «Innovative language learning: Achieving the vision». *ReCALL*, vol. 13(1), pp. 3-14.
- FELIX, U. (ed.) (2003). *Language learning online: Towards best practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- FRIZLER, K. (1995). *The Internet as an educational tool in ESOL writing instruction* [en línea]. San Francisco: San Francisco State University. <[www.oocities.org/robofriz@sbcbglobal.net/frizume/thesis/](http://www.oocities.org/robofriz@sbcbglobal.net/frizume/thesis/)>. [Consulta: enero 2003]
- GRASSIAN, E. (1997). *Thinking critically about World Wide Web Resources* [en línea]. UCLA College Library. <[www.library.ucla.edu/libraries/college/help/critical/index.htm](http://www.library.ucla.edu/libraries/college/help/critical/index.htm)>. [Consulta: marzo 2011]
- HUBBARD, P. (1988). «An integrated framework for CALL courseware evaluation». *CALICO Journal*, vol. 6(2), pp. 51-72.
- NELSON, J.T. (1997). *A system for the evaluation of ESL web sites* [en línea]. <[www.wsu.edu:8080/~jtnelson/thesis/complete\\_thesis.html](http://www.wsu.edu:8080/~jtnelson/thesis/complete_thesis.html)>. [Consulta: febrero 2011]
- NELSON, J.T.; OLIVER, W. (1999). «Murder on the Internet». *CALICO Journal*, vol. 17(1), pp. 101-114.
- NIELSEN, J. (1995). *Multimedia and hypertext: The Internet and beyond*. Boston: AP Professional.
- SEIZ ORTIZ, R. (2006). *Análisis metodológico de cursos y recursos para el aprendizaje de inglés como segunda lengua a través de la World Wide Web*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- ZHAO, Y. (1996). «Language learning on the World Wide Web: Toward a framework of network based CALL». *CALICO Journal*, vol. 14(1), pp. 37-51.

# Las destrezas orales en el aula de ELE: situación actual de las competencias comunicativas

**Gabino Boquete** | Universidad de Alcalá

*Los modelos actuales de enseñanza de lenguas, con la implantación de los sistemas comunicativos, han dado un papel fundamental a las destrezas orales en el aula. Este artículo pretende mostrar datos actualizados sobre la importancia real otorgada al uso de las destrezas orales en el proceso de aprendizaje de lenguas. Para ello se realiza un trabajo de investigación con estudiantes y profesores de español, en la Universidad de Alcalá, sobre las preferencias y el uso de las diferentes competencias comunicativas. La conclusión es que las destrezas orales son las competencias comunicativas más valoradas entre los estudiantes de español y entre los profesores nativos de esta lengua. Por el contrario, los profesores no nativos prefieren la enseñanza de la gramática y de las destrezas escritas. Así mismo, no se da correspondencia, en el caso de los estudiantes internacionales, entre lo que les gustaría estudiar y lo que realmente han estudiado en su país de origen.*

**Palabras clave:** destrezas orales, español como lengua extranjera, competencia comunicativa.

---

*Following the introduction of communicative strategies, current models of language teaching afford a crucial role to oral skills in the classroom. This paper shows the very real importance given to the use of oral skills in the language learning process. We carried out research with students and teachers of Spanish at the University of Alcalá, focusing on their preferences and use of different communicative competences. Oral skills are the best valued by students of Spanish and native teachers of this language; by contrast nonnative teachers prefer teaching grammar and writing skills. Likewise, there is no correspondence, in the case of international students, between what they would like to study and what they have actually studied in their home country.*

**Keywords:** oral skills, Spanish as a Foreign Language, communicative competences.

---

*Les modèles actuels de l'enseignement des langues, avec la mise en œuvre des systèmes communicatifs, ont donné un rôle clé aux aptitudes orales en classe. Cet article présente une mise à jour concernant l'importance réelle accordée à l'utilisation des compétences orales dans le processus d'apprentissage des langues; de ce fait, un travail de recherche a été réalisé avec des étudiants et des professeurs d'Espagnol Langue Étrangère, à l'Université d'Alcalá, sur les préférences et les usages des différentes compétences communicatives. La conclusion est la suivante: les aptitudes orales, communicatives sont les plus compétences les plus appréciées concernant les étudiants d'espagnol et les enseignants natifs de cette langue; en revanche, les enseignants non natifs préfèrent l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. De même, dans le cas des étudiants internationaux, ce qu'ils ont effectivement étudié dans leur pays d'origine ne correspond en rien à ce qu'ils aimeraient étudier.*

**Mots-clés:** aptitudes orales, Espagnol Langue Étrangère, compétence communicative..

---



## 1. Introducción

Según estudios citados por los autores Cassany, Luna y Sanz (1994), el ser humano dedica un 80% de su tiempo total a la comunicación, el 75% del cual lo emplea en las destrezas orales. Estas juegan un papel definitivo en el desarrollo de la competencia comunicativa, elemento fundamental para el progreso del individuo y su socialización, que se refleja claramente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, como coinciden en señalar investigadores como Baralo (2000), Gil-Toresano (2004) y Pinilla (2004). Esta realidad se ve reflejada, de hecho, en el tratamiento de las clases desde el momento en que la competencia comunicativa se ha convertido en el motor de gran parte de las actividades que se desarrollan en el aula: la meta de un aprendiz de lenguas actual es poder comunicarse con el resto de los hablantes de un modo autónomo y eficaz.

En la actualidad, la lengua oral ocupa un lugar de importancia en la enseñanza de ELE, llegando incluso a desplazar a la escritura del puesto de prestigio del que gozaba en el pasado (con el uso de las metodologías gramaticales tradicionales). De hecho, la mayor parte del tiempo de la clase discurre oralmente, a excepción de las aclaraciones que se escriben en la pizarra o el tiempo dedicado a realizar ejerci-

cios por escrito, por lo que la comunicación entre profesor y estudiante es eminentemente oral (Pinilla, 2004).

## 2. Marco metodológico y desarrollo de la investigación

Con el fin de contrastar las ideas apuntadas y acreditar su vigencia, se diseña un trabajo de investigación cualitativa centrada en preguntas realizadas a profesores y a estudiantes internacionales de español para conocer su percepción sobre el uso de las destrezas orales en el aula. Esta investigación se llevó a cabo en el Centro Internacional de Español de la Universidad de Alcalá (Alcalingua) a finales de 2011.<sup>1</sup>

### 2.1. Dedicación ideal de los profesores de ELE

Se iniciará el estudio por los docentes y su percepción sobre la importancia de la oralidad en el aula (cuadro 1). Esta investigación se llevó a cabo con profesores en activo y profesores que reciben cursos de actualización metodológica.<sup>2</sup> De la encuesta diseñada se eligen, para el estudio que nos ocupa, dos preguntas concretas. La primera pregunta tiene la intención de establecer las preferencias de los profesores a la hora de repartir la dedicación de cada competencia en el aula. La pretensión de esta pre-

1. En el ámbito de investigación «profesores», el número de participantes es de 40 profesores en ejercicio y con una experiencia media de siete años. La gran mayoría (un 70%) son nativos en lengua española. Aun así, se cuenta con profesores de orígenes variados: 2 brasileños, 4 estadounidenses, 1 jordano y 1 tailandés.

En el ámbito de investigación «estudiantes» hay 213 participantes, con una edad media de 23 años. El espacio geográfico y cultural se distribuye del siguiente modo: China: 70 (32,9%); Estados Unidos: 27 (12,7%); Europa: 68 (31,9%); Japón: 31 (14,6%); otros: 17 (8,0%).

El nivel de dominio de español, según el Marco común europeo de referencia (Consejo de Europa, 2002) es el siguiente: A1: 16 (7,7%); A2: 43 (20,6%); B1: 71 (34,0%); B2: 49 (23,4%); C1: 30 (14,4%).

Para la confección de las preguntas se utiliza el modelo de competencia comunicativa propuesto por Alcón (2000). En cuanto al análisis de las respuestas, se utiliza el modelo de Likert.

El análisis de datos, basados en tabla de frecuencias, se realiza utilizando el paquete estadístico SAS versión 9.1 (Statistical Analysis System, SAS Institute Inc.).

2. La programación y contenidos del curso, Iniciación a la enseñanza del español como lengua extranjera (impartido en colaboración con el Instituto Cervantes), puede consultarse en: [http://cfp.cervantes.es/actividades\\_formativas/cursos/cursos\\_instituciones/P733-13.htm](http://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_instituciones/P733-13.htm)

gunta es que los profesores indiquen un reparto ideal según la importancia asignada a las diferentes competencias comunicativas:

*Te parece más importante que tus alumnos --ordena de mayor (1) a menor (5) importancia--:*

( ) *Empleen adecuadamente las destrezas orales (comprender/hablar).*

( ) *Tengan buena pronunciación/corrección fonética.*

( ) *Tengan mucho vocabulario.*

( ) *Empleen adecuadamente las destrezas escritas (Leer/escribir).*

( ) *Usen la gramática correctamente.*

Llama la atención, en el cuadro 1, el dominio claro de las destrezas orales (un 82,1% de los profesores las han valorado como la opción más importante) sobre el resto de las destrezas y sobre la gramática. Del mismo modo, solo un 5,1% ha marcado estas destrezas como lo menos importante. En todo caso, no produce indiferencia, pues ningún entrevistado ha mar-

cado la opción «indiferente» o «poco importante».

En cuanto a la fonética y pronunciación, se da la paradoja de que, a pesar de ser una parte fundamental de las destrezas orales (como elemento corrector de la expresión oral), solo un 5,1% muestra prioridad por su enseñanza en el aula de ELE, y un número muy alto (el 28,2%) piensa que es lo menos importante.

La enseñanza del léxico genera muy poco interés en el estudio, con un 2,6% de preferencia y un 33,3% (el más alto) indicado como lo menos importante.

En cuanto a las destrezas escritas, se confirma la pérdida de importancia de su dedicación en el aula (al menos en las clases de ELE impartidas por nativos hispanohablantes), relacionada directamente con el uso de estilos de enseñanza más enfocados a los métodos comunicativos vigentes actualmente.

La gramática mantiene un segundo lugar en la preferencia absoluta por parte de los profesores, eso sí, con una enorme diferencia (el 7,7%).

**Cuadro 1.** Dedicación ideal del profesor

Competencia comunicativa	A	B	C	D	E
Destrezas orales	32 (82,1%)	5 (12,8%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (5,1%)
Fonética	2 (5,1%)	10 (25,6%)	7 (18,0%)	9 (23,1%)	11 (28,2%)
Vocabulario	1 (2,6%)	4 (10,3%)	10 (25,6%)	11 (28,2%)	13 (33,3%)
Destrezas escritas	1 (2,6%)	11 (28,2%)	9 (23,1%)	12 (30,8%)	6 (15,4%)
Gramática	3 (7,7%)	9 (23,1%)	13 (33,3%)	7 (18%)	7 (18%)

A: lo más importante; B: importante; C: indiferente; D: poco importante; E: lo menos importante.

## 2.2. Dedicación real de los profesores de ELE

A continuación se contrastará esta imagen ideal con la dedicación real que lleva a cabo el profesor a cada una de las competencias (cuadro 2). Se plantea la siguiente pregunta:

*A qué aspectos das prioridad –ordena de mayor (1) a menor (5) dedicación de tiempo–:*

- ( ) *Comprensión/expresión oral.*
- ( ) *Pronunciación/corrección fonética.*
- ( ) *Léxico.*
- ( ) *Comprensión/expresión escrita.*
- ( ) *Gramática.*

Sorprende la coincidencia que se da entre el reparto ideal mostrado por el profesor en el cuadro 1 y el que aplica en la realidad de las clases (cuadro 2). En este caso sigue ganando con mucho la dedicación a las destrezas orales (77%) sobre el resto de las competencias. La fonética pierde peso en la dedicación real del

profesor y aumenta el porcentaje de entrevistados que consideran su enseñanza como lo menos importante (33,3% frente al 28,2% que aparecía en el cuadro 1).

El análisis del campo «vocabulario» indica que los profesores dedican más tiempo a esta materia del que han planteado en su dedicación ideal (5,1% frente al 2,6% declarado en el cuadro 1); aun así, es la materia que menos ocupa la atención del profesor. Lo mismo ocurre con las destrezas escritas, en las que aumenta el porcentaje de dedicación absoluta a un 5,1%, frente al inicial 2,6%, pero sigue mostrando un resultado muy bajo en lo referente a su dedicación en el aula.

En cuanto a la gramática, se da una coincidencia mayoritaria entre los resultados de los cuadros 1 y 2 y sigue gozando de las preferencias de los profesores, después de las destrezas orales, con un descenso de la apreciación «poco importante» y «lo menos importante» con respecto al cuadro 1.

**Cuadro 2.** Dedicación real del profesor

Competencia comunicativa	A	B	C	D	E
Destrezas orales	30 (77%)	6 (15,4%)	1 (2,6%)	0 (0%)	2 (5,1%)
Fonética	2 (5,1%)	7 (18%)	8 (20,5%)	9 (23,1%)	13 (33,3%)
Vocabulario	2 (5,1%)	4 (10,3%)	12 (30,8%)	11 (28,2%)	10 (25,6%)
Destrezas escritas	2 (5,1%)	11 (28,2%)	9 (23,1%)	9 (23,1%)	8 (20,5%)
Gramática	3 (7,7%)	11 (28,2%)	9 (23,1%)	10 (25,6%)	6 (15,4%)

A: lo más importante; B: importante; C: indiferente; D: poco importante; E: lo menos importante.

### 2.3. Prioridades de los estudiantes internacionales

Una vez analizada la importancia que dan los profesores a las destrezas orales, se dará paso al estudio de este asunto desde la perspectiva del estudiante (cuadro 3). Para ello se realizará un procedimiento similar al de los profesores, esto es, ver la importancia que ellos dan a estas destrezas para mostrar un reparto ideal del uso de las competencias y, a continuación, contrastarlo con el que realmente han tenido en su país de origen durante su proceso de aprendizaje de español.<sup>3</sup>

En la primera pregunta dirigida a los estudiantes internacionales se verá la prioridad que estos dan a cada una de las competencias planteadas:

*A la hora de estudiar una lengua lo más importante para mí es –ordena de mayor (1) a menor (5) importancia–:*

- ( ) Utilizar bien las destrezas orales (comprender/hablar bien).
- ( ) Tener buena pronunciación/fonética.
- ( ) Tener mucho vocabulario.
- ( ) Utilizar bien las destrezas escritas (leer/escribir bien).
- ( ) Usar la gramática correctamente.

En el cuadro 3 se percibe como, para los estudiantes, las destrezas orales gozan de una preferencia absoluta (con un 65,8%) y aparecen como lo menos importante solo en un 5,4%. En eso coinciden con lo expresado por los profesores en los cuadros 1 y 2. No se detectan grandes diferencias si se estratifican los resultados por la variable «nacionalidad», lo que indica que es una opinión general. En cuanto a la pronunciación y corrección fonética, los resultados son claros: solo la consideran importante un 6,5%, y es percibida como lo menos importante por el 27,7% de los encuestados.

**Cuadro 3.** Dedicación ideal del estudiante

Competencia comunicativa	A	B	C	D	E
Destrezas orales	121 (65,8%)	25 (13,6%)	16 (8,7%)	12 (6,5%)	10 (5,4%)
Fonética	12 (6,5%)	33 (18,0%)	51 (27,7%)	37 (20,1%)	51 (27,7%)
Vocabulario	23 (12,5%)	56 (30,4%)	44 (23,9%)	44 (23,9%)	17 (9,2%)
Destrezas escritas	4 (2,2%)	41 (22,3%)	33 (17,9%)	43 (23,4%)	63 (34,2%)
Gramática	23 (12,5%)	29 (15,8%)	40 (21,7%)	49 (26,6%)	43 (23,4%)

A: lo más importante; B: importante; C: indiferente; D: poco importante; E: lo menos importante.

3. De la encuesta diseñada se eligen dos preguntas concretas para llevar a cabo el contraste de pareceres. De los 213 entrevistados, 36 estudiantes no contestan o contestan de forma errónea a estas dos preguntas concretas. Hay que tener en cuenta que los niveles A1 y A2 de español suman un 28,3% de los entrevistados.

Sorprende comprobar como el estudiante, a diferencia del profesor nativo, da gran importancia a la adquisición de vocabulario (un 23%) y aparece como la segunda opción, después de las destrezas orales, en cuanto a la categoría relativa, ya que es la competencia más votada como «importante» (un 30,4%), con muy bajo índice del valor «lo menos importante» (tan solo un 9,2%).

Las destrezas escritas tienen poca repercusión, a pesar de que el estudiante les da mayor importancia relativa que a la fonética (el 22,3% ha preferido el valor «importante» en el caso de las destrezas escritas, frente al 17,9% que ha señalado la fonética). Si se tiene en cuenta el valor absoluto «lo más importante», la escritura y lectura es la competencia menos elegida (un testimonial 2,2%). El hecho de que un 34,2% de los estudiantes, el índice más alto, considere estas destrezas como «lo menos importante», añade una percepción negativa.

En cuanto al estudio de la gramática, muestra unos valores absolutos importantes (el 12,5% la consideran como lo más importante),

además de unos buenos valores relativos: un 15,8% la consideran importante.

## 2.4. Dedicación real de los estudiantes

En el cuadro 3 se ha mostrado la dedicación que el estudiante desearía que se le diera a las diferentes competencias según sus intereses y necesidades. A continuación se analizará la dedicación real que ha tenido en sus estudios de español antes de llegar a España (cuadro 4). Indicará la importancia efectiva que le han dado sus profesores a cada una de las competencias para ver si esto se corresponde con sus expectativas:

*En las clases de español que has recibido antes de llegar a la Universidad de Alcalá, qué aspectos has estudiado más –ordena de mayor (1) a menor (5) dedicación de tiempo–:*

- ( ) Comprensión/expresión oral (comprender/hablar).
- ( ) Pronunciación/corrección fonética.
- ( ) Léxico, vocabulario.
- ( ) Comprensión/expresión escrita (leer/escribir).
- ( ) Gramática.

**Cuadro 4.** Dedicación real del estudiante

Competencia comunicativa	A	B	C	D	E
Destrezas orales	31 (17,5%)	17 (9,6%)	38 (21,5%)	51 (28,8%)	40 (22,6%)
Fonética	13 (7,3%)	17 (9,6%)	26 (14,7%)	39 (22%)	82 (46,3%)
Vocabulario	21 (11,9%)	52 (29,4%)	54 (30,5%)	35 (19,8%)	15 (8,5%)
Destrezas escritas	22 (12,4%)	51 (28,8%)	51 (28,8%)	31 (17,5%)	22 (12,4%)
Gramática	90 (50,8%)	44 (22,6%)	9 (5,1%)	20 (11,3%)	18 (10,2%)

A: lo más importante; B: importante; C: indiferente; D: poco importante; E: lo menos importante.

Llama la atención el viraje que da el cuadro 4 con respecto al cuadro 3. Las diferencias son espectaculares, lo cual refleja la divergencia que se da entre profesores y estudiantes en el lugar de origen (suponemos que la mayoría de los profesores son no nativos).

Para comenzar, la gramática acapara la atención absoluta de la dedicación en el aula: el 50,8% de los estudiantes afirma que ha sido lo más importante y el 22,6% que lo considera importante, desbancando a las destrezas orales, que bajan hasta el 17,5% en su calificación de muy importante y tan solo un 9,6% de los estudiantes les asigna el valor «importante». Además, en detrimento de las destrezas orales, un 22,6% afirma que la dedicación en su país de origen ha sido lo menos importante.

Si se observa la pronunciación y corrección fonética, cae todavía más la percepción de su importancia (de su dedicación en el aula) y aumenta la asignación «lo menos importante», pasando del 27,7% marcado en el cuadro 3 a un 46,3%.

En cuanto al tiempo dedicado a la adquisición de vocabulario, parece que se mantienen los valores con respecto al cuadro 3 y hay coherencia en la relación entre los deseos de los estudiantes y la realidad del aula de español como lengua extranjera en el país de origen.

Las destrezas escritas salen beneficiadas en su dedicación real en el aula, incrementándose su importancia absoluta y relativa hasta un 12,4% y un 28,8%, respectivamente (de un 2,2% y un 22,3%, respectivamente).

Se ve claramente un desacuerdo entre las preferencias de los estudiantes y lo que los profesores consideran prioritario en el aula de español (quizá en el aula de lengua extranjera en general) en los países de origen de los estu-

diantes. En todo caso, ha quedado patente la importancia que la oralidad tiene en la enseñanza de ELE, al menos la que le dan los estudiantes de español como lengua extranjera y los profesores nativos.

### 3. Conclusiones

En este estudio ha quedado de manifiesto que las destrezas orales son el componente más valorado en el aula, tanto por los profesores nativos de español como por los estudiantes internacionales. Estos profesores muestran bastante coherencia entre el ideal de dedicación expresado en las encuestas y el tiempo real empleado en el aula de ELE en la realización de actividades relacionadas con estas destrezas. No se puede decir lo mismo de los profesores en los centros de origen de los estudiantes encuestados: la enseñanza de la gramática y de las destrezas escritas gozan de la preferencia de estos profesores.

En lo referente a los estudiantes internacionales de español, se percibe un claro divorcio entre lo que les gustaría estudiar y lo que realmente han estudiado en su país de origen. Se puede deducir que los profesores en sus centros educativos de origen son no nativos en lengua española y que les cuesta mucho más utilizar el lenguaje oral (por falta de preparación o por una comprensible inseguridad ante la pronunciación y fonética) que realizar escritos, leer, practicar normas gramaticales, etc. Esa es una de las razones de la conveniencia de realizar cursos de inmersión en un país hispanohablante, tanto para estudiantes como para profesores.

## Referencias bibliográficas

- ALCOBA, S. (2000). *La expresión oral*. Barcelona: Ariel Practicum.
- ALCÓN, E. (2000). «Desarrollo de la competencia oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación». En: MUÑOZ, C. (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 259-276). Barcelona: Ariel.
- BARALO, M. (2000). «El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE». *Revista Carabela*, núm. 47.
- BOQUETE, G. (2011). *El uso del juego dramático en el aula de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad de Alcalá.
- BORDÓN, T. (2001). «La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de ELE». *Revista Carabela*, núm. 49.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC / Anaya.
- GIL-TORESANO, M. (2004). «La comprensión auditiva». En: SÁNCHEZ, J.; SANTOS, I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 899-915). Madrid: SGEL.
- LAHOZ, J.M., et al. (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- PINILLA, R. (2004). «La expresión oral». En: SÁNCHEZ, J.; SANTOS, I. (dir.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 879-898). Madrid: SGEL.

# Reseñas · Reseñas · Reseñas · Reseñas

LLUCH, G.

*La lectura en català per a infants i adolescents: Història, investigació i polítiques*

València/Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana / Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 2013



*La lectura en català per a infants i adolescents* forma part de la reconeguda i dilatada recerca en l'àmbit de la lectura de la professora Gemma Lluch. Després del títol i del subtítol, per les característiques de l'obra, afegiríem:

«Una proposta competencial d'intervenció». El motiu pel qual la relacionem amb les competències és perquè té una voluntat clara d'intervenció per millorar la lectura a partir d'accions concretes. Com tota acció competent, ha d'estar formada per tres components: el saber, el saber fer i el saber ser. L'estructura tríade del llibre respon clarament a aquests principis.

La primera part del llibre, la més extensa, conté «el saber», organitzat en tres subapartats que es complementen en diferents capítols. En primer lloc, es fa un repàs històric de la lectura literària infantil i juvenil en català sota el paraguís de la consolidació lectora a Europa. En segon lloc, una anàlisi exhaustiva de la literatura per a infants i joves des de 1900 fins a la dècada dels anys seixanta. En la darrera part pren tot el protagonisme la lectura en català al País Valencià i els seus antecedents. Al llarg de tot el discurs traspuen els coneixements de la professora

Lluch d'anàlisi narratològica i sociològica, en la qual descriu els significats contraposats que la paraula lectura tenia en els diferents grups socials i com ha anat canviant en cada moment històric, la concepció de la biblioteca, l'adequació de certes lectures per a lectors diversos, etc. Són múltiples les curiositats històriques i literàries que s'hi troben. A tall d'exemple, citarem que la primera escola catalana, l'Escola Sant Jordi, es va obrir el 1898 a Barcelona; i que la primera antologia escolar de lectura catalana fou publicada el 1878 per F. Fayos sota el títol de *L'eloqüència catalana* o *Les regles d'urbanitat* (1855). El resultat final esdevé un exercici de memòria històrica ben escaient i necessari per al moment que estem vivint.

La segona part del llibre es correspon amb «el saber fer», una proposta metodològica per a la investigació del foment de la lectura, que es desplega mitjançant la descripció dels diferents apartats del protocol que presenta (els objectius, els mètodes i les tècniques, les fases i tasques de la investigació, etc.). L'origen de la proposta d'anàlisi sorgeix d'un projecte previ en el qual l'autora ha estat investigadora: *Lectoescrituras y desarrollo en la sociedad de la información*, realitzat des del CERLALC-Unesco i l'AECID durant els anys 2007-2010. En aquella ocasió, s'investigaren nou experiències de lectura de set països diferents, una de les quals es mostra com a exemple, l'estudi del cas del projecte de promoció de la lectura pública en un poble català: Projecte Municipi Lector. Fruit del neguit de la bibliotecària del poble, s'inicià un programa per a la motivació de la lectura que involucrà tota la ciutadania del municipi.



«El saber ser», el saber estar en les polítiques ideals de lectura d'un pla lector adreçat a un centre educatiu i en un pla global per al País Valencià, a partir de l'experiència i el coneixement del que s'ha realitzat en altres països, és el que clou la darrera part del llibre. Quines són les millors polítiques públiques per fomentar i desenvolupar la lectura avui en dia? Citem textualment: «Les polítiques de lectura han de ser reconegudes com a part fonamental del benestar social i de la qualitat de la vida col·lectiva». Abans d'arribar aquí, però, l'autora fa un repàs exhaustiu de la documentació que legisla la lectura.

S'agraeix trobar un llibre com aquest, un manual que de manera didàctica ens convida a rellegir el passat de la lectura en català per a infants, joves i adolescents amb la voluntat ferma de dissenyar polítiques de futur. És recomanable per a totes aquelles persones interessades en la lectura en diferents àmbits, així com en el foment i la millora de la lectura; ja sigui des de les aules universitàries o d'educació primària i secundària, ja sigui des de les biblioteques, les famílies, els programes i projectes públics, o fins i tot des de les persones que tenen responsabilitat en la presa de decisions sobre el tema. Així mateix, tots els mediadors us hi trobareu representats abastament. En definitiva, una proposta meditada i argumentada per potenciar i incentivar la lectura d'infants i joves.

Alba Ambròs i Pallarès

**SÁNCHEZ LOBATO, J.; ACQUARONI MUÑOZ, R.**  
***Vocabulario ELE B2: Léxico fundamental de español de los niveles A1 a B2***  
 Madrid: SGEL, 2013

Es un material complementario para que el estudiante de español como L2 practique el vocabulario de manera autónoma, sobre todo, y



en el aula. El léxico està organitzat temàticament, tenint en compte la divisió que fa el Plan Curricular del Instituto Cervantes entre *nociones generales* («aquellas que un hablante puede necesi-

tar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación») y *nociones específicas* («las que tienen que ver con detalles más concretos del “aquí y ahora” de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados»), en 20 unidades, que, a su vez, están divididas en cuatro secciones.

Las tres primeras secciones están dedicadas a la presentación del vocabulario que se va a trabajar, que –aunque no se dice explícitamente– pertenece a la variedad centro-norte peninsular española. En la primera («Palabra por palabra») se presenta un listado de sustantivos, adjetivos y verbos agrupados en subapartados temáticos –y en ocasiones, subgrupos–. No se utiliza el orden alfabético, que ayudaría a localizar las palabras. Se ofrece información morfológica: el género (p. ej., *la oficina*, p. 30; *el/la taxista*, p. 30; *el caballo y la yegua*, p. 117), la variación de género (p. ej., *el/la ingeniero/a*, p. 30; *seco/a*, p. 116); e información sobre relaciones semánticas: sinonimia (p. ej., *andar ≈ caminar*, p. 36; *tener el pelo rubio = ser rubio/a*, p. 8), antonimia (p. ej., *lento >> rápido*, p. 43) y complementariedad (p. ej., *buscar >> encontrar*, p. 24).

En las dos secciones siguientes («Más que palabras» y «Con otras palabras») se presentan unidades léxicas pluriverbales, colocaciones, construcciones frecuentes e incluso refranes (p. ej., *piso piloto*, *hipotecarse la vida*, *ponerse las pilas o la ropa se puede... lavar/mojar/tender*, p. 56; *a quién madruga, Dios lo(le) ayuda*, pp. 113,

115 –para evitar confusiones, sería conveniente utilizar un solo pronombre de 3.ª persona–), al tiempo que se señalan combinaciones anómalas (p. ej., \**hacer un error*, p. 26). De esta manera, el aprendiz comprobará la importancia de la dimensión combinatoria del léxico para dominar la L2.

La última sección son las actividades. En cada unidad hay entre cuatro y ocho para realizar de manera individual, más una o dos para realizar en parejas o en grupo (la actividad 2, p. 86, combina ambas modalidades). Destaca la gran variedad de propuestas: el estudiante debe deducir, en unas, el significado por el contexto (actividad 5, p. 46) y, en otras, usar el diccionario (actividad 1, p. 57). Se trabaja el léxico en contexto: hay que completar oraciones o crearlas (actividad 5, p. 53; actividad 3, p. 70); construir definiciones (actividad 5, p. 105) o encontrar la correcta (actividad 1, p. 51); escribir antónimos (actividad 4, p. 104) o asociar (actividad 3, p. 22); o buscar otra forma para decir lo mismo (actividad 5, p. 115), de manera que, además de aprender nuevas palabras, se desarrollan estrategias de comunicación. No faltan ejercicios con contenido gramatical: p. ej., se pide conjugar verbos (actividad 4, p. 29) y usar sufijos (actividad 5, p. 76), y se trabajan verbos que presentan dificultades (*ser/estar*, actividad 5, p. 71).

El componente lúdico lo aportan los crucigramas (actividad 1, p. 103), los juegos de lógica (actividad 1, p. 15) y los de descubrir al intruso (actividad 2, p. 40). Resulta interesante la reflexión sobre el uso metafórico de la lengua en expresiones como *ahorrar/invertir/sacar tiempo* (actividad 6, p. 65). Por último, hay actividades que incluyen información cultural: p. ej., literatura (actividad 4, p. 10; actividad 1, p. 11), la historia reciente (actividad 1, p. 105) o un juego de

cartas (actividad 3, p. 40). En las propuestas para el aula, unas veces se pide defender una idea (p. 35), otras contar algo (actividad 1, p. 111) o intercambiar información (p. 87).

Cuenta con un glosario de las palabras usadas y, junto a ellas, la indicación de las unidades en las que se estudian. Finalmente, se incluyen las soluciones de las actividades que tienen una única respuesta (actividad 2, p. 16); aunque, en algún caso, no es completa (actividad 3, p. 63).

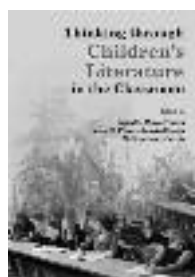
Este material, centrado explícitamente en el aprendizaje del léxico, sirve para ampliarlo de manera eficaz, sin dejar que el proceso ocurra espontáneamente, y trabajándolo de manera productiva y receptiva.

Alicia San Mateo

REYES TORRES, A.; VILLACAÑAS DE CASTRO, L. S.; SOLER PARDO, B. (EDS.)

*Thinking Through Children's Literature in the Classroom.*

Cambridge: Cambridge Scholars. 2014



From the Latin *educare*, education has always been present in the history of humanity. From ancient times to the modern day, education has played a key role in human beings' develop-

ment. It is widely known that each historical period has its own needs and a 21st-century education model is what we should have in mind today. This new model of education needs to be the bulwark for discovering new ways to teach moral and civic values through the use of literature in the classroom. This approach helps teachers promote critical thin-

king and imagination among students at all levels.

Why teach literature? Why is it so important? How can teachers engage their students? What kind of strategies can be followed? How does one develop a literary educational model that stresses the active role of the students? What role literary competence play? These questions and others are raised throughout this book and authors from different educational systems try to answer them and draw some interesting conclusions. According to the editors, "This book is the result of understanding literature as a central part of children's education" (2014: 1).

After this brief introduction, the different sections are presented and described by focusing on their most relevant aspects. First of all, I would like to mention McRae's foreword: its main objective is to help children enjoy reading from an early age and thus develop critical thinking. He expresses his idea about the importance of stories in children's lives and the relevance of reading as a way of unravelling concepts such as awareness and imagination. The book is then divided into five different parts. Each section contains research papers highlighting an important aspect of children's education. In the first part, theoretical frameworks such as Marxism or psychoanalysis are used to emphasise an "education about reality". Moreover, literary competence is described as a bridge between education and children's literature. In the second part, literary competence is the main protagonist in 21st-century literary education to envisage new perspectives in this field. Furthermore, an intercultural point of view is now key given the heterogeneous makeup of classes. In the third part, a practical framework is set out through a series of papers

in which authors offer relevant data focusing on the benefits of using literature in the classroom. Through different strategies (maps, poetry) children can improve their English skills and, above all, critical thinking and imagination. In the fourth part, authors focus on teaching English as a second language. Themes such as the role of literature for young adults, key figures such as Oscar Wilde and theories such as archetypal symbolism and dystopian fantasy are used to boost literary competence among children and help them negotiate meaning. Lastly, the fifth part draws close ties between society and children's literature. The main objective of this section is to show that children's literature can be adapted to other fields, such as translations into different languages where some changes of meaning can be produced, or cinema adaptations with their own particular characteristics. Moreover, nowadays a reinterpretation of the classics can lead us to discover some hidden and dark aspects such as violence in the Brothers Grimm's stories.

It is time to teach children about the reality of the world. Based on two main approaches (critical thinking and imagination), Reyes-Torres, Villacañas de Castro and Soler-Pardo invite us to delve into the world of teaching literature through thinking. They introduce each part of this book by masterfully playing with the term "thinking". Readers can observe the different sides of this concept in terms of its theoretical and practical dimensions. As I have already said, we need to show children the real world depicted within a wide range of characteristics. They should accept and respect every single child, culture, race and religion as a wonderful path of encounters. In essence, the main message of these articles is the following: through the use of literature in the classroom, teachers act as

mediators to create an intercultural atmosphere imbued with imagination and critical thinking. Moreover, some of these authors have shown that a fresh perspective can guide lessons by encouraging literary competence not only about grammar and orthographical aspects but also about sociological and attitudinal ones.

Sometimes, literature with a focus on reality is rejected in favour of fictional genres. However, the real world offers us new ways of thinking, new ways of wondering why the history of all kinds of literature is intimately linked to human beings and their daily lives. Reading affords many benefits: the pleasure of discovery, the fascination of travelling all around the world or to any time or even living other lives. According to McRae's prologue, parents can even encourage their children to read in the bathtub! Like literature itself, this book is addressed to everyone. The present or future teacher is given new ways of learning how to teach and shown new perspectives of their language classroom; but at the same time, everyone can read these chapters and appreciate the importance of reading from an early age, especially if the book is approached imaginatively and critically and free from any preconceptions—in the very spirit in which it was written. This book advocates education based on intercultural studies using real-life children's literature, 21st-century stories, tales that show real situations, real problems, real families and real schools.

**Rocío Domene Benito**

# CONVOCATORIAS • CONVOCATORIAS

## XV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

### RETOS EN LA ADQUISICIÓN DE LAS LINGÜÍSTICAS Y DE LAS LENGUAS EN LA ERA DIGITAL

Universitat de València / Universitat Politècnica de València - 19-21 de noviembre de 2014

Los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Facultad de Magisterio de la UV) y de Lingüística aplicada (UPV) invitan a todos los interesados a participar en el XV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que se celebrará en la Universidad de Valencia y en la Universidad Politécnica de Valencia del 19 al 21 de noviembre de 2014.

Este congreso se enmarca dentro de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL), entidad sin ánimo de lucro de la que forman parte investigadores de todos los niveles educativos y profesionales preocupados por la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y literaturas y de sus recursos expresivos, verbales, no verbales y audiovisuales.

Bajo el tema «Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital», los objetivos de este congreso son, por un lado, fomentar las actividades y los proyectos conjuntos, interactuar con los miembros de los grupos de investigación involucrados y ofrecer la oportunidad de conocer la SEDLL a los diferentes colectivos relacionados con la didáctica de la lengua y la literatura de Valencia. Por otra parte, creemos que reunir un colectivo numeroso que

debata aspectos relacionados con la docencia es una buena oportunidad para incentivar el interés por la investigación sobre temas relacionados con la Sociedad y al congreso.

El evento se articulará en conferencias plenarios, a cargo de destacados especialistas en la materia, talleres y mesas redondas, además de las mesas de comunicación sobre las líneas temáticas propuestas.

### Líneas temáticas

Tema central del congreso: la tecnología aplicada a la didáctica de la lengua y de la literatura.

Las principales áreas temáticas son las siguientes:

- Cultura y sociedad en la enseñanza de la literatura y la lengua
- Políticas lingüísticas en el marco peninsular e internacional.
- Didáctica de la lengua y de la literatura de la L1.
- Didáctica de la lengua y de la literatura de la L2 y LE.
- Literatura infantil y juvenil.
- Tecnologías e innovación educativa.
- Lenguas para fines específicos.
- La didáctica de la literatura y de la lengua: estudios e intervenciones interculturales en contextos plurilingües.
- La literatura y la lengua en la enseñanza superior: paradigmas metodológicos y transferencia de conocimiento.

### Presentación de propuestas

Las propuestas de contribuciones se podrán presentar en catalán, español, francés, gallego,

inglés, portugués o vasco y deberán adscribirse a alguna de las áreas temáticas del congreso.

El plazo para el envío de los resúmenes termina el 1 de junio de 2014. El comité organizador acusará recibo de las propuestas y antes del 20 de julio notificará su aceptación.

Los textos definitivos deberán enviarse antes del 10 de diciembre de 2014.

Los participantes que deseen ser incluidos en la publicación de las actas deberán enviar sus textos en el plazo y los términos que se indicarán en próximas circulares.

## Inscripción

La inscripción deberá hacerse efectiva antes del 15 de septiembre, enviando los documentos que acrediten el pago de la cuota.

Las tasas del congreso incluyen documentación y material del congresista, cafés y actos culturales.

## Fechas importantes

**1 de junio:** último día para la recepción de propuestas.

**20 de julio:** se comunicará la aceptación de las propuestas.

**15 de septiembre:** plazo para el pago de la matrícula.

**10 de diciembre:** envío de los textos definitivos.

## Contacto

<http://sedll2014.upv.es>

[sedll2014@gmail.com](mailto:sedll2014@gmail.com)

<https://twitter.com/SEDLL2014>

[www.facebook.com/sedll2014](http://www.facebook.com/sedll2014)

## LENGUAJE Y TEXTOS

### Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

#### NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES Y DE EDICIÓN

##### Normas de presentación

1. LENGUAJE Y TEXTOS publica dos números al año, que aparecerán en mayo y noviembre. Además, podrá publicar números extraordinarios de carácter monográfico, cuando por su temática y extensión así resulte pertinente.  
Los apartados en que se estructura la revista son los siguientes:
  - **Sección monográfica**, compuesta por un conjunto de artículos (entre 4 y 6) relacionados por una temática concreta y un **dossier** en el que se seleccione y comente brevemente la bibliografía más relevante en torno al tema propuesto. Para cada número, esta sección monográfica será coordinada por el/la responsable de la propuesta, previa presentación y aceptación. En esta sección tendrán prioridad las propuestas derivadas de grupos y proyectos de investigación, sin excluir otras posibles opciones. El equipo de dirección establecerá las previsiones para esta sección.
  - **Propuestas de trabajo y experiencias de aula.**
  - **Estudios e investigaciones.**
  - **Reseñas.**
  - **Convocatorias y otras informaciones.**
  
2. LENGUAJE Y TEXTOS admite trabajos inéditos que versen sobre temas relacionados con los ámbitos propios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.  
Los trabajos pueden ser presentados en alguna de las siguientes lenguas: castellano, catalán, euskera, gallego, inglés o francés.
  
3. Los trabajos propuestos habrán de ser necesariamente originales e inéditos. No podrán ser trabajos ya publicados en otras revistas o libros, ni estar en proceso de revisión en otra revista.
  
4. Los plazos de presentación establecidos para la recepción de trabajos son el 1 de octubre y el 1 de abril de cada año.
  
5. Los trabajos serán remitidos al Director de la revista, a la siguiente dirección:
 

*elcis@uv.es*  
ELCIS  
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
Facultat de Magisteri  
Av. Tarongers, 4.  
46022 Valencia.
  
6. La Secretaría de Redacción de LENGUAJE Y TEXTOS acusará recibo de los trabajos recibidos.
  
7. Para su admisión, los trabajos se ajustarán a las normas de edición de la revista. La Secretaría

de Redacción considerará la adecuación de la propuesta a la revista y verificará el cumplimiento de los aspectos formales. En caso de originales que no respeten las normas de presentación serán devueltos a sus autores para que efectúen las modificaciones pertinentes.

8. Los trabajos aceptados, tras este primer examen de la Secretaría de Redacción, se remitirán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo. En el caso de informes sustancialmente dispares entre sí, el trabajo se remitirá, como mínimo, a otro evaluador externo y podrá ser revisado nuevamente como máximo por dos evaluadores anónimos.
9. Los criterios empleados por los evaluadores para la aceptación, rechazo o solicitud de modificación de trabajos responden a los siguientes aspectos:
  - Adecuación al ámbito de conocimiento de la DLL.
  - Originalidad: aportaciones novedosas.
  - Actualidad de los contenidos tratados.
  - Relevancia: progreso de la comunidad científica y académica.
  - Estructura: organización interna coherente de la información.
  - Competencia comunicativa del autor/es.
10. El plazo de evaluación de los trabajos, una vez aceptados por la Secretaría de Redacción para su revisión, será de 6 meses. Los autores recibirán la notificación de su evaluación, respetando siempre el anonimato de los revisores.
11. La evaluación positiva del original para su publicación será comunicada a sus autores por la Secretaría de Redacción, así como el número en que serán editados si no tuvieran cabida en el número inmediatamente correspondiente; en su caso, también se indicarán las sugerencias o modificaciones pertinentes para su publicación.
12. El autor se compromete a efectuar los cambios indicados en un plazo no superior a 15 días desde la comunicación de éstas por parte de la Secretaría de Redacción. No podrá incluir material o texto nuevo como tampoco modificar sustancialmente el trabajo.
13. Los trabajos que sean resultado de proyectos de investigación mencionarán explícitamente los datos de la convocatoria y el organismo que lo subvenciona. También harán referencia concreta a la metodología empleada.
14. El autor recibirá 1 ejemplar del número en que aparezca su trabajo.
15. La publicación de trabajos en LENGUAJE Y TEXTOS no da derecho a remuneración alguna.
16. La responsabilidad del contenido de los trabajos es de sus autores, quienes deberán obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier referencia (textual o gráfica) que sea tomada de otros autores y/o fuentes. La revista LENGUAJE Y TEXTOS no se hace responsable de la opinión y valoraciones que expongan los autores.

### Normas de edición

Los trabajos presentados se ajustarán a las siguientes normas:

1. Los trabajos, inéditos, se enviarán en tres copias en papel y el correspondiente soporte informático (Word). Sobre el disquete o CD se indicará el programa de procesamiento de textos usado.



2. El texto será enviado en formato electrónico a la dirección: *elcis@uv.es*. La versión electrónica estará formateada para PC (preferiblemente en Word).
3. Deberán remitirse simultáneamente dos archivos:
  - Presentación e identificación del trabajo
  - Artículo
4. En el archivo «presentación e identificación del trabajo», el autor o autores solicitarán la evaluación de su artículo e indicarán específicamente a qué sección de la revista se dirige. La secretaria examinará su adecuación y pertinencia para el apartado citado y podrá considerarlo para otra sección si fuera necesario.  
Además, en éste documento constará específicamente la declaración responsable del autor/es de la originalidad del contenido del trabajo y confirmarán que no ha sido publicado con anterioridad, ni se encuentra en proceso de evaluación en otra revista.  
Asimismo, constatarán su aceptación de las modificaciones sugeridas por parte de los revisores para, si procede, la publicación de su trabajo.
5. La presentación del trabajo se efectuará de acuerdo con la siguiente estructura:
  - **Título:** máximo 80 caracteres.
  - **Subtítulo:** opcional y sólo en casos imprescindibles. Máximo 60 caracteres.
  - **Autor/es:** nombre y apellidos por orden de firma.
  - **Filiación profesional e institucional:** institución en la que desempeña su tarea profesional. En el caso de centros universitarios, se especificará el departamento y la facultad.
  - **Perfil académico y profesional del autor/es:** máximo 5 líneas.
  - **Dirección de contacto:** en el caso de trabajos compartidos, se especificará claramente a qué persona debe dirigirse la secretaria de redacción durante todo el proceso de recepción, evaluación y comunicación de decisiones. En todo caso, tanto en trabajos compartidos, como de autoría única, deberá facilitarse la siguiente información:
    - Nombre persona de contacto.
    - Dirección de correo electrónico.
    - Dirección postal (personal o institucional).
    - Teléfono (móvil, personal o institucional).
  - **Sección a la que va dirigido.**
  - **Institución y fuente de financiación (si procede):** proyecto de investigación, referencia y entidad financiadora.
  - **Antecedentes de publicación/difusión (si procede):** presentado parcialmente en congreso, lugar, fecha o revista, capítulo de libro o libro (título, editorial, fecha, páginas)
6. Los originales tendrán un máximo de 10 páginas (DIN-A4), numeradas, con interlineado 1.5, en cuerpo 12 Times New Roman. En dichas páginas deberán incluirse los resúmenes, las palabras clave, la bibliografía, así como todas las tablas o cuadros que el autor/a considere pertinentes para la comprensión de su trabajo. No se aceptarán originales que excedan estos límites.
7. El archivo que contenga el original no presentará ninguna identificación personal con el fin de garantizar el proceso de evaluación anónima. Los trabajos se presentarán según la siguiente estructura:

- a) Título (Cuerpo 16, mayúsculas).
  - b) Resúmenes en español, inglés y francés (máximo 250 palabras cada uno).
  - c) Palabras clave (máximo 5) en español, inglés y francés.
  - d) Introducción.
  - e) Desarrollo del trabajo.
  - f) Materiales y recursos.
  - g) Metodología.
  - h) Resultados/Conclusiones.
  - i) Notas (si procede).
  - j) Fuentes de financiación (si procede).
  - k) Referencias bibliográficas.
8. Los apartados comprendidos entre «a» y «f», así como el epígrafe «k» serán obligatorios en todos los trabajos, en caso contrario, serán devueltos a sus autores para su subsanación. Los puntos «g» y «h» dependerán de la naturaleza del trabajo y podrán suprimirse en secciones como «estudios e investigaciones».
  9. Las notas irán a pie de página y numeradas correlativamente.
  10. Los párrafos citados textualmente dentro del artículo se presentarán sin entrecomillar, sangrados, en cuerpo 11 y a espacio sencillo.
  11. En el cuerpo del texto, las palabras sueltas en otra lengua y las abreviaturas latinas (*et al.*; *ib.*; *infra*, *op.cit.* y otras ) se escribirán en cursiva.
  12. Las referencias a autores y obras que se citen en el texto se señalarán del siguiente modo: como indica López (1992: 44), «es esencial un conocimiento de las funcionalidad de las glándulas suprarrenales (Martínez-Rojo, 1995: 14; Álvarez, 2004: 39-43) para conocer que...».
  13. Las tablas, gráficos o ilustraciones irán cada una en archivo aparte, debidamente identificadas. En el cuerpo del texto se indicará en el lugar correspondiente la tabla, gráfico, ilustración, su número y título. El número de gráficos, tablas, ilustraciones, etc. no será superior a 10 por trabajo. La calidad de las ilustraciones será nítida para poder facilitar su reproducción.
  14. Las referencias bibliográficas correspondientes al trabajo, aparecerán al final del mismo, ordenadas alfabéticamente por el apellido del autor, de la manera siguiente:
    - a) Libros: APELLIDO, INICIALES (año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
    - b) Artículos: APELLIDO, INICIALES ( año). «Título del artículo». *Nombre de la Revista*, núm., volumen, páginas del artículo en la revista.
    - c) Capítulos de libros: APELLIDO, INICIALES (año). «Título del capítulo». En: APELLIDO, INICIALES (ed., dir., coord.). *Título del libro* (páginas del capítulo en el libro: pp.). Ciudad de publicación: Editorial.
    - d) Documentos electrónicos en línea: artículos de revistas electrónicas. APELLIDO, INICIALES (AÑO). «Título del artículo». *Título de la revista*, núm. [en línea]. <localización del documento>. [Fecha de consulta del artículo]
  15. Para la presentación de las RESEÑAS se tendrá en cuenta lo siguiente:
    - a) Reseñas informativas, de 500 caracteres de extensión.

- b) Reseñas críticas de máximo 3.500 caracteres de extensión.
- c) Las imágenes de las cubiertas de los libros reseñados se deben enviar en archivos independientes al texto en formato JPG y con una resolución mínima de 600 DPI.

Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado. Por lo demás se aplicarán las mismas normas que se han detallado para los artículos.

## Propuestas para la coordinación de la Sección Monográfica de la revista

### LENGUAJE Y TEXTOS

A iniciativa de grupos de investigación, de equipos docentes e investigadores y/o de responsables de proyectos de investigación, LENGUAJE Y TEXTOS está abierta a las propuestas que puedan presentarse, siguiendo las siguientes pautas:

Tema: .....

Coordinador/es: .....

Departamento/Institución: .....

Justificación de la propuesta:

1. Interés y planteamiento del tema.
2. Colaboradores y previsión de artículos.
3. Plazo de elaboración.
4. Vinculación de la propuesta con algún proyecto de investigación.
5. Fecha prevista de entrega.

Palabras-clave: .....

### Datos de contacto:

Nombre: .....

e-mail: .....

Tf.: .....

Dirección: .....

Remitir a: *elcis@uv.es*





**Lenguaje y Textos** tiene por objeto la difusión de estudios, de informes de investigación y de propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la literatura y las lenguas. El contenido de sus secciones monográfica, dossier, propuestas de trabajo y experiencias de aula y estudios e investigaciones se dirigen a investigadores y docentes de los distintos niveles educativos. *Lenguaje y Textos* se presenta como medio de conexión y difusión, de aportaciones e innovaciones del área de la DLL y está abierta para acoger las aportaciones de los grupos de investigación y de los profesionales que trabajan en los distintos ámbitos del área.

*Lenguaje y Textos* publica dos números anuales. Con el fin de mantener el interés de la revista, todos los trabajos recibidos son valorados por miembros del Consejo de Redacción y del Consejo Científico y por dos especialistas externos.

