

MOLTE GRAZIE
danke
TEŞEKKÜR EDERİM
THANK YOU
PALDIES
grazas
muchas gracias
спасибо
merci
danke schön
DANKU
DANKU
THANKS
謝謝
GRACIAS
GRAZZI
quijan
TACK
quijan
TACK
ARIGATO
THANK YOU
DANKU
gracias
TACK
hvala

APUNTES de Lengua Extranjera



En las siguientes páginas no aparecerán artículos que disertan entre el ser o no ser del aprendizaje de lenguas, sino la exposición de experiencias y reflexiones de profesionales basadas en la vocación y en la pasión desde sus vivencias de la enseñanza a pie de aula.

Se ha hablado mucho de la importancia de que la educación se adapte a los intereses del alumnado, pero ¿no sería más acertado el planteamiento inverso?: que la enseñanza sea el motor que despierte múltiples intereses dormidos; que inspire y “pique” la curiosidad de las mentes jóvenes; que el aprendizaje sea algo apasionante y que les abra ventanas a mundos que ni pensaban que podrían ser tan ricos e interesantes. Muchos docentes de Lenguas Extranjeras lo pretendemos cada día y es la mejor justificación a este encarte.

Encontraremos varios ejemplos. Por un lado, “El poder de la poesía” nos hará descubrir el placer y el gozo de aprender y recitar poemas en inglés. Asimismo, caminaremos de la mano de una profesora de Biología en el aula bilingüe para entender que, cuando las cosas se hacen con pasión, los resultados pueden ser muy gratificantes para quien enseña y para los que aprenden.

La tercera de las experiencias no corresponde a un solo docente, sino que es el resultado del trabajo de un grupo de reflexión –acción-reflexión-equipo Pygmalión–, que se ha centrado en las presentaciones orales en la clase de inglés, pero que puede ser extrapolable a otras materias. Este grupo de docentes viene ofreciendo durante años experiencias que muestran su compromiso con los estudiantes para que las clases estén llenas de vida e interés para ellos, sin descartar el rigor en aquello que se aprende.

Volviendo al tema del bilingüismo, nos parece muy interesante el artículo que ofrece un aspecto poco tratado y que clarifica ideas preconcebidas. Se trata de las consideraciones de una profesora en cuya familia se refleja la incertidumbre de si el hecho de que uno de los progenitores sea nativo, implica necesariamente que los hijos o hijas sean bilingües de modo automático.

No podíamos dejar de incluir una aproximación al currículo de Lenguas extranjeras. Dos docentes con amplia experiencia hacen un breve análisis del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, que está relacionado con la línea de trabajo e investigación que llevamos en el Colegio.

Gracias a quienes han compartido en estas páginas sus experiencias y su saber hacer. Deseamos que sean fuente de inspiración para otros docentes y, por ende, beneficien a su alumnado.





Las presentaciones orales

EQUIPO PYGMALION

INTRODUCCIÓN Y RAZÓN DE ESTE ARTÍCULO

La reflexión siempre se inicia compartiendo nuestro trabajo real en el aula desde una metodología activa y comunicativa, que tenemos como base común.

En cursos pasados, esta dinámica de reflexión-acción se centró en el proceso de aprendizaje del alumnado a la hora de elaborar un trabajo, un proyecto, etc. Después de comentar varios aspectos, nos centramos en estudiar y analizar nuestra práctica en cuanto a las presentaciones orales en grupos cooperativos formales; porque coincidíamos en la dificultad que presenta esta actividad si no se guía adecuadamente.

Al principio, comprobamos que no teníamos las mismas ideas sobre el tema y vimos la importancia de llegar a un pensamiento común si queríamos mejorar nuestra práctica. Decidimos que esta sería nuestra línea de trabajo durante ese curso porque necesitábamos una clarificación como equipo para llegar a una sistematización y concreciones comunes.

Este artículo ofrece una síntesis de nuestro trabajo sobre las presentaciones orales que consideramos fundamentales en una metodología en la que los estudiantes son los protagonistas. Somos conscientes de las limitaciones de este artículo, pero también pensamos que puede ayudar a otros docentes, no solo de lengua inglesa, sino de todas aquellas materias que trabajan con este tipo de metodología y realizan presentaciones orales dentro de su dinámica de clase.

El equipo “PYGMALION” es un grupo abierto de docentes de inglés de distintas etapas educativas que, desde la década de los 80, se reúne para compartir experiencias y apoyarse profesionalmente para mejorar la actuación en el aula. En la actualidad, este equipo está vinculado al Colegio Oficial de Docentes de Madrid (CDL) y su trabajo se incluye dentro del Plan de Formación que esta entidad presenta cada año a la Comunidad de Madrid. Su dinámica de reflexión-acción pretende una actualización didáctica y pedagógica permanente.

ELEMENTOS PARA CONSIDERAR EN LAS PRESENTACIONES ORALES:

Distinguimos los siguientes:

1. Guía para la realización del trabajo. **GUIDELINES.**
2. Pauta o lista de los elementos esenciales. **CHECKLIST.**
3. La rúbrica. **RUBRICS.**
4. La escucha activa durante la exposición. **ACTIVE LISTENING.**

1. GUIDELINES. Guía para la realización del trabajo.

Esta guía es un documento inicial que el docente elabora y que contiene todas las pautas que los estudiantes tienen que saber para poder realizar el trabajo que se les pide. En ella se concretan las instrucciones generales necesarias para llevar a cabo la tarea, tales como tipo de agrupamiento, roles en el grupo, temporalización, o materiales y otras específicas

según el tipo de actividad. Por ejemplo, en el caso de las presentaciones orales, teniendo en cuenta que el lenguaje oral es distinto del lenguaje escrito, se indica que al exponer el trabajo deben practicar la expresión oral y que, por tanto, no deben leer lo escrito previamente.

Nos parece primordial que toda la información que contenga esta guía se presente con claridad y sencillez. Para ello proponemos el siguiente esquema básico como modelo:

- ▶ Título del proyecto.
- ▶ Número y nombres de los miembros del grupo. (¿Cuántos y quiénes?).
- ▶ Breve descripción de la tarea. (¿Qué?).
- ▶ Explicación del método de trabajo. (¿Cómo).
- ▶ Duración y temporalización. (¿Cuánto tiempo?).
- ▶ Fecha de presentación. (¿Para cuándo?).
- ▶ Materiales necesarios. (¿Qué se necesita?).

2. CHECKLIST. Pauta o lista de los elementos esenciales de la tarea.

La *checklist* es una enumeración de los elementos esenciales que contiene la tarea por realizar. Es de suma importancia, pues considera los “ingredientes” básicos que ese trabajo debe incluir y sobre los que se van a evaluar. Para ello, dichos elementos se relacionan con los objetivos de la unidad, aunque, en este momento, solo se consideren aquellos que se trabajan en esa presentación oral.

El número de elementos de la *checklist* no debe ser muy extenso, entre cinco y ocho ítems, y se da a conocer al alumnado antes de comenzar su trabajo.

El porcentaje de cada ítem puede ser diferente o el mismo, dependiendo de otros criterios. Por ejemplo, qué objetivo se quiera priorizar en ese tema o qué contenido nos parece más importante en ese momento del aprendizaje.

3. RUBRICS. La rúbrica.

La rúbrica es una tabla para valorar y evaluar el grado de consecución de los elementos esenciales que se han enumerado en la *checklist*. Se sitúa en varias columnas a la derecha de la misma, y describe de manera gradual los distintos niveles de consecución del trabajo. Es un elemento flexible y se adapta a distintos aspectos tales como la edad, el tipo de producción requerida, las características del grupo o el proceso llevado a cabo en el trabajo de la unidad.



El baremo puede ser conceptual: por ejemplo, bajo, medio, alto, excelente o numérico; preferiblemente número par, lo que favorece una valoración más comprometida.

La rúbrica describe la forma de actuación referida a cada elemento de la *checklist* según el baremo que hayamos establecido (ver ejemplo). Esta descripción facilita la mayor objetividad de la autoevaluación, co-evaluación con respecto al alumnado y también la evaluación del docente.

Esta herramienta, además de un instrumento de evaluación, constituye un elemento más de aprendizaje y reflexión, tan importantes en este tipo de metodología. No obstante, no conviene caer en la obsesión por la calificación en sí misma, sino que la adecuada aplicación de la rúbrica ha de ir de la mano de una *checklist* precisa, para mejorar las exposiciones orales.

4. ACTIVE LISTENING. La escucha activa durante la exposición.

En una metodología activa, si la dinámica está bien planteada, el alumnado está motivado para escuchar y sabe que cada exposición forma parte de todo el proceso de aprendizaje. Sin embargo, ocurre, a menudo, que cuando está presentando un grupo, el resto de la clase no tiene claro qué le corresponde hacer en ese momento. ¿Solo escuchar?, ¿decir algo después?; y puede que caiga en la “tentación” lógica de repasarse su tema o distraerse.

Para que esta actividad sea productiva, es muy importante que el profesor o profesora especifique la actividad concreta por realizar durante la presentación de cada grupo. Las tareas que puede realizar la clase mientras atienden son muy variadas. Enumeramos algunas:

Anotar

- ▶ Las ideas principales para posteriormente ponerlas en común.
- ▶ Detalles que más han gustado y aquellos que, a su juicio, se pueden mejorar.
- ▶ Preguntas para formular al grupo al finalizar la exposición.
- ▶ Aspectos nuevos que han aprendido.

Evaluar a sus compañeros y compañeras mediante la *checklist* y la rúbrica.

Al final se realiza una puesta en común con las aportaciones de la clase.

Como siempre, es el docente quien va guiando el aprendizaje en función de las características del grupo y de los objetivos que se trabajen en ese momento.

EJEMPLO CONCRETO.

“Un destino turístico” (A tourist destination)

En nuestro proceso de trabajo como equipo, decidimos aplicar a un ejemplo concreto lo que habíamos reflexionado y estudiado para llegar a una mayor clarificación como grupo. De común acuerdo elegimos un tema que fuese posible tratar en cualquier etapa educativa. A continuación, concretamos los elementos anteriormente descritos.

I. GUIDELINES:

Título del proyecto: Un destino turístico.

Objetivo:

Practicar el vocabulario específico y los conocimientos trabajados relacionados con el turismo a través de la expresión oral.

¿Cuántos y quiénes?

Trabajo en grupo de 3 o 4 personas.

¿Qué?

Describir un destino turístico.

¿Cómo?

Exposición oral en grupos de 3-4 alumnos.

¿Cuánto tiempo?

Dos sesiones de clase para la preparación. Tiempo de la presentación: 5 minutos (se dará un margen de otros dos minutos, a criterio del docente).

¿Para cuándo?

Calendario: se realizarán las presentaciones durante siete sesiones consecutivas. A cada grupo se le asignará el día concreto que le corresponde. (Fecha de presentación).

¿Qué se necesita?

- ▶ Preparar una presentación visual en el formato elegido con, al menos, cinco imágenes que podrán ir acompañadas de palabras clave, pero nunca oraciones o textos completos.
- ▶ Compartirla previamente con el docente (se puede subir a una plataforma común).
- ▶ Utilizar técnicas de forma creativa: *roleplay*, entrevistas, recorrido turístico, canciones, etc.

Importante: Recordar que el lenguaje escrito y el oral son diferentes. No se permitirá llevar a la presentación más que un guion esquemático que se revisará al comienzo.



2 y 3.-CHECKLIST y RÚBRICA:

CHECKLIST	I bajo
Contenido. Presentar un contenido interesante y riguroso.	Información bastante general.
Vocabulario. Usar el vocabulario específico de la unidad para describir el destino.	Apenas utiliza vocabulario específico o lo hace de modo poco eficaz.
Expresión oral. Hablar sin leer; pronunciar y entonar adecuadamente.	Lee todo el rato. Dependencia total del guion. Problemas en pronunciación impiden la comprensión..
Comunicación. Comunicar el mensaje con claridad, fluidez y buena dicción.	El mensaje no es claro. Falta mejorar dicción y fluidez.
Otros elementos: Contacto visual, proyección de la voz y expresión corporal.	No establece contacto visual, no proyecta la voz o no incorpora gesticulación.
Trabajo en equipo. Hacerlo de manera coordinada.	Existe gran disparidad en las presentaciones de cada miembro del grupo.



4.-TAREA PARA REALIZAR POR LA CLASE DURANTE LA EXPOSICIÓN:

Se les entrega una fotocopia con la *checklist* seguida de la rúbrica para que co-evalúen a cada grupo. El docente utiliza la misma herramienta para su evaluación. Después de cada exposición se comentan las observaciones anotadas. Al finalizar todos los grupos, se recogen las hojas de rúbricas para su revisión. Después de lo expuesto, nos gustaría transmitir lo que para este equipo es esencial: el deseo de formar personas preparadas en todos los sentidos. Como dice nuestro lema, tomado de "Pygmalion" de Bernard Shaw; "To educate is to give life" (Educar es dar vida). ■

Miembros del Equipo "Pygmalion" en esta experiencia:

M.^a Luisa Ariza Brigidano, Teresa Cancelo Dos Santos, M.^a Ángeles Cano González, Joyce Etienne García, Gema López Pérez, Isabel López Villa, Carmen Sánchez Sánchez-Mármol, M.^a Ángeles Vega García.

El equipo Pygmalion mantiene una estrecha vinculación con el grupo "Hypatia" que, desde este Colegio Oficial de Docentes, impulsa el trabajo interdisciplinar. Ambos son grupos abiertos y animamos a sumarse a cualquier docente interesado.

Rúbrica y Baremo

2 medio	3 alto	3 excelente
Faltan algunos aspectos interesantes, faltan algunos detalles importantes.	Contenido interesante, aunque faltan algunos aspectos.	Contenido completo e interesante.
Utiliza poco vocabulario específico.	Utiliza vocabulario específico de manera correcta.	Utiliza abundante vocabulario específico de manera eficaz y creativa.
Consulta excesiva del guion. Problemas en pronunciación dificultan la comprensión.	Consulta esporádicamente el guion. Presenta algún error que no dificulta la comprensión.	Habla sin leer durante toda la exposición. Apenas presenta errores en pronunciación y entonación.
El mensaje es más o menos claro. Se aprecian algunos errores en dicción y fluidez.	El mensaje llega con claridad. Dicción y fluidez aceptables.	El mensaje llega con total claridad. Buena dicción y fluidez.
Apenas establece contacto visual, no proyecta la voz adecuadamente o no gesticula lo suficiente.	Establece contacto visual frecuentemente, proyecta adecuadamente la voz y/o acompaña la presentación con gestos.	Establece contacto visual durante toda la exposición y proyecta la voz, gesticulando óptimamente.
Hay cierta relación, pero falta cohesión en la presentación.	Existe correlación entre las intervenciones y la transición entre ellos es fluida.	Existe gran cohesión en el conjunto de la presentación.

El poder de la poesía

The power of poetry

Isabel López Villa

Licenciada en Filología Inglesa

Profesora en el IES. Diego Velázquez (Torrelodones)

La recitación coral de poesía en el aula de inglés, como primera actividad de cada día, supone un ejercicio que trasciende lo puramente lingüístico y literario. Aporta notables ventajas para la clase en muchos otros aspectos. La poesía nos ofrece, además, muchas otras posibilidades. Aquí comparto lo que he ido aprendiendo a lo largo de años de experimentación con este precioso instrumento, con la ilusión de que pueda servir de inspiración para otros docentes.



"Recitar"

parece un verbo pasado

de moda. Sin embargo desde que yo descubrí todo lo que podemos aprender gracias a la poesía, en mis grupos de ESO recitamos cada día. Las clases comienzan siempre con un poema. Todos los meses les llevo un poema nuevo, que copian en su cuaderno para recitarlo coralmente al empezar cada clase.

Comencé esta rutina cuando el currículum de Inglés Avanzado conllevaba un tratamiento especial de la Literatura Inglesa. Se me ocurrió que este podía ser un buen modo de abordar la poesía. Entonces empezamos con la rutina de recitar el mismo poema cada día a lo largo de un mes, y en determinadas sesiones, además trabajábamos otros aspectos literarios, tales como figuras del lenguaje o métrica. También aprendíamos sobre la vida, la época y el estilo de los distintos autores y, para familiarizarnos con el aspecto y el nombre de todos los poetas que íbamos recitando, colgábamos en la pared principal de la clase sus retratos. Cada mes íbamos añadiendo el retrato de un nuevo autor.

Pero el currículum de Inglés Avanzado cambió y ahora la literatura no ocupa el mismo lugar. Sin embargo, a pesar de que ya no analizamos los poemas con la misma profundidad que antes, no he querido abandonar la costumbre de la recitación coral al comienzo de cada clase.

Mi propio gusto por la poesía, y el comprobar como los alumnos también disfrutaban con esta actividad fue lo que

me movió a continuar con ella. En principio, lo que percibí como más evidente fueron las aportaciones de este ejercicio en el terreno más puramente académico. Esta práctica contribuye indudablemente a la mejora de los siguientes aspectos del lenguaje:

- **Pronunciación:** Al recitar se ralentiza el ritmo del discurso, con lo que hay más tiempo para percibir los sonidos dentro de cada palabra. Y cada día, durante un mes, repetimos los mismos sonidos, con lo que esto supone de entrenamiento para el oído.
- **Entonación:** Según el mensaje de cada poema y el contenido de los distintos verso, practicamos diversos tonos a la hora de recitar: euforia, melancolía, admiración, lamento, ira... Mediante esta práctica los alumnos-as aprenden a dar mayor sentido a sus mensajes utilizando la valiosísima herramienta de los cambios de inflexión.
- **Vocabulario:** Después de un mes repitiendo cada día las mismas estrofas, no solo memorizan palabras sueltas, sino



que aprenden también estructuras lingüísticas, pues se quedan con frases enteras, que luego pueden reproducir en contextos similares. Una anécdota graciosa, por ejemplo, sucedió cuando un alumno, emulando a Lewis Carroll en un poema llamado "Father William", le dijo a un compañero, en broma: "Be off, or I'll kick you downstairs!" ("Lárgate, o te tiro por las escaleras de una patada"). Es curioso cómo son capaces de memorizar determinados fragmentos que vienen a la memoria incluso mucho tiempo después de haberlos aprendido.

Si bien el aprovechamiento de la recitación de poemas para fines puramente lingüísticos ya me parecía algo suficientemente beneficioso, progresivamente fui descubriendo que se podía sacar partido de esta práctica en muchos otros aspectos. Las ventajas que aporta la recitación coral en clase son tan enriquecedoras, que creo que vale la pena dar cuenta de ellas, una por una:

- **Interconexión de ambos hemisferios del cerebro:** Según la neurociencia, cada hemisferio del cerebro desarrolla y procesa la información de una manera específica. La parte izquierda tiende a procesar la lógica y los patrones lineales, mientras que la parte derecha tiene que ver más con el ritmo y la emoción. Las distintas funciones de los dos hemisferios del cerebro han de interconectarse, para conseguir una mayor eficacia en el aprendizaje. Cuanto más activemos ambos hemisferios mediante el uso, formaremos más conexiones entre ellos. Ambas partes necesitan trabajar conjuntamente. Al recitar, ponemos en movimiento el lado derecho con los aspectos emocionales, y también el izquierdo con los aspectos puramente verbales.

- **Cohesión del grupo:** El hecho de que la recitación sea coral hace que los alumnos/as comiencen cada sesión con una sensación de fusión, de pertenecer a su clase. En la recitación utilizamos dinámicas distintas dependiendo el poema: a veces dividimos el poema en estrofas y cada fila recita una de ellas; otras, si el poema es corto, lo recitamos todos a la vez. En cualquier caso, los alumnos se ayudan entre ellos con la pronunciación y se animan unos a otros para hacerlo cada vez mejor.

- **Sentido de identidad:** Se sabe que al emplear la propia voz se fortalece la autopercepción. Cada uno tiene una voz única, y a diferencia de lo que ocurre con el canto, en la recitación todo el mundo es capaz de proyectar su voz sin tener por qué preocuparse de si desafina. Cada uno aporta lo que tiene y, al hacer oír su voz, añaden su parte al todo, que es la voz coral del grupo.

- **Concentración:** La rutina de comenzar las clases del mismo modo cada día nos ayuda a centrarnos. Cuando el profesor llega al aula para dar su clase, normalmente se acaba de ir el profesor de la clase anterior y el panorama suele ser de cierto desorden: mientras algunos alumnos/as están recogiendo el material de otra asignatura,



natura, otros aprovechan para charlar un ratito entre ellos, o pululan por la clase con cualquier pretexto. Normalmente cuesta que se centren de nuevo y que se pongan en "modo trabajo". Con esta rutina, como todos ya saben qué es "lo que toca" en primer lugar, en cuanto que ven proyectado el "poema del mes" en la pantalla de clase, todos se preparan para comenzar a recitar. Y saben que inmediatamente después del poema empiezan las actividades que corresponden a la sesión del día. Esta rutina, aparte de ayudarles a centrarse, tal y como sucede con todas las demás rutinas, también les reporta la calma y seguridad que ayudan a mantener la atención.

- **Armonía.** Al tratarse esta de una tarea artística, con ella entramos en contacto con la belleza. Empezamos las clases además empleando el ritmo al recitar. Ritmo y belleza significan también serenidad. Este clima armonioso les ayuda a despertar, para empezar la clase con mayor conciencia.

- **Buen humor.** Cuando la gente canta o recita conjuntamente, está demostrado que su sistema nervioso central se sincroniza, sus hormonas de estrés disminuyen, así como la tensión muscular. El ritmo del corazón se normaliza y en el organismo entra más oxígeno. Se sabe que, al hiperventilar, el estado mental se altera apareciendo una sensación de bienestar y de claridad mental. Todo esto propicia el buen humor y el buen estado emocional, lo que es un excelente caldo de cultivo para que se dé el aprendizaje con mayor facilidad.

- **Conocimiento de los alumnos-as.** Cuando la clase se encuentra recitando, se le presenta al docente un momento especial para observar a cada alumno/a. De este modo, antes de "entrar en harina" con los contenidos de cada día, simplemente mediante esta observación el docente ya se puede haber percatado de si un alumno/a está de baja forma ese día, por ejemplo. También a veces el mensaje del poema nos puede ayudar a ver reacciones que nos dan información sobre los gustos y sensibilidades del alumno y del grupo

- **Introspección.** Gracias a la reflexión que al comienzo de cada mes hacemos sobre el contenido del poema, y gracias también a la repetición, los alumnos pueden interiorizar el mensaje. Este ejercicio supone un buen contraste con el estilo de comunicación inmediata y superficial de la mayoría de los textos que ellos suelen leer por su propia elección (redes sociales), y es muy positivo proporcionarles estos momentos de interiorización.





● **Expansión de su visión del mundo.** Durante unos minutos, cada mes hablan por la boca de un poeta distinto, proveniente de otro país y a veces también de otro momento histórico. Así, con el pasar de los meses, los alumnos tienen ocasión de ponerse en la piel de poetas tan diferentes como Robert Burns, Edgar Allan Poe, Rudyard Kipling, o Maya Angelou, por citar algunos de los más queridos por ellos, y de su mano, acercarse a otras realidades fuera de su universo.

● **Entusiasmo y pasión.** Estas son cualidades típicas del adolescente. Mediante este ejercicio les ofrecemos la oportunidad de expresarse con emoción y vehemencia, cualidades propias de nuestros alumnos/as por su momento biográfico, que de este modo encuentran una vía de escape.

● **Gusto por la poesía.** En muchas ocasiones, después de un mes recitando el mismo poema, los alumnos llegan a aprenderlo de memoria y sienten curiosidad por conocer más sobre su autor. Esto además va generando en ellos un poso de gusto por la poesía, pues poco a poco van apreciando la belleza de ver el mundo explicado en lenguaje literario.

Por todas estas cualidades de las que he dado cuenta, la práctica de la recitación diaria de poesía ha sido un gran descubrimiento para mí. Pero, además, no quisiera dejar de hacer referencia a otras posibilidades, aparte de esta práctica, que la poesía nos ofrece para su uso en el aula.

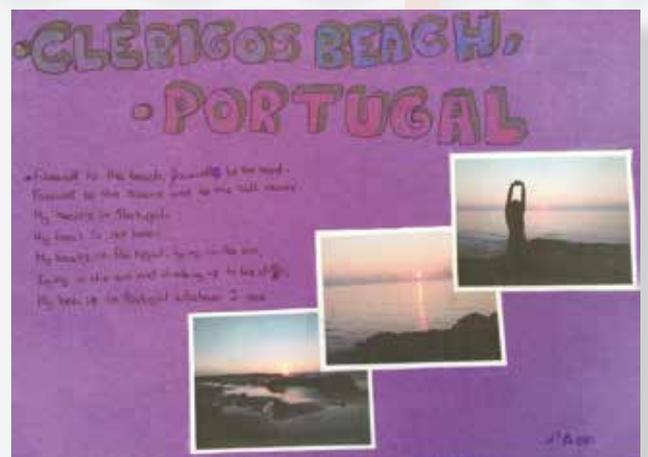
Aunque se presta a muy variados tipos de actividades, las más motivadoras para los alumnos/as son, sin duda, las que apelan a la creatividad. Por poner un ejemplo, en 1.º de la ESO disfrutaron especialmente una actividad en la que les pedí que reprodujeran el patrón métrico de una estrofa para crear ellos mismos su propio poema. El poema elegido fue *My heart's in the Highlands*, de Robert Burns. En este célebre poema, el autor elogia los paisajes de su querida Escocia. La tarea consistió en que los alumnos/as hablaran de su lugar favorito empleando la misma estructura del poema. Esto, además, lo tuvieron que presentar en un póster, añadiendo alguna ilustración sobre este lugar. El resultado fue impresionante. A todos les encantó escribir poesías sobre su lugar preferido.

Otro ejemplo de actividad creativa relacionada con la poesía es la que realizaron en 2.º de la ESO, en el mes en el que estaban recitando el poema *There's no frigate like a book*, de Emily Dickinson. En este breve poema la autora destaca el poder de los libros para transportarnos a cualquier lugar

del mundo sin necesidad de viajar físicamente. Aproveché el motivo del Día del Libro para pedirles que eligieran un verso de este poema y lo utilizaran para elaborar un cartel de animación a la lectura. Los resultados fueron asombrosamente artísticos.

Mi experiencia con el trabajo de la poesía en el aula me ha proporcionado también momentos curiosos y muy gratificantes, como cuando aquel alumno desmotivadísimo, que no había tocado el libro en todo el año anterior, al comenzar el curso siguiente lo primero que me preguntó fue: "¿Este año también vamos a recitar? ¡Por favor!"; o cuando la auxiliar de conversación, a quien yo le había encomendado aquel día alguna tarea relacionada con uno de los poemas, comenzó diciendo: "Bueno, ya sé que la poesía no es algo que os guste, pero hay que estudiarlo", a lo que los alumnos unánimemente respondieron: "¡Sí, claro que nos gusta!"

La alegría más reciente me la acaban de proporcionar mis alumnos de 4.º de la ESO. La mayoría de ellos llevan conmigo desde 1.º y están muy familiarizados con la poesía. En el primer trimestre algunos ya me propusieron organizar algún acto que les permitiera recitar poemas para sus compañeros/as de otros grupos. Me pareció muy buena idea, pero el trajín de cada día no me dejaba tiempo para desarrollarla. Como insistieron bastante, finalmente se me ocurrió preparar una especie de *Poetry on wheels* ("Poesía sobre ruedas"), con ocasión del Día Internacional de la Poesía, el pasado 21 de marzo. Los chicos y chicas se dividieron en grupos y cada grupo eligió su poema preferido de entre todos los que conocían. Prepararon una presentación con diapositivas para ilustrarlo y recorrieron las clases de 1.º y 2.º. Primero introdujeron (explicaron, o presentaron, o hicieron una introducción) a sus compañeros/as el poema que les iban a recitar, hablándoles del autor y de la época a la que pertenecía, y resumiéndoles el contenido. Seguidamente les recitaron coralmente el poema, mientras les mostraban las diapositivas ilustrativas. Y, a continuación, les presentaron la letra del poema en la pantalla de la clase, para que todos pudieran acompañarles seguidamente en la recitación. Fue una experiencia muy bonita para todos. Gracias a esta iniciativa, que partió de los propios alumnos/as, por un día fue como si el poeta romántico del siglo XIX Alfred Lord Tennyson y el rapero contemporáneo Tupac Shakur pasearan de la mano por las aulas de nuestro centro. ¡Viva la poesía! ■



Desmitificando el bilingüismo familiar

M.^a Aránzazu Ruiz Martín. Doctora en Humanidades por la Universidad Carlos III de Madrid
Licenciada en Filología Inglesa por la UAM
Licenciada en Literatura Inglesa y Norteamericana por la Universidad de Essex (Inglaterra)
Profesora de inglés en la EOI de Madrid-Villaverde



“¡Vais a tener un bebé en Madrid, qué estupendo! El papá de habla inglesa le hablará en inglés y la mamá de habla española, en español, y la criatura será bilingüe, ¿no?”

Sí, claro, en teoría sí, supongo. O igual no...

Se ha demostrado que no todos los niños con padres de diferentes lenguas terminan siendo bilingües activos que entienden y hablan ambas lenguas (De Houwer, 2007). Tampoco es fácil que los niños bilingües desarrollen un *bilingüismo equilibrado* y dominen las dos lenguas a un nivel similar, ya que depende del contacto que tengan con cada lengua (Grosjean, 2010).

Conseguir que estos niños sean bilingües depende de muchos factores, fundamentalmente de la *política lingüística familiar* o *family language policy (FLP)*, que es el plan que los padres diseñan, de manera más o menos consciente, con el objetivo de ayudar a sus hijos. Idealmente, deberían informarse sobre los elementos básicos del plan, apoyándose en los múltiples libros sobre bilingüismo familiar (Harding-Esch & Riley, 2003; Cunningham, 2011; Bourgoigne, 2013; Beck, 2016), consultando sitios de confianza en internet (<https://www.habilnet.org>) y hablando con otras familias bilingües que, sin duda, compartirán sus experiencias, tanto en persona como en internet (<http://bilingualmonkeys.com>).

El primer paso es escoger la *estrategia lingüística* o *language strategy* más adecuada a sus preferencias y circunstancias. La estrategia más conocida es UPUL, Una Persona Una Lengua (*OPOL, One Person One Language*), ideal para padres que solo hablan bien su propia lengua materna y/o no quieren utilizar la lengua de su pareja. Sin embargo, tal y como demuestran algunos estudios (Yamamoto, 2002; De Houwer, 2007), no siempre es la opción más efectiva. Si la madre o el padre de habla inglesa no pasa mucho tiempo con sus hijos, estos no reciben suficiente *input* en inglés ni tienen la oportunidad de utilizarlo y por tanto, aunque lo entiendan, puede que no lo hablen bien, convirtiéndose en *bilingües pasivos*.

Si la madre o padre de habla española domina el inglés, que probablemente utiliza para comunicarse con su pareja de habla inglesa y se ofrece a usarlo con sus hijos, sacrificando el uso de su propia lengua materna, la estrategia lingüística elegida se llama *Lengua minoritaria en el hogar* o *minority language at home (ml@h)*. Los niños reciben *input* en inglés de ambos padres y aprenden español en el colegio, con familiares y amigos, por lo que,

en teoría, hablan ambos idiomas, aunque puede que al comenzar el colegio tengan algunas dificultades para comunicarse en español, idioma que no utilizan con sus padres.

Existe una tercera opción, más flexible y efectiva, cuya denominación no está aún acordada por la literatura sobre estrategias lingüísticas y que en mi tesis doctoral he propuesto llamar *Sistema Mixto 1* o *Mixed System 1* (Ruiz Martín, 2021). Cada padre usa su lengua materna con los niños y, además, la madre o padre, en este caso de habla española, utiliza el inglés, que domina, para aportar un *input* extra en el idioma minoritario y contribuir a su adquisición. Esta estrategia ayuda a los niños a adquirir los dos idiomas de forma más equilibrada y, además, les permite elegir cualquiera de sus dos lenguas para comunicarse en casa, lo que contribuye a un *Bilingüismo armónico* o *Harmonious Bilingualism* (De Houwer, 2013). El inglés tiende a convertirse en el idioma familiar (*family language*) en el que comunicarse todos juntos.

Para complementar estas estrategias lingüísticas, los padres necesitan, además, conocer y utilizar las llamadas *estrategias*



discursivas o *discourse strategies* (Lanza, 1997), que son las respuestas lingüísticas que los padres ofrecen en la comunicación con sus hijos. De la mayor o menor coerción de dichas respuestas dependerá que la comunicación se dé en el mismo idioma o en dos idiomas distintos, como en este ejemplo de *conversación bilingüe* en el que los padres dicen: "Dinner is ready!" (¡Ya está la cena!) y los niños contestan "¡Ya vamos!" en lugar de "We're coming!".

Cuando los niños son pequeños, entre los 0 y los 3 años, los padres les pueden hacer creer que no les entienden cuando hablan en el idioma "no acordado" y establecer así, un acuerdo para conseguir interacciones monolingües:

Padre/madre: "Do you want some cake?" (¿Quieres tarta?)

Niño/a: "¡Sí, tarta!"

Padre/madre: "Pardon?" (¿Perdona?)

Niño/a: "Yes, please." (Sí, por favor.)

Padre/madre: "Here you are." (Aquí tienes.)

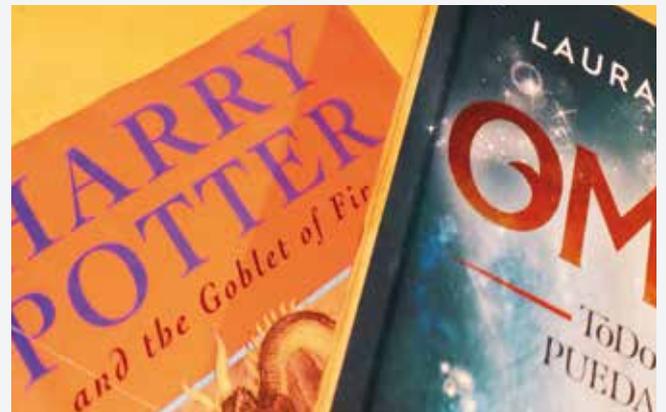
Otro elemento fundamental de la *política lingüística familiar* son las conocidas como *acciones prácticas* o *facilitating techniques*. Son los recursos proporcionados por los padres, principalmente para ayudar en la adquisición del idioma minoritario, que normalmente está eclipsado por el idioma mayoritario, el del entorno en el que viven –en este caso, el español–. Los niños deben recibir *input* en inglés de diferentes fuentes, como libros, revistas, música, juegos, series, películas, conversaciones y actividades con familiares, amigos u otros nativos de inglés, viajes a países de habla inglesa, etc. Además, tienen que practicar el inglés, realizando algunas de las actividades mencionadas y muchas otras, tanto en casa –como cocinar, pintar, escribir, jugar juntos, etc.–, como con otros niños y personas nativas de inglés y/o bilingües –asistir a *playgroups*, grupos de teatro, deporte, baile, campamento, etc.–. Todo en inglés, igual que cualquier aprendizaje de lengua que se precie.

Conocer la realidad del bilingüismo familiar es importante, para que nadie se extrañe si escucha a una madre o a un padre de habla española comunicarse con sus hijos en inglés o en cualquier otro idioma, seguramente el idioma de su pareja. Existen, como hemos visto, otras estrategias lingüísticas posibles, más allá del UPUL (*OPOL*) que pueden funcionar mejor. Hay que abrir la mente a nuevos métodos para apoyar a estas familias, que con más esfuerzo del que pueda parecer, intentan ayudar a que sus hijos sean bilingües.

La sociedad, y dentro de ella, profesionales como médicos y profesores, deben saber que el bilingüismo es un privilegio de algunos niños y nunca un obstáculo. Si un niño habla ya una de sus lenguas y está en proceso de aprender la otra, hay que ofrecer paciencia, comprensión y apoyo. Asimismo, en el colegio no hay que asumir que los niños bilingües de inglés y español tienen que obtener necesariamente los mejores resultados en inglés o en cualquier asignatura que se imparta en inglés. Si bien es cierto que pueden tener cierta ventaja a

la hora de enfrentarse a contenidos en inglés, la realidad es que también tienen que estudiarlos, al igual que el resto de sus compañeros. Sería el equivalente a asumir que todos los niños monolingües en español deben obtener los mejores resultados en la asignatura de lengua o en cualquier asignatura impartida en español. O que todos los niños monolingües en inglés deben sacar siempre sobresaliente en todas las asignaturas en sus países de origen.

Por último, es importante recordar que no todos los niños son bilingües activos, y que conseguir un bilingüismo equilibrado no suele ser un fenómeno automático que ocurre por el solo hecho de nacer en un hogar bilingüe, sino el resultado de un proceso que requiere mucho esfuerzo. Por suerte, la recompensa, tanto para los padres como para los niños, merece mucho la pena. ■



Bibliografía

- Beck, A. (2016). Maximize your child's bilingual ability. Hiroshima, Japan: Bilingual Adventures.
- Bourgogne, A. (2013). Be bilingual. Practical ideas for multilingual families. Annika Bourgogne.
- Cunningham, U. (2011). Growing up with two languages: a practical guide for the bilingual family. First edition 1999. Abingdon, Oxon: Routledge.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied psycholinguistics*, 28 (3), 411-424. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- De Houwer, A. (2013). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, 19 (2), 169-184. <https://doi.org/10.1177/1367006913489202>
- Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and reality. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. <http://dx.doi.org/10.4159/9780674056459>
- Harding-Esch, E. & Riley, P. (2003). The bilingual family: A handbook for parents. (2nd. edition). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667213>
- Lanza, E. (1997). Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/S0332586500004170>
- Ruiz Martín, M.A. (2021). Language Strategies of English-Spanish Bilingual Families in Madrid (Spain). Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/33096>
- Yamamoto, M. (2002). Language use in families with parents of different native languages: An investigation of Japanese-non-English and Japanese-English families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23 (6), 531-554. <https://doi.org/10.1080/01434630208666484>

Bilingüismo a pie de aula

Virginia Rodríguez Rodríguez
Licenciada en Ciencias Ambientales
Colegio Santa Gema Galgani (Madrid)

Opinar sobre bilingüismo en educación en las actuales circunstancias del sistema educativo en España es, cuanto menos, polémico. Podríamos encontrar tanto defensores acérrimos como exaltados detractores, quizá, más de los segundos. De hecho, yo misma no sabría qué decidir si me dejaran elegir en qué idioma impartir mi materia. Lo que sí tengo más claro son las ventajas e inconvenientes del aprendizaje de mis alumnos al desarrollar los objetivos de mi materia en otro idioma.

La mayoría de los profesores que damos clase de Geografía, Tecnología, Educación Física, Biología, como en mi caso, y otras muchas asignaturas en inglés, estamos viviendo una realidad que no nos habíamos planteado al comenzar nuestra tarea docente pero, aun no habiéndola elegido, la hemos aceptado y nos esforzamos cada día por hacer nuestro trabajo lo mejor que sabemos: procuramos que todos nuestros alumnos adquieran los mejores conocimientos posibles con los recursos que tenemos a nuestro alcance.

Parece inútil quejarnos de los innumerables cambios normativos, la excesiva carga burocrática, el bajo nivel con el que llegan algunos alumnos a los programas bilingües y otros muchos obstáculos con lo que nos encontramos. Intentamos superarlos y seguimos adelante: trabajamos con metodologías específicas (CLIL-AICLE) y otras metodologías activas ya conocidas (ABP, aprendizaje colaborativo, gamificación...); pero, sobre todo, aplicamos nuestro sentido común para que el proceso de enseñanza-aprendizaje siga mejorando independientemente del idioma en el que se imparta.

En mi centro, al implementar el programa bilingüe, también se introdujeron cambios metodológicos y organizativos que nos llevaron a trabajar por unidades didácticas basadas en proyectos interdisciplinares. La idea de desarrollar los objetivos agrupados en torno a una realidad no solo interdisciplinar, sino también multilingüe, nos ha beneficiado en cuanto a la motivación del alumnado y a la adquisición de nuevos aprendizajes por conexión con su entorno cercano. Trabajamos sobre diversas realidades, algunas más concretas, como el agua o la ciudad en 1.º de la ESO y otras más



abstractas, como el pensamiento crítico o la creatividad en cursos superiores, en los que cada materia aporta contenidos y competencias relacionadas. Lengua, Geografía e Historia, Matemáticas o Ciencias: desde todas las asignaturas programamos nuestros objetivos específicos haciendo referencia a la realidad elegida.

Recordando los primeros momentos de la implantación, con la perspectiva de los años y las experiencias vividas, fueron muchas las dificultades que nos encontramos (algunas de ellas aún persisten en la actualidad); la primera y más grave, el bajo nivel de inglés de parte del alumnado, insuficiente en cuanto a conocimientos gramaticales y de vocabulario para entender muchos de los conceptos básicos que, después, debían aplicar por sí mismos a otros contextos y actividades. Hoy en día, con la implementación de estos programas en etapas inferiores, la brecha relacionada con el nivel es cada vez menor en centros que, como el mío, dan continuidad al bilingüismo entre Primaria y Secundaria.

Otro de los principales inconvenientes que parece que podría solventar la nueva Ley educativa es la excesiva carga curricular. Es muy difícil impartir con profundidad los mismos contenidos, asegurarse de que los alumnos los trabajan, y evaluarlos en una segunda lengua, lengua en la que a veces encuentran problemas de comunicación incluso en las propias instrucciones del aula. Nuestra solución: elegir qué objetivos son absolutamente necesarios, cuáles solamente importantes y otros, no prescindibles, pero, sí, al menos, secundarios. Y en función de eso, organizar unidades didácticas, actividades para realizar en el aula, y definir instrumentos de evaluación que nos permitan comprobar que cada alumno o alumna ha alcanzado cada objetivo, independientemente del idioma en el que lo ha trabajado. Ahí es nada.

A estas dificultades, hay que añadir la falta de formación del profesorado, a la que muchos hicimos frente como pudimos para habilitarnos por nuestra cuenta y empaparnos de materiales didácticos nuevos. Bien es cierto que, gracias a la colaboración con los compañeros, entre Departamentos y dentro de cada Departamento, el trabajo diario se





hace más fácil. En nuestro caso, el profesorado de Biología y Lengua inglesa trabajamos conjuntamente para dar respuesta a lo que en la enseñanza bilingüe se llama andamiaje (*scaffolding*), para que las funciones lingüísticas que se imparten en la materia de inglés sean un soporte para expresar los contenidos de Ciencias. Por ejemplo: si en Biología tenemos que describir un paisaje natural, en inglés se trabaja la descripción con su gramática funcional. Si impartimos contenidos relacionados con el sistema solar, en las clases de inglés trabajan comparativos y superlativos. Y así con las demás funciones de la lengua inglesa.

Todas estas experiencias han sido pequeños peldaños en la escalera gigante que hemos ido subiendo y que aún nos queda por subir en este contexto de la enseñanza bilingüe. Podría parecer, tras leer los párrafos anteriores, que predomina el aspecto negativo y que faltan argumentos para fundamentar la continuidad de este tipo de programas; pero, como en la vida, no todo es blanco o negro, sino que hay multitud de grises.

Entre las principales ventajas destacan, por un lado, la facilidad de acceso a todo tipo de recursos, que indiscutiblemente son mayoría en lengua inglesa; y, por otro, se potencia la capacidad del alumnado de ampliar vocabulario, así como la posibilidad de entender y expresar ideas en inglés tanto en el momento actual como, sobre todo, en su futuro profesional y personal, dentro del mundo globalizado en que nos encontramos.

¿Y cómo se concreta nuestro trabajo en el aula? No hay recetas mágicas, y supongo que cada docente ha ido marcando sus propias estrategias a lo largo de su trayectoria. La mía se basa en la interacción. Interacción entre los objetivos de mi materia con otras materias, interacciones de los propios alumnos entre sí y entre cada alumno con mi forma de acompañarle para que construya su propio aprendizaje. Esto, en teoría, es fácil y concreto, pero en la práctica se complica: muchos contenidos que relacionar, diferentes metodologías que aplicar para diseñar actividades significativas y la necesaria atención a la diversidad que, dependiendo de los recursos, es real o una mera utopía.

Si comenzamos por los contenidos para relacionar, es necesario una revisión total de los objetivos de todas las asignaturas para poder identificar puntos de encuentro en torno a la realidad del alumno, y esa realidad es, sin duda, multidisciplinar. Si tomamos una temática actual, por ejemplo, el cambio climático, los aspectos que implica no son solo ambientales, sino sociales, económicos, o geopolíticos, por lo que desde todas las materias podemos implicarnos en el conocimiento y la reflexión de los elementos que interactúan. Además, cuando lo hacemos en inglés, por ser esta una materia instrumental, se profundiza tanto en el vocabulario específico como en la comprensión y expresión oral y escrita.

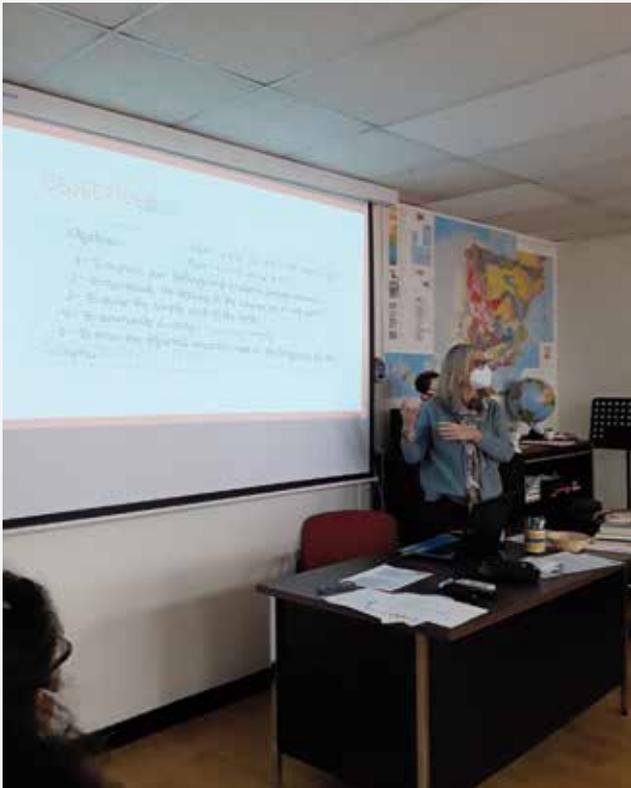
Con respecto a las metodologías que empleamos para diseñar y llevar al aula actividades significativas, utilizamos estrategias para que los alumnos no sean meros receptores del conocimiento, sino que se impliquen, estén motivados y participen activamente en el proyecto planteado.

Nuestras unidades didácticas comienzan siempre con una actividad motivadora que plantea un reto para el alumno, al que pueda dar respuesta durante todo el proceso con la ayuda del profesorado y de sus compañeros. Partimos, para ello, de unos objetivos comunes a todas las materias y objetivos específicos para cada una de las asignaturas concretas, que los alumnos conocen e identifican como propios. Tras la actividad inicial que da comienzo a la unidad, los docentes programamos nuestra propia secuencia de actividades siguiendo un flujo lógico que incluye todo tipo de estrategias didácticas: rutinas de pensamiento, momentos de evocación, proyectos que implican indagación, reflexión, aplicación de nuevos conceptos, creación de un producto final... Todo ello integrado entre materias agrupadas por ámbitos de conocimiento y con unos objetivos evaluables que se revisan en una actividad final: colofón al proceso de aprendizaje en el que disfrutamos y compartimos a través de una dinámica que consolida lo aprendido y sirve de compromiso con la realidad trabajada.

El bilingüismo, en nuestro contexto, no deja de ser un elemento que cohesiona los aprendizajes y sirve de vehículo para muchos de los contenidos que impartimos. La lengua en la que se aprenden no es tan importante; lo realmente importante es esa otra forma de trabajar, la manera en la que adquieren rutinas donde profundizar y reflexionar sobre lo que se aprende, y que, aun siendo más compleja por no desarrollarse en su lengua materna, mejora con la práctica diaria y la mayor motivación del alumnado.

En este momento, creo que ante el dilema de decidir en qué idioma impartir mi materia si yo misma tuviera tal potestad, elegiría la misma a la que las circunstancias me han ido llevando y en la que me he tenido que esforzar para mejorar como docente. Me siento muy afortunada al ser partícipe de este proyecto educativo, por haber aprendido de grandes profesionales que nos han acompañado y por trabajar cada día para que nuestros alumnos adquieran nuevas competencias y conocimientos, pero, sobre todo, herramientas que les permitan afrontar los retos del mundo actual y den sentido a su vida. Al igual que yo se lo he dado a la mía. ■

APROXIMACIÓN al currículo MEC (LOMLOE) y los contenidos de una Lengua extranjera



Nuestras expectativas ante el currículo LOMLOE

Un currículo competencial, como el que proclamaba el Ministerio desde que se aprobó la LOMLOE, creaba en nosotras una expectativa de mejora en nuestra labor docente. A través de nuestros grupos de trabajo, seminarios didácticos y cursos de formación del Colegio de Docentes de Madrid (CDL), nos hemos mantenido en contacto con expertos y formadores para una continua actualización. Igualmente, asistimos con ilusión al Foro sobre Currículo Competencial que organizó el MEC en noviembre de 2021 y sintonizamos con casi todo lo que allí se expuso.

El primer documento sobre Competencias Clave (*Key Competences*), publicado por el Consejo de Europa en 2006, ofrecía unas directrices muy válidas que contribuían notablemente a un enfoque actualizado para la enseñanza de la lengua inglesa. En 2018, el mismo organismo publicó una revisión de este documento cuyas novedades incorporamos a nuestra práctica docente. Este documento, tanto en su contenido como en la redacción, nos parece coherente, sencillo y bien estructurado y aporta una visión holística de lo que supone la educación de la persona.

Isabel López Villa. Jefe del departamento de inglés del IES Diego Velázquez. Miembro del Equipo Pygmalion (CDL).

Carmen Sánchez Sánchez-Mármol. Formadora y Coordinadora del SEDIP de Inglés del CDL. Miembro del Equipo Pygmalion (CDL).

Por todo esto, esperábamos que este nuevo currículo aportaría mejoras significativas con respecto al anterior.

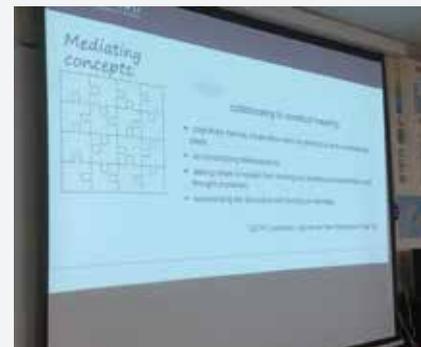
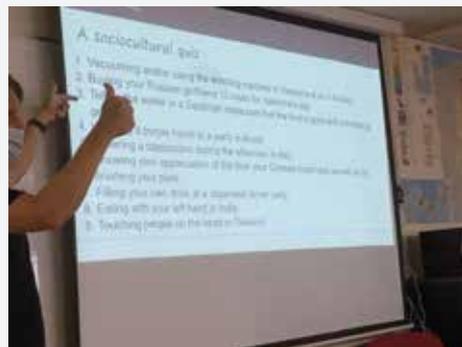
Introducción y planteamiento general del currículo

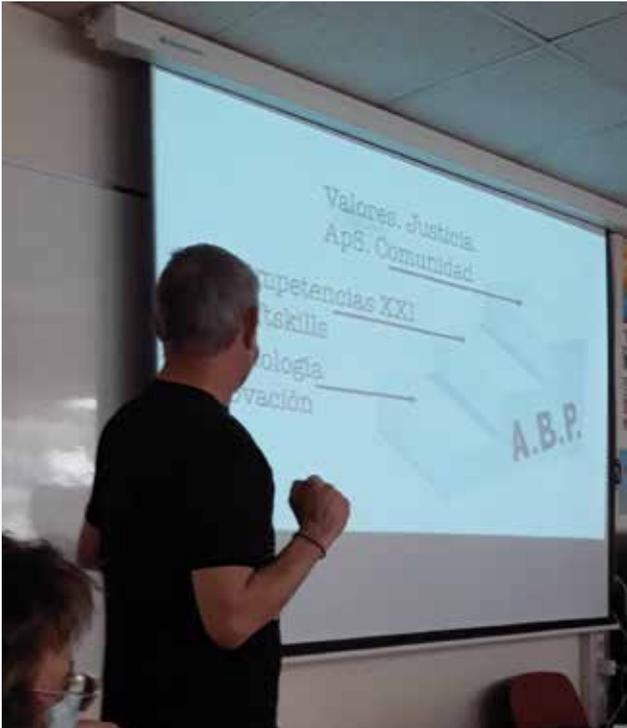
Al comenzar la lectura del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, nos encontramos con que se han tenido muy en cuenta determinados aspectos en los que los que creemos y que nos parecen esenciales. En su introducción encontramos afirmaciones inspiradoras y prometedoras.

Por un lado, se subraya la necesidad de propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo. También se apuesta por la resolución colaborativa de problemas y el refuerzo de la autoestima. Todo ello está en total consonancia con las líneas de pensamiento de los actuales expertos en Educación.

En el planteamiento general destacamos ese énfasis en las competencias más allá de los aprendizajes concretos basados en los objetivos específicos de las distintas áreas (aunque sin renunciar a ellos). Se plantea incluso la posibilidad de integrar distintas materias en "ámbitos" en los tres primeros cursos de la ESO. Apreciamos esto, como muy positivo porque favorece un aprendizaje significativo.

Se afirma, también, que la materia de Lengua extranjera contribuye a la adquisición de las distintas competencias clave, y se invita al profesorado de idiomas a crear tareas interdisciplinares. Además, en el punto 4 del artículo 6 se promueve la





realización de proyectos significativos y relevantes para fomentar así la integración de las competencias trabajadas. Estamos completamente de acuerdo en que los idiomas son asignaturas vehiculares que se prestan perfectamente al trabajo con todas las competencias clave y, asimismo, creemos que el enfoque interdisciplinar confiere a la enseñanza un carácter mucho más enriquecedor y coherente.

Para terminar, la puesta en valor del fomento de la creatividad y la formación estética en esta introducción, así como el lugar que se concede a la educación emocional y en valores, refuerza el sentido de lo que consideramos esencial en la educación de la persona.

El currículo de Lengua Extranjera (LOMLOE)

Seguidamente, analizamos el currículo específico de Lengua extranjera para comprobar cómo se habían plasmado los distintos elementos y aspectos mencionados en esta materia. Después de varias lecturas, sacamos la conclusión de que cualquier docente que tenga la paciencia de leerlo hasta el final caerá en la cuenta de que su estructuración y redacción lleva a una confusión de conceptos y términos y a una repetición de expresiones que no ayudan a clarificar su significado. Ese docente, paciente y bien intencionado, encontrará muy difícil comprenderlo y llevarlo a niveles de concreción cercanos a la realidad de su alumnado, debido a la falta de claridad y a la confusión de lo que este currículo expresa. Por este motivo, nos preocupa que la práctica docente pueda verse afectada por interpretaciones erróneas o incompletas.

El objetivo principal que el currículo propone para esta materia es claro y está bien definido: "La adquisición de la competencia comunicativa apropiada en la lengua extranjera de modo que permita al alumnado comprender, expresarse e interactuar en dicha lengua con eficacia, así como el enriquecimiento y expansión de su conciencia intercultural".

Si bien se pretende alcanzar una competencia comunicativa, constatamos, sin embargo, que los elementos del currículo no presentan una ruta coherente para conseguirlo tal y como están desarrollados. Es verdad que remiten en repetidas ocasiones a "El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas" (MCER), documento clave publicado en 2001 por el Consejo de Europa, pero debemos tener en cuenta que han pasado más de veinte años desde su publicación y que todavía, no se refleja una adecuación consistente del mismo en el currículo del MEC.

Análisis de los distintos elementos que constituyen el currículo

Los elementos comunes que se proponen para desarrollar el currículo de cada una de las materias son los siguientes:

► Introducción.

Es un apartado extenso que justifica la materia y hace hincapié en su importancia expresando la intención de cada uno de los elementos. Para ello, repite y mezcla conceptos, y adolece de una estructura clara que facilite su lectura y comprensión.

► **Competencias específicas.** En el caso de esta materia son seis.

Estas competencias hacen referencia a actividades lingüísticas, sin distinguir claramente entre el lenguaje oral y escrito. Como novedad, se añade la mediación y la interacción. Primeramente, se describe con brevedad cada una de las competencias sin enunciarlas y, seguidamente, se explican en un párrafo extenso y complicado de entender.

► **Criterios de evaluación.** Se expresan dos o tres para cada competencia específica.

Por ejemplo: Competencia específica 4.

4.1 *Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que atender a la diversidad mostrando respeto y empatía por interlocutores e interlocutoras y por las lenguas empleadas e interés por participar en soluciones de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno próximo apoyándose en diversos recursos y soportes. ¿Puede ser este un criterio de evaluación?...*

Sin pretender ser demasiado exhaustivas, es evidente lo difícil que puede ser evaluar teniendo en cuenta estos criterios, puesto que en cada uno de ellos se expresan, con una redacción farragosa, una mezcla de conceptos, destrezas y actitudes que hace imposible una valoración conjunta.

► Saberes básicos.

En el artículo 2 de este Real Decreto, este punto se define como: *conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las "competencias específicas"*.

La materia de lengua extranjera en este currículo divide los saberes básicos en tres bloques: **A.** Comunicación, **B.** Plurilingüismo, **C.** Interculturalidad.

Siguiendo con este análisis, observamos que en el currículo de Lengua extranjera se olvida de la definición dada en el artículo 2 que acabamos de citar, y se mezclan una serie de ideas y términos que no permiten el desarrollo adecuado de los contenidos necesarios para el aprendizaje de la Lengua

extranjera. Cada apartado de los saberes básicos es un cajón de sastre donde se enumeran diferentes aspectos en el mismo plano y sin ninguna relación entre ellos. Por ejemplo: en bloque de la Comunicación (apartado A) encontramos al mismo nivel *"la autoconfianza, las estrategias, las funciones del lenguaje o el léxico"*. ¿Estamos hablando de conocimientos? ¿De destrezas? ¿De actitudes? ¿Cómo se articulan esos contenidos? Sin la articulación y estructuración de los contenidos es muy difícil saber qué tenemos que enseñar, de dónde tenemos que partir para hacerlo y cómo presentarlos de forma integrada para que se adquieran. La falta de rigor en la presentación de estos saberes básicos no contribuye a que el docente pueda considerarlos e impartirlos de forma adecuada.

Nuestra propuesta de avance: unos contenidos integrados

A pesar de todo, somos optimistas y creemos que el aprendizaje de lenguas extranjeras, y en nuestro caso el Inglés, avanzará cada día más y mejor.

Si nos fijamos en la competencia multilingüe tal y como la presenta el documento del Consejo de Europa de 2018, vemos que su orientación nos puede llevar a un enfoque funcional que proporciona el rigor de los contenidos, por un lado, y el desarrollo integrado de la adquisición de la lengua, por otro.

Este documento del Consejo de Europa, al contrario que el Real Decreto del MEC, menciona claramente la gramática funcional, junto con los conocimientos del vocabulario, como los saberes primordiales para llegar a dominar las actividades lingüísticas de comprensión y expresión, así como para saber interaccionar con el debido rigor. Si las funciones están debidamente presentadas y practicadas, el conocimiento de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la diversidad lingüística estará asegurado. Esto es así, puesto que las funciones del lenguaje van unidas siempre a unas formas gramaticales determinadas y, además, conllevan toda una carga social y cultural propia de la lengua en estudio. Por ejemplo: si la función es "Dar y pedir información sobre actividades de tiempo libre", además de conocer la gramática correspondiente y el vocabulario, habrá que procurar un conocimiento de las convenciones sociales y de los aspectos culturales para una correcta interacción y uso de la lengua.

Desde nuestra experiencia, un programa que se vertebrase a partir de las funciones hará posible la integración de los diversos contenidos lingüísticos y, asimismo, facilitará la interdisciplinariedad. Los expertos en educación de diferentes ramas (pedagogos, lingüistas, psicólogos, neurólogos, y otros) coinciden en que la integración de los contenidos de forma coherente consigue un aprendizaje mejor y más duradero.

El grupo de trabajo de Inglés del CDL, denominado Equipo Pygmalion y al que pertenecemos las autoras de este artículo, define de este modo la integración de contenidos: "Entendemos por in-

tegración de contenidos la presentación del idioma partiendo de las funciones del lenguaje. Estas se han de trabajar en situaciones concretas, reales, variadas y conectadas con un tema de interés. Las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión se entrelazan de una forma natural en una unidad temática a través de una secuencia de actividades que ha de ser significativa, coherente y con sentido para el alumnado. La presentación, estudio y práctica de la gramática parten siempre de las funciones del lenguaje. El vocabulario se integra mayormente en el tema de interés elegido".

Esta definición nos está proporcionando una aproximación a los contenidos que facilita el poder estructurar nuestra enseñanza de manera rigurosa, además de motivadora y con sentido para nuestros estudiantes. También constatamos en nuestra docencia que este enfoque promueve un trabajo por proyectos e interdisciplinar, y que hace de las competencias clave algo natural en nuestro trabajo.

Colaborar para mejorar

La intención de este artículo ha sido compartir nuestra reflexión desde nuestra perspectiva e invitar a nuestros compañeros/as a pensar con nosotras. Esperamos que las comunidades autónomas promuevan una enseñanza-aprendizaje con un currículo verdaderamente competente, integrado y bien estructurado. Esperamos que los materiales que se elaboren, principalmente desde las editoriales, nos ayuden realmente en nuestra labor.

Terminamos con la esperanza de que un enfoque verdaderamente orientado a la acción, el cual venimos promoviendo en el Colegio desde hace muchos años, sea una realidad mayor en nuestras aulas. Estamos dispuestas a seguir trabajando, junto con otros docentes y, asimismo, a colaborar con otras entidades educativas para conseguirlo. Os agradecemos vuestro apoyo y esperamos contar con aquellas personas que lo deseen. Solo desde esta colaboración lograremos que nuestros estudiantes alcancen una verdadera competencia comunicativa. ■

