EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Coordinación:
Ascensión López

Coordinación técnica:
Estela D´Angelo, Florencio Luengo, Plácido Bazo

Grupo de colaboración:
José Moya, José Antonio Gómez, Manuel Clavijo, Mercedes Laguna, Marga Valdés, Rubén Gallo, Carmen García, Javier González y Marcos Peñate

Con el apoyo de centros participantes en la Experiencia Piloto para la mejora de la competencia en comunicación lingüística.

Agradecimientos
Este trabajo refleja inquietudes y reflexiones acerca del uso de las lenguas en distintos contextos de la educación formal. Asimismo, es una expresión del compromiso docente por buscar caminos posibles y reales en este sentido. Compartirlo con lectores (imaginados) es una aventura que pretende retroalimentar otros procesos de indagación colaborativa. Por todo ello, expresamos nuestro agradecimiento a los docentes, grupos de alumnado y centros educativos que lo han hecho posible.

Madrid, noviembre de 2011

Edita:
Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE)

Producción:
IO, sistemas de comunicación
www.io-siscom.com

Depósito legal: GU-188/2011

NIPO: 821-11-002-1

Índice

Introducción 7

PRIMERA PARTE: de la teoría a la práctica 11

1. Razones y motivos que fundamentan las prácticas comunicativas en el contexto educativo 13

1.1. El pensamiento europeo y la integración lingüística en el ámbito curricular 13

1.2. El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en el contexto escolar: su relación con las competencias profesionales 22

1.2.1. *El Proyecto Lingüístico de Centro* (PLC) y la integración curricular 23

1.2.2. El componente estratégico del aprendizaje de las lenguas extranjeras 24

1.2.3. Modelo *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE) 25

1.3. Claves organizativas para la puesta en marcha del PLC desde la perspectiva del tratamiento integrado de las lenguas 27

Paso 1. Identificar el sentido que tiene el PLC: su relación con el *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) 29

Paso 2. Trazar las líneas claves del PLC: sus conexiones con las distintas actuaciones de educación lingüística que asume el centro 29

Paso 3. Desarrollar las estrategias que permitan avanzar en cada una de las líneas principales del PLC 30

Paso 4. Comunicar los procesos abordados 33

2. Marco curricular: las competencias básicas y los cinco niveles de integración de la comunicación lingüística en la práctica educativa 34

2.1. Una búsqueda orientada: condiciones y estrategias para la mejora de la competencia en comunicación lingüística 34

2.2. Un marco orientativo: la ampliación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) 36

2.3. La construcción de un curriculum integrado para mejorar la competencia comunicativa 39

2.4. A modo de conclusiones: limitaciones y posibilidades 55

3. Modelo de evaluación de las competencias básicas: el caso de la comunicación lingüística definida en los RD del ME y las CCAA, y su coordinación con el MCER 57

3.1. Procesos para valorar la comunicación lingüística. *Modelo base de Huelva* 57

3.1.1. Material para la integración curricular de las CCBB y evaluación 58

3.1.2. Definición operativa de las competencias. Propuesta de concreción curricular 63

3.1 3. El reto de relacionar la concreción curricular de los RD del Estado español con la propuesta del MCER ... 66
3.1.4. La evaluación de las competencias básicas: los indicadores ... 67
3.1 5. La concreción curricular de la comunicación lingüística ... 70
3.1 6. Niveles de dominio de una competencia ... 74
3.1 7. Criterios de calificación: competencias y áreas curriculares ... 75
3.1 8. Resumen y conclusiones ... 77
3.2. Algunas ejemplificaciones en relación con el proceso de evaluación ... 77
3.2.1. Ejemplo 1: Evaluar desde una perspectiva integrada. IES *La Guancha*. Tenerife ... 79
3.2.1.1. La concreción curricular y la redacción de los indicadores de evaluación 79
3.2.1.2. Un trabajo por etapas ... 80
3.2.1.3. Conclusiones ... 88
3.2.2. Ejemplo 2: Evaluar atendiendo a la integración curricular. IES *Cristo del Rosario*. Zafra, Badajoz ... 90
3.2.2.1. La evaluación de las competencias básicas: una propuesta pragmática .. 90
3.3.2.2. El Documento Puente (DP) ... 91
3.3.2.3. La herramienta para registrar la evaluación ... 92
3.3.2.4. La evaluación de la Competencia en Comunicación Lingüística. Un caso práctico ... 94
4. Líneas generales sobre metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística ... 97
4.1. Introducción ... 97
4.2. El lenguaje y las lenguas: aproximación a un planteamiento metodológico de corte comunicativo ... 101
4.3. Conclusiones ... 111
5. Bibliografía (capítulos 1 al 4) ... 112

SEGUNDA PARTE: de la práctica a la teoría ... 117
6. Ejemplificaciones de *Unidad Didáctica Integrada* (UDI) ... 119
Presentación ... 119
6.1. IES *Pedro Jiménez Montoya*. Baza, Granada ... 120
6.1.1. Nuestro centro ... 120
6.1.2. Principios de los que partimos ... 121
6.1.3. Relato de la experiencia. ¿Cómo empezamos? ... 122
6.1.4. El *Proyecto de Lectura y Biblioteca*, y el *Proyecto Interacción* ... 123
6.1.5. Hilos de nuestra trayectoria ... 125
6.1.6. La mejora de la competencia comunicativa ... 125
6.1.7. El *Proyecto Lingüístico de Centro* (PLC) ... 126
6.1.8. Proyecto de Formación en Centro (PFC): *Mejora de la Competencia Comunicativa* 127

6.1.9. Proyecto unificador: *Días de lectura* 128
6.1.10. Esquema de la UDI, secuencias didácticas y materiales elaborados 128
6.1.11. Conclusiones y valoración general 130
6.1.12. Referencias bibliográficas 131
6.2. CEIP *Roque Aguayro*. Agüimes, Gran Canaria 132
6.2.1. Justificación de la UDI 132
6.2.2. ¿Qué deseamos conseguir con esta UDI? 132
6.2.3. Propuesta curricular 133
6.2.4. Transposición Didáctica 135
6.2.5. Evaluación de la UDI 138
6.3. *Centro de Profesores y de Recursos de Zafra*. Badajoz 140
6.3.1. Contexto de la experiencia 140
6.3.2. Temática elegida 140
6.3.3. Tarea obtenida 140
6.3.4. Referencias bibliográficas 140
6.4. *Autores Varios*. Extremadura 146
6.4.1. Contexto de la experiencia 146
6.4.2. Referencias bibliográficas 146
6.5. *IES Vicente Gandía*. Villanueva de Castellón, Valencia 150
6.5.1. Contexto de la experiencia 150
6.5.2. Temática de la experiencia presentada 152
6.5.3. UDI *Los mitos renacen* 153
6.5.4. UDI *Una ciudad de libros* 153
6.5.5. Relato de la experiencia: diseñar una UDI 154
6.5.6. Valoración general de la experiencia 172
6.5.7. Referencias bibliográficas 177

7. Experiencias de centros: desarrollo de la competencia en comunicación lingüística 184

Presentación 184
7.1. IES *Sánchez Lastra*. Mieres, Asturias 185
7.1.1. Contexto de la experiencia 185
7.1.2. Temática de la experiencia presentada 186
7.1.3. Relato de la experiencia 189
7.1.4. Valoración general de la experiencia 190
7.1.5. Recursos bibliográficos y documentales 192
7.2. IES *La Guancha*. Tenerife, Canarias 194
7.2.1. Contexto de la experiencia 194
7.2.2. Temática de la experiencia presentada 194

7.2.3. Valoración general de la experiencia 199
7.3. CEIP *Reina Fabiola de Bélgica*. Ávila 201
7.3.1. Contexto de la experiencia 201
7.3.2. Temática de la experiencia presentada 201
7.3.3. Relato de la experiencia 202
7.3.4. Valoración general de la experiencia 210
7.3.5. Recursos bibliográficos y documentales 210
7.4. CEIP *Los Doce Linajes*. Soria 211
7.4.1. Contexto de la experiencia 211
7.4.2. Temática de la experiencia presentada 211
7.4.3. Relato de la experiencia 212
7.4.4. Valoración general de la experiencia 221
7.4.5. Recursos bibliográficos y documentales 221
7.5. CEIP *Reyes Católicos*. Guadalupe, Cáceres 222
7.5.1. Contexto de la experiencia 222
7.5.2. Temática de la experiencia presentada 222
7.5.3. Relato de la experiencia 224
7.5.4. Recursos bibliográficos y documentales 226
7.6. *Centro Compañía de María*. Santiago de Compostela, A Coruña 227
7.6.1. Contexto de la experiencia 227
7.6.2. Temática de la experiencia presentada 227
7.6.3. Relato de la experiencia 227
7.6.4. Valoración general de la experiencia 240
7.6.5. Recursos bibliográficos y documentales 241

Introducción

Diferentes son las iniciativas europeas que recomiendan el fomento del multilingüismo y el aprendizaje de las lenguas a lo largo de toda la vida como modos de reforzar la cohesión social, el diálogo intercultural y la construcción europea.

En consonancia con ello, el Consejo de Ministros de la UE, en su reunión del día 12 de mayo de 2009 sobre el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), estableció un área prioritaria para la implementación de medidas que mejoren la calidad y la eficacia de la educación y la formación, entre ellas, la potenciación de las competencias lingüísticas con la intención de que los ciudadanos europeos puedan, desde edad muy temprana, llegar a comunicarse utilizando, además de sus respectivas lenguas maternas, dos lenguas extranjeras.

En este contexto, se asume que el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a través del uso de las lenguas extranjeras no es un asunto que incida únicamente en la mayor o menor cualificación de las personas sino que va a resultar determinante en la mejora de la empleabilidad y la productividad en una sociedad globalizada como la española, inmersa en un proceso de reformas estructurales para hacer frente al desarrollo de un nuevo modelo económico y productivo, y a los retos sociales y educativos que ello plantea.

Atendiendo a esta perspectiva, en el curso escolar 2008-2009, el Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE) propuso iniciar, en 69 centros educativos del Estado español, la *Experiencia Piloto para la mejora de la competencia en comunicación lingüística* con la intención de confirmar que la aplicación de distintas iniciativas en el campo de la comunicación lingüística -tales como, el tratamiento integrado de las lenguas en el currículo, las experiencias AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) dentro de los Programas de Centros Bilingües o Plurilingües, el Programa de Apoyo a las Lenguas Extranjeras (PALE), los Programas Educativos Europeos, el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) como herramienta vertebradora del proyecto- en centros que responden a unos determinados requisitos y que se comprometen a enfocar el aprendizaje de las lenguas

desde una metodología activa, comunicativa e integradora, permite obtener un importante rendimiento medido en términos de mejora de la competencia comunicativa del alumnado.

Continuando en esta línea de trabajo, el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas pusieron en marcha, durante el curso escolar 2010-2011, diferentes Programas de Cooperación Territorial centrados en actuaciones que promocionan el plurilingüismo, la diversidad cultural y la adquisición de las competencias básicas, entre ellos, el Programa para la consolidación de las competencias básicas a través del *currículo y el Programa de modernización del sistema educativo*, que incluye el *Plan Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.*

En este contexto de innovación educativa y renovación pedagógica, la presente publicación se enmarca dentro de las medidas de apoyo de las Administraciones educativas a los centros educativos mediante propuestas e instrumentos que favorezcan, en función de sus respectivas realidades (contextos, lenguas utilizadas, equipo docente, propuestas de los proyectos que estén desarrollando, apoyo de la comunidad educativa, etc.), el establecimiento de un plan preciso de mejora de la competencia en comunicación lingüística de su alumnado. Se trata de un trabajo realizado bajo la premisa de que el desarrollo de esta competencia, en tanto básica y fundamental para la adquisición de las demás competencias, es responsabilidad de todos y, por tanto, debe abordarse con el concurso de todas las instancias políticas y educativas. En consecuencia, las prácticas de docentes y de centros educativos, así como los aportes de expertos, que se incluyen en el mismo provienen de dos escenarios que, a efectos de abordar el desarrollo de esta competencia en diferentes contextos escolares, han resultado ser colaborativos: por un lado, la *Experiencia Piloto para la mejora de la competencia en comunicación lingüística* referida en párrafos anteriores y por otro, el Proyecto COMBAS, organizado por el Instituto de Formación, Innovación e Investigación Educativa (IFIIE). En su conjunto, esta obra aborda diferentes actuaciones para el desarrollo de las competencias básicas en el aula, en especial la referida a la comunicación lingüística y, a la vez, facilita ejemplificaciones de buenas prácticas con la intención de acompañar el proceso de elaboración de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) que incluya concreciones curriculares que vinculen nuestra legislación educativa con los aportes del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas,* así como una propuesta de evaluación de la competencia en comunicación lingüística y su conexión con el Portfolio Europeo de las Lenguas.

El presente documento cierra el proceso de apoyo y asesoramiento que el Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE) ha proporcionado a los centros participantes en dicha Experiencia Piloto desde el inicio de la misma y enlaza con la publicación generada anteriormente con el mismo sentido, *La práctica de la comunicación lingüística*. En esa

ocasión se pretendía facilitar el análisis y la reflexión sobre las actuaciones que los centros educativos implementan –en el marco de los programas de carácter lingüístico- en relación con las condiciones de mejora que favorecen, en sus respectivos ámbitos, el éxito escolar de su alumnado a través del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Con esta nueva publicación, se retoma el espíritu reflexivo de la anterior para proyectarlo en dos caminos cuyas fronteras, ciertamente fusionadas, se dividen arbitrariamente tan sólo a efectos de organizar su presentación: uno, transita de la teoría a la práctica constituyendo la primera parte de la obra; y otro, de la práctica a la teoría, dando forma a la segunda.

La primera parte -de la teoría a la práctica- aporta cuatro capítulos. El primero de ellos ofrece un recordatorio de las razones y los motivos que fundamentan, desde el pensamiento europeo y la integración lingüística en el contexto escolar, las prácticas comunicativas en los escenarios educativos –teniendo en cuenta la relación que se establece entre el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado y el de las competencias profesionales del profesorado-; asimismo, aborda una serie de orientaciones para la elaboración, el desarrollo, la evaluación y la difusión de un Proyecto Lingüístico del Centro PLC, un documento elaborado por el profesorado y consensuado por la comunidad educativa como estructura esencial para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en consonancia con los principios asumidos en el Proyecto Educativo del Centro (PEC).En el segundo capítulo se continúa el análisis sobre el marco curricular y las competencias básicas y, en concreto, sobre los cinco niveles de integración de la competencia en comunicación lingüística. En el tercer capítulo se aborda el tema de la evaluación de las competencias básicas ofreciendo una propuesta de la evaluación de la competencia en comunicación lingüística definida en los Reales Decretos del Ministerio de Educación y en los desarrollos legislativos de las diferentes Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y su conexión con el *Marco Común Europeo para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (MCER), de forma que se proponen instrumentos sencillos que facilitan esta compleja tarea que incluye, como parte del proceso, la información a la comunidad educativa. El capítulo cuarto finaliza este recorrido centrando sus reflexiones en las líneas metodológicas que propician el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

La segunda parte -de la práctica a la teoría- presenta un nutrido conjunto de aportaciones de docentes y centros educativos que se han organizado en torno a dos ejes: uno, las Unidades Didácticas Integradas (UDI) que representan un modelo integrador para la comunicación lingüística -propuesta desarrollada en el seno del Proyecto COMBAS- y otro, experiencias de centros para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística realizadas en el seno de la Experiencia Piloto para la mejora de la competencia en comunicación lingüística. Ambos apartados recogen ejemplificaciones de buenas prácticas y de experiencias globales

de centros que empiezan a ser identificados como referentes en el campo de la innovación educativa, por ello estamos seguros de que servirán de ilustración cualificada.

Con esta publicación hemos tratado pues de coordinar la propuesta europea sobre el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística con la normativa española señalada en la LOE y su desarrollo en las diferentes Comunidades Autónomas. De esta forma, la integración y la validación curricular que se vislumbra en sus distintos apartados tienen en cuenta la legislación curricular española sin perder de vista las propuestas del *Marco Común Europeo para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (MCER) y su concreción en el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL). En todo caso, este trabajo aborda unas primeras aproximaciones que, como proceso abierto, deberá seguir completándose y enriqueciéndose.

Reiteramos el agradecimiento por compartir este espacio esperando que este material y el trabajo que el mismo refleja sirvan de apoyo para la labor docente de los centros educativos, así como, para la búsqueda de acuerdos y medidas que permitan dinamizar el proceso de mejora de la competencia en comunicación lingüística en el contexto del actual proceso de transformación de la práctica docente en los centros educativos de nuestro país y, por reflejo, en la calidad de la educación en su conjunto.

Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE)

PRIMERA PARTE

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

1. Razones y motivos que fundamentan las prácticas comunicativas en el contexto educativo

Autores: *(1) Estela D'Angelo; (2) Plácido Bazo; y (3) Marcos Peñate*

(1) Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE)
(2) Universidad de La Laguna (ULL)
(3) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

1.1. El pensamiento europeo y la integración lingüística en el ámbito curricular

Ya han pasado varios años desde que la Unión Europea (UE) entendiera la necesidad de dar respuesta a los desafíos que se derivan de la movilidad de sus ciudadanos y que, en consecuencia, favoreciera tanto la enseñanza como el aprendizaje de idiomas desde edades tempranas y a lo largo de toda la vida, al tiempo que, sensibilizara respecto a la riqueza de la diversidad lingüística y cultural que existe en la UE. Evidentemente, estas propuestas se asentaban en la idea de que no podía existir una verdadera intercomunicación e intercambio cultural y económico en Europa, que genere sentido de conjunto y que evite situaciones de marginación y de xenofobia, si los ciudadanos de la UE no poseen instrumentos reales de comunicación a través del dominio de distintas lenguas. Esta perspectiva, como bien todos sabemos, condujo a la elaboración del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (2001) destinado, principalmente, a todas aquellas personas e instituciones (formales, no formales e informales) relacionadas con la enseñanza de las lenguas (autoridades educativas, autores de manuales, examinadores, formadores, profesorado).

Asumiendo un enfoque orientado a la acción, el mencionado documento nos recordó a todos que, quienes aprenden una lengua, lo hacen principalmente como agentes sociales, es decir, "*como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto*" (MCER, versión española, 2002). Evidentemente, al señalar el protagonismo de las actividades de la lengua en los actos de habla, este documento presta una especial atención al hecho de que dichas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Es decir, identifica las *tareas* con las acciones que realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias, tanto generales como específicas para conseguir un resultado concreto. Así lo expresa (MCER, versión española, 2002; el señalamiento en negrita es propio):

> El **uso** de la lengua –que incluye el **aprendizaje**– comprende las **acciones** que realizan las personas que, como individuos y como **agentes sociales**, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como competencias **comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos**

> y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos para producir y recibir textos** relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en jugo las **estrategias** que parece más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El **control** que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la **modificación de sus competencias.** (p.9).

Evidentemente, tal como lo asume el MCER, distintas dimensiones (emocionales, sociales, lingüísticas, culturales, etc.) están interrelacionadas con el uso de una lengua pues, recordemos, la competencia en comunicación implica el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, etc. que permiten la creación de mensajes desde códigos diferentes, así como, la producción y la distribución de los mismos utilizando los diferentes medios disponibles. Por lo tanto, esta competencia incluye el ámbito creativo, técnico, semiótico, social… Por ello, el MCER, al igual que lo hacen distintos referentes en este campo, conceptualiza dichas dimensiones mientras que, en paralelo, los procesos de enseñanza las interpretan desde la práctica.

Fruto de esta complicidad entre teoría y práctica, muchas son las voces docentes que, desde distintas áreas, analizan el papel de la escuela ante un alumnado que no está absolutamente formado para entender y/o producir todos los géneros textuales a los que se ve obligado a atender en su vida de estudiante y en las experiencias futuras (informes, fichas de investigación, formularios, prospectos, instrucciones, etc.). Voces que entienden que el uso apropiado del discurso (texto en contexto) no tiene nada que ver con el conocimiento explícito de las características del sistema de escritura, de las estructuras gramaticales o de cualquier otro ámbito lingüístico. Voces que afirman la necesidad de mejorar las habilidades y las destrezas lingüísticas básicas del alumnado entendiendo que las mismas no se desarrollan espontáneamente, aún interactuando en entornos letrados. Voces que, buscando una solución, hablan -como lo hacen quienes comparten su trabajo en este espacio- de *Proyecto Lingüístico de Centro* (PLC), de metodología *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE), de unidades didácticas integradas… Experiencias a las que recurrimos para establecer conexiones entre la conceptualización y la interpretación práctica:

> *Las **competencias** son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.* (MCER)

Desde la práctica… La experiencia presentada por el equipo del **IES *Vicente Gandía*** (véase punto 6.5.) nos permite observar que el alumnado pone en juego todo su bagaje de conocimientos, destrezas, etc. cuando se contacta con el *mito de la manzana de la discordia* para relacionarlo con los conflictos que habitualmente se produce por malentendidos.

> *Las **competencias generales** son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.* (MCER)

Desde la práctica… Podríamos preguntarnos cuáles son las competencias generales que pueden desarrollar los niños y las niñas del **CEIP *Los Doce Linajes*** (véase punto 7.4.) cuando resuelven las distintas actividades que les propone el juego de la *Gymkana*. No olvidemos que estas activida-

des, además de desarrollar competencias generales, requieren de un repertorio de habilidades, destrezas, capacidades, etc. propias de la competencia en comunicación lingüística (por supuesto, las acciones verbales atraviesan todas nuestras acciones).

> *Las **competencias comunicativas** son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.* (MCER)

Desde la práctica… Analicemos las destrezas, las habilidades,…que desarrollan los niños del **CEIP *Roque Aguayro*** (véase punto 6.2.) cuando leen, subrayan las palabras que no entienden y buscan en el diccionario y elaboran un pequeño resumen para exponerlo al resto de la clase.

> *El **contexto** se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tiempo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.* (MCER)

Desde la práctica… Identifiquemos todas las características del contexto que generan, entre profesorado, alumnado y comunidad educativa, en el **IES *Pedro Jiménez Montoya*** (véase punto 6.1.) para dar vida al PLC.

> *Las **actividades de la lengua** suponen un ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.* (MCER)

Desde la práctica… Analicemos qué tipo de acción de lengua tiene que llevar a cabo el alumnado del **IES *Vicente Gandía*** (véase punto 6.5.) cuando resuelve las actividades y los ejercicios correspondientes a la tarea *Los mitos renacen*. Sabemos por Vygotski (1996) que el desarrollo cognitivo depende de las acciones que se realicen en el exterior, entre ellas, las verbales. Pensemos, entonces, en las similitudes y en las diferencias que hay entre las acciones verbales propias de un ejercicio (por ejemplo, "***Contestar** preguntas de comprensión sobre el texto narrativo. **Indicar** el tema y hacer un resumen. **Indicar** Verdadero/falso sobre afirmaciones del texto. Indicar qué tipo de texto es por su estructura"*) y las acciones verbales que genera una actividad que permite resolver una tarea social (por ejemplo, la siguiente actividad: ***Identificar y describir** los estados emocionales de los protagonistas del relato seleccionado*). ¿Qué sucede a nivel cognitivo cuando nos enfrentamos a uno u otro tipo de acción externa? Seguramente, si organizamos tareas sociales que impliquen la realización de diferentes actividades, así como, la resolución de algunos ejercicios, se activará un rico repertorio cognitivo.

> *Los **procesos** se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.* (MCER)

Desde la práctica… Analicemos qué procesos cognitivos, emocionales, sociales, etcétera están involucraos en la propuesta que señalamos en el apartado anterior.

> *El **texto** es cualquier secuencia de discurso (hablado, escrito audiovisual) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de*

> *una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto, bien como proceso.* (MCER)

Desde la práctica… Analicemos las características de los textos *(hablados, escritos, audiovisuales)* que pudieron producir e interpretar los alumnos del centro ***Compañía de María*** (véase punto 7.6.) mientras utilizan el *Portfolio Europeo de las Lenguas, de tipo* electrónico (e-PEL).

> *El **ámbito** se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.* (MCER)

Desde la práctica… Analicemos los ámbitos que identificamos en la narrativa que expresa un docente del ***IES Sánchez Lastra*** (véase punto 7.1.): "creemos que constituye un buen modo de dinamizar la vida del centro, acercar más a los colectivos que componen nuestra comunidad escolar y, ante todo, nos permite que nuestros alumnos y alumnas –de todos los grupos y niveles- lean, escriban, escuchen, hablen, conversen… En fin, que mejoren su competencia comunicativa de una manera significativa, desde la experiencia de ser verdaderos protagonistas y narradores en primera persona de todo lo relacionado con su vida escolar".

> *Una **estrategia** es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.* (MCER)

---

*Desde la práctica…*Imaginemos las líneas de actuación (estrategias) que, de forma intencionada, ha organizado el alumnado del **IES *Pedro Jiménez Montoya*** (véase punto 6.1.) para conectarse con la novela *La Reina de las Nieves*, de Carmen Martín Gaite, y hacer un trabajo intertextual trabajando desde áreas lingüísticas y no lingüísticas (*Proyecto de Innovación interdisciplinar*: *Leer, interpretar, crear* implicó las áreas de Geografía e Historia, de Ciencias Naturales, de Filosofía, de Inglés y Francés, de Lenguas Clásicas).

> *Una **tarea** se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.* (MCER)

---

*Desde la práctica…*Identifiquemos las características de las tareas que se han desarrollado en las distintas experiencias que se presentan en este trabajo.

Este primer acercamiento a la relación entre teoría y práctica en torno a la comunicación lingüística (relación muy estrecha, con fronteras ciertamente muy difusas) que acabamos de realizar permite considerar, siguiendo los aportes de Bronckart (2004, 2007), que, si fijamos la atención en la *actividad verbal* generada en la dinámica del aula (es decir, en las producciones verbales -textos orales y escritos- que intercambiamos en contextos específicos con la finalidad de buscar un efecto determinado en el destinatario de la enunciación), tendremos herramientas para conocer si realmente estamos propiciando en nuestro alumnado el desarrollo de las com-

petencias que pretendemos. Más aún, podremos evaluar nuestras producciones verbales para revisarlas en relación con qué y cómo hemos enunciado las distintas indicaciones de trabajo (instrucciones, consignas, pautas, etc.): "*Con estas propuestas que estoy indicando… ¿qué es lo que estoy enseñando?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿para qué estoy enunciando determinadas indicaciones/propuestas?*" Y, con mucho interés, podemos analizar qué operaciones cognitivas está internalizando nuestro alumnado mientras realiza las acciones externas que le proponen determinadas indicaciones/propuestas, así como, observar cómo lo hace cada uno de ellos atendiendo a las características de su propia diversidad. Las escenas que reflejan las imágenes[1] que están a continuación nos permiten reflexionar acerca del reflejo cognitivo que podrían tener las acciones externas que realizan sus protagonistas: mientras un niño tiene que hacer auténticos esfuerzos para entrar en una biblioteca que le pertenece pues está dedicada a la infancia (*figura 2*), otro expresa que necesita significados para darle sentido a las letras que manipula (*figura 3*). Cabe pensar cómo están construyendo su relación con las lenguas estos niños. Por su parte, el protagonista adulto de la escena de la *figura 1* nos lleva a reflexionar porqué el método fonético le hace reír, ¿será porque, aunque esté enseñando "lenguaje", no está usando el "lenguaje"? Evidentemente, las tres prácticas son, por lo menos, revisables:



Phonics make me laugh...

Figura 1



Children's library

Figura 2



Miss, I need meaning!

Figura 3

En síntesis, teniendo en cuenta que Vygotski (1996) plantea la capacidad humana de desarrollar procesos psicológicos superiores a partir de la actividad interpersonal, resulta imprescindible relacionar, por un lado, las actividades externas que proponemos a nuestro alumnado a través de los textos que enunciamos y, por otro, la internalización cognitiva que dicho alumnado tiene la posibilidad de realizar a partir de llevar a cabo las propuestas de dichos enunciados. Es decir, se hace hincapié en la conveniencia de analizar la actividad socio-discursiva que se genera en el aula (fundamentalmente, a partir de los textos con que el docente enuncia las indicaciones, instrucciones, consignas, pautas, etc. para indicar y guiar a su alumnado durante las tareas, las actividades y los ejercicios escolares) con la intención de comprobar si la actividad verbal que pro-

1 Fuente: Association belge pour la Lecture Section francophone (ABLF asbl)

ponen dichos enunciados facilita llegar a lo que realmente pretendemos enseñar. Probablemente, grandes *descubrimientos* y muchas sorpresas pueden surgir en estos contextos de reflexión y conocimiento docente sobre los procesos de *alfabetización* (*literacy*) de nuestro alumnado.

En este punto, cabe comentar la evolución que ha tenido del concepto de *alfabetización* pues, tradicionalmente, se lo ha vinculado con el conocimiento alfabético y de los códigos del lenguaje a través de la lectura, la escritura y la comprensión utilizando, prioritariamente, medios impresos.

Hoy en día, conforme la sociedad ha cambiado, se ha ampliado el concepto de *alfabetización* incluyendo en su perspectiva las habilidades, destrezas, aptitudes, etc. involucradas en la búsqueda, la selección, el análisis y el almacenamiento de la información, así como, su tratamiento y uso, independientemente de los códigos y las estrategias utilizadas. Es decir, desde el punto de vista histórico, cada etapa que ha evidenciado el desarrollo de las comunicaciones -en términos de códigos, técnicas y medios- se corresponde con un momento específico en la evolución de la competencia comunicativa y de las prácticas relacionadas con la cultura escrita y, en consecuencia, con los diferentes modelos de alfabetización. El informe *Eurydice Network*, en su edición 2011, *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practises*[2], expresa en los siguientes términos la relación entre el modelo de alfabetización actual y el éxito académico (la traducción es propia):

> La palabra escrita está presente en todas partes y, por lo tanto, la lectura es una habilidad fundamental que cada vez se necesita más en prácticamente la totalidad de las esferas de la vida. Una amplia gama de las habilidades de lectura, incluyendo la lectura digital, es esencial para la realización personal y social de un individuo: para tomar parte activa e informada en la sociedad y, de ese modo, ejercer los derechos de la ciudadanía. Las personas con inadecuadas habilidades para la lectura han visto limitadas sus posibilidades de vida en la sociedad actual. En esencia, el desarrollo de la capacidad de leer es un requisito básico para las demandas sociales y económicas de la sociedad del siglo XXI. La adquisición exitosa de las habilidades de lectura durante la infancia y la adolescencia es fundamental. Además, las habilidades de alfabetización son la base de la escolaridad pues, sin ellas, el éxito académico es inalcanzable. Es decir, el dominio de las habilidades de lectura no es sólo uno de los principales objetivos de la educación sino también, uno de los medios prioritarios para alcanzar el aprendizaje. La capacidad de leer es, pues, una herramienta fundamental para el ejercicio del derecho a la educación consagrado en la Declaración de Derechos Humanos (artículo 26). (p7).

Asimismo este informe *Eurydice* señala que, dotar a los ciudadanos con las habilidades de lectura (y las de escritura, conversación…, apostillamos nosotros) apropiadas a las exigencias de la sociedad actual ha sido uno de los principales objetivos de los sistemas de educación europeos a lo largo de muchas décadas. Sin embargo, tanto el aprendizaje como la enseñanza de estas habilidades son, respectivamente, procesos muy complejos. Por ello informa que, a la luz de los

2 Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). P9 Eurydice. Teaching, Reading in Europe: Contexts, Policies and Practises. Brussels.

resultados obtenidos por los distintos países europeos en los estudios internacionales de evaluación de las habilidades de la lectura realizados durante la última década, el Consejo Europeo[3] estableció un nuevo objetivo en relación con la posibilidad de reducir el porcentaje de adolescentes de 15 años con bajos logros en lectura, pretendiendo, en esta oportunidad, que en el año 2020 se llegue a menos del 15%.

En síntesis, estamos hablando del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística acorde con las exigencias y posibilidades de la sociedad actual. Llegado este punto, es adecuado tener en cuenta que el concepto de esta competencia tiene una larga historia teórica y no menor desarrollo en la práctica. Originalmente, se refería a la capacidad de los hablantes para utilizar sus habilidades lingüísticas de forma adecuada teniendo en cuenta el destinatario y el contexto (Chomsky, 1999). En otras palabras, era considerada una habilidad pragmática. Por su parte, Habermas (1981) la redefine como una habilidad pragmática universal, basada en reglas, que permite la interacción entre las personas (competencia que permite a los ciudadanos ser activos y participativos en la esfera pública). En este sentido, los medios de comunicación actuales han dado lugar a grandes avances en las habilidades para crear y producir mensajes, cuestión que ha supuesto un salto cualitativo hacia adelante respecto al modelo anterior de comunicación de masas. La alfabetización mediática está relacionada muy estrechamente con este nuevo contexto e introduce un nuevo marco para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En esta línea, podríamos acordar que el MCER es un documento básico en el que, sin carácter prescriptivo, se describe el alcance de la competencia comunicativa en la actualidad, así como, los contenidos, las situaciones y los contextos en los que se pueden utilizar las lenguas y, por tanto, desarrollar dicha competencia. A partir de un conjunto de criterios comunes, destinados a la elaboración de los currícula y los programas, materiales y herramientas de evaluación de los conocimientos, su aplicación da coherencia y transparencia a la enseñanza de las lenguas en la UE porque puntualiza sobre la terminología, crea una base de reflexión común para los profesionales de las lenguas y establece unos puntos de referencia que propician la coordinación nacional e internacional, con el objetivo de planificar la enseñanza de las lenguas y relacionar los exámenes con los niveles europeos comunes, promoviendo mecanismos que ayuden a los organizadores de certificaciones en materia de lenguas a establecer relaciones entre los diplomas y los certificados emitidos por las diferentes instituciones educativas de acuerdo con las escalas descritas en dicho Marco.

Sin lugar a dudas, el MCER ha resultado ser para los ciudadanos de la UE un valioso aporte al desarrollo de la competencia plurilingüe -entendida como una posibilidad comunicativa importante a partir de la conexión e interacción entre unas y otras lenguas- ya que orienta en la realización de un amplio repertorio de interconexiones lingüísticas: concreción de cambios entre lenguas -expresión en una y comprensión en otra-; uso de estrategias desarrolladas en una lengua al utilizar otras; comprensión de lenguas desconocidas a partir de las ya conocidas; afianzamiento de la función mediadora del lenguaje; diseño de un perfil lingüístico cambiante y diverso; entendimiento de desequilibrios entre destrezas y el perfil pluricultural y plurilingüe alcanzado; respeto por otras culturas y supresión de estereotipos (pluriculturalismo); y mayor consciencia sobre los recorridos que siguen, respectivamente, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (consciencia *metalingüística*).

---

3 Conclusiones del Consejo Europeo del 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (ET2020). Education & Training 2010, Main policy initiatives and outputs in education and *training since the year 2000*. Brussels: The European Union.

Asimismo, ha dotado a los distintos países de la UE de instrumentos que acompañan el proceso de aprendizaje plurilingüe a través de la motivación, la destreza y la confianza para enfrentarse a nuevas experiencias lingüísticas dentro y fuera del aula. Es decir, se ha centrado en el desarrollo -de las distintas destrezas y habilidades implicadas en la comunicación plurilingüe- adaptado a las necesidades, las características y los recursos del alumnado, y en el aprovechamiento de los conocimientos previos en otras lenguas. Como resultado de esta situación, los distintos países han podido avanzar en el aprendizaje de las lenguas tomando como referencia, para la identificación del nivel alcanzado en relación con el aprendizaje de cada una de ellas, el sistema europeo de niveles de saberes lingüísticos: A1 (*Acceso*), A2 (*Plataforma*), B1 (*Umbral*), B2 (*Avanzado*), C1 (*Dominio operativo eficaz*), C2 (*Maestría*).

En el contexto de la promoción del plurilingüismo y la potenciación de la motivación y el apoyo de un aprendizaje más eficiente de las lenguas a lo largo de toda la vida, el Consejo de Europa sumó una herramienta que, como complemento del MCER, permite describir la historia lingüística y cultural de cada persona favoreciéndole su autoevaluación: el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), continuándose con posterioridad en la versión electrónica, e-PEL. Es decir, a través de este documento, como bien sabemos y hemos disfrutado después de tantos años explorando sus posibilidades, el aprendiz puede reflexionar sobre su propio aprendizaje, definir sus competencias lingüísticas (haciendo uso de unos criterios comunes previamente reconocidos en todos los países europeos a través del MCER) y completar los tradicionales certificados escolares. Atendiendo a estas funciones (una, de índole formativa y pedagógica–ayudar al titular para que sus procesos de aprendizaje de idiomas sea más efectivo– y otra, informativa, de comunicación y acreditación de la competencia lingüística), se considera que el PEL es un documento personal e individual en el que los que aprenden o han aprendido una lengua -ya sea en la escuela o fuera de ella- pueden registrar y reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas.

Tal como narran las experiencias que se presentan en este trabajo –especialmente, la correspondiente al punto 7.6.–, se entiende que el PEL y el e-PEL, pretendiendo contribuir al mejor entendimiento entre los ciudadanos europeos y a la movilidad de los mismos dentro de UE por medio de la creación de un instrumento que registre y valore el aprendizaje a lo largo de toda la vida, asumen los siguientes logros: 1) la promoción de un alumnado responsable y autónomo; 2) el aprendizaje para toda la vida; 3) la definición clara y transparente de niveles por destrezas en conexión con la interacción oral y escrita; y 4) el reconocimiento de certificaciones relacionado con el desarrollo de competencias. De modo que, a partir de las evidencias que se registran en cada uno de los tres componentes del ese instrumento –*Pasaporte de Lenguas*, *Biografía Lingüística* y *Dossier*–, se puede disponer de una imagen en desarrollo acerca de cómo una persona ha ido progresando en su aprendizaje lingüístico y cultural. Estas evidencias pueden contextualizarse tanto en el aprendizaje de ámbito lingüístico como del no lingüístico, como se refleja en las distintas experiencias que se relatan e este trabajo.

El primero de dichos componentes, el *Pasaporte de Lenguas* -que también forma parte del documento europeo de la movilidad *Europass*- refleja en modo de tabla-resumen lo que el usuario *sabe hacer* en distintas lenguas, expresado en niveles de competencias detallados por cada una de las cinco destrezas, de acuerdo con el MCER: *leer, escribir, escuchar, hablar e interactuar*. También contiene información sobre los diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido, así como, contactos relacionados con otras lenguas y culturas. ¡Toda una vida!

En síntesis, el PEL en su conjunto estimula el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida, al tiempo que, pretende ser un elemento facilitador de movilidad europea a través de la cer-

tificación de competencias lingüísticas claras, reconocibles y homologables. Además, en el caso de la lengua materna, con el uso del PEL se pretende:

- Fomentar una visión positiva sobre el plurilingüismo y el multiculturalismo en nuestro país.

- Promover el respeto e interés por todas las lenguas territoriales, desde las cooficiales hasta las lenguas de la población inmigrante.

En este contexto, la mayoría de las administraciones educativas españolas han subrayado la riqueza que aportan el plurilingüismo y los procesos que, a su manera, desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Está claro que, el aprendizaje de lenguas extranjeras supone el desarrollo de un conjunto de habilidades y destrezas propias de la competencia lingüística (a nivel textual, discursivo, cultural...). Este proceso, llamado el *diálogo de culturas* pues la clase de idiomas, es el primer espacio de encuentro en el que el profesorado pasa a ser un *mediador* o *facilitador* entre la cultura materna y la extranjera, situándose entre el universo conocido y lo exterior y remoto. Así pues, la finalidad propuesta por esta política lingüística pretende promover:

- La formación plurilingüe: valorar y desarrollar los repertorios lingüísticos de los hablantes, desde los primeros aprendizajes y a lo largo de toda la vida. Nos referimos pues, a las enseñanzas de lenguas cuya finalidad es el desarrollo del plurilingüismo como competencia. Esta formación está en consonancia con la política europea de *educación a lo largo de la vida*.

- La educación para el plurilingüismo, en el contexto de las áreas lingüísticas y las no lingüísticas, constituye una de las condiciones del entendimiento de la diversidad lingüística, destinadas a educar en la tolerancia lingüística y a formar para la ciudadanía europea.

Llegado este punto, cabe señalar que, en nuestro medio, todavía quedan vestigios de un posicionamiento respecto al plurilingüismo que lo presenta como algo *excepcional* y con necesidad de una atención específica, no teniendo en cuenta que la diversidad lingüística y cultural siempre ha sido una característica de la mayoría de pueblos del mundo. Si bien es de reconocer que, en los últimos años, este hecho ha producido un cambio social que, entre otras cuestiones, ha condicionado la situación lingüística y cultural de nuestra población: por un lado, la integración europea, con la facilidad para el intercambio de todo tipo de bienes, incluidos la información y otras producciones culturales, que comporta; por otro, el fenómeno de la globalización que, potenciada por las tecnologías actuales, corre el peligro de ejercer la uniformización con más fuerza, quizás, que la que se produce en la creación de la Europa de los pueblos; y, finalmente, la emigración, fenómeno social humano que, dada la falta de recursos para abordarla adecuadamente, ha producido una importante preocupación en torno a lo que muchos llaman la *irrupción* en las aulas de alumnado de diferentes lenguas y culturas.

1.2. El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en el contexto escolar: su relación con las competencias profesionales

Las competencias básicas (CCBB) forman parte del nuevo modelo a aplicar en los contextos de educación plurilingüe. Es lo que denomina la *Estrategia de Lisboa* que pretende darle un impulso a la educación en el viejo continente. Eso quiere decir que la administración educativa española se ha puesto de acuerdo con el resto de países para aplicarla. Consecuentemente la administración debe emprender un programa de consolidación de los aspectos de la educación plurilingüe y la formación que ésta conlleva. Se trataría así de unir la filosofía de la Estrategia de Lisboa con los nuevos planes de consolidación de la misma conocida como ET2020[4], tal como se refiriere en el apartado anterior de este trabajo.

Tal y como afirman Moya y Luengo (2008), la definición de las intenciones educativas en términos de competencias es preferible a otras formas de definición de las intenciones educativas porque convierte en innecesarias algunas de las limitaciones en las condiciones para el aprendizaje que conforman los actuales modelos de escolarización y, en consecuencia, abre la posibilidad de nuevas condiciones de escolarización que resultan mucho más consonantes con las necesidades y exigencias de las sociedades democráticas desarrolladas. Entre otras cosas, las competencias hacen innecesaria la fragmentación del contenido ya que facilitan su integración; evitan el aislamiento entre escuela y comunidad haciendo posible la integración del curriculum formal, no formal e informal; y contribuyen al enriquecimiento del curriculum mediante su vinculación con las prácticas sociales.

La consideración de las CCBB como un factor integrador del curriculum supone, a nuestro juicio, una gran oportunidad para mejorar no sólo el aprendizaje del alumnado sino el desarrollo profesional de los docentes y de los centros educativos. Teniendo en cuenta que el modelo de las CCBB puede contribuir a la consecución de los cinco niveles de integración curricular, se puede entender la presencia de la competencia en comunicación lingüística en la vida educativa y, de pretenderlo, propiciar procesos de mejora:

- **La competencia en comunicación lingüística en el contexto de las tareas y las actividades que el profesorado propone actualmente en el aula**. Tratamos de partir de la realidad -de las acciones que el alumnado vive cada día- y, desde ahí, observar si está presente la comunicación, a través de sus siete destrezas, para aprovechar todo lo ya logrado y definir el campo de mejora.

- **La presencia de la competencia en comunicación lingüística en los diferentes elementos de los diseños curriculares: objetivos, contenidos y criterios de evaluación**. Dado que esta competencia se desarrolla -en complicidad con los mencionados elementos curriculares- en el contexto de tareas relevantes, se trata de vivir ejemplificaciones para entender el nuevo proyecto curricular que, de forma pausada, es posible establecer: *¿qué elementos curriculares le presta cada materia*

4 Education & Training 2010, *Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000.* Brussels: The European Union.

a la comunicación?, ¿qué objetivos, contenidos y criterios están más relacionados en cada ámbito, materia y departamentos o ciclos?

- **La presencia, en mayor o menor medida, de la competencia en comunicación lingüística en la metodología real del aula**. Resulta adecuado reflexionar sobre los distintos modelos y/o métodos de enseñanza y su mejor adecuación al logro de esta competencia, así como, sobre la presencia de esta en la evaluación de tareas, de forma que se llegue a conectar la propuesta de indicadores del PEL con la que el diseño curricular y los RD de las CCAA determinan. De esta forma, se pueden establecer conexiones con los criterios de evaluación de dichos RD y llegar a una consensuada propuesta de evaluación de la competencia en comunicación lingüística recogiendo el planteamiento pionero del MCER.

- **La presencia de la comunicación lingüística en los distintos tipos del curriculum: formal, informal y no formal.** Ahondar en la propuesta corresponsable para la mejora de la comunicación uniendo el papel de la escuela, la familia y la vida social, permite aprovechar el enorme caudal de esta triple responsabilidad diseñando tareas comunes y proyectos compartidos.

1.2.1. El *Proyecto Lingüístico de Centro* (PLC) y la integración curricular

Como es sabido, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) establece que el *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) debe recoger los valores, los objetivos y las prioridades de actuación a través de la concreción curricular. Evidentemente, constituye las señas de identidad del centro y expresa la educación que este desea y pretende desarrollar en unas condiciones concretas. En el marco establecido por la LOE, cualquier centro que pretenda desarrollar un programa de educación plurilingüe debe, obviamente, incluirlo en el PEC detallando las medidas para la promoción, la enseñanza y la visibilidad de las lenguas. Se construye, de este modo, un *Proyecto Lingüístico de Centro* (PLC) en tanto se organiza en torno a la modalidad identificada como tratamiento integrado de las lenguas.

Las características de este tipo de tratamiento de las lenguas son de una importancia capital pues entroncan con una formación competencial derivada del desarrollo de las CCBB, a saber:

- **Amplia integración curricular**: para que el alumnado tenga una visión más global de las lenguas que aprende.
- **Contextualización del aprendizaje:** para que se activen los mecanismos que permiten hacer más duraderos y útiles los conocimientos que pretendemos que se aprendan.
- **Pluralismo metodológico:** para que se trasmita el conocimiento desde diversos puntos de vista y atendiendo al desarrollo cognitivo de los niños y las niñas.
- **Transparencia en el proceso de evaluación:** para que el alumnado sepa exactamente los criterios de evaluación y se plantee metas que puede conseguir.

En tanto la comunicación no está al servicio de un solo área de conocimiento sino que atraviesa todo el desarrollo curricular, se podría decir que la competencia en comunicación lingüística no es una más entre todas las CCBB ya que, su desarrollo, bien podría dar razones del éxito o del fracaso académico del alumnado (véase capítulo 4, aspectos metodológicos). En este sentido, cabe indicar que muchas de las investigaciones sobre dificultades en el aprendizaje escolar señalan que éstas se relacionan, en gran medida, con leer y escribir a lo largo de toda la escolaridad obligatoria- es decir, no solamente en el primer ciclo de escolaridad- transformándose en trabas para un amplio margen de logros académicos. Esta cuestión podría indicarnos que, formar al alumando como estudiante, es condición necesaria para democratizar el acceso al conocimiento y lograr que todos culminen con éxito la escolaridad obligatoria y continúen aprendiendo más allá de ella.

De ahí la importancia de aunar fuerzas desde todas las áreas curriculares (lingüísticas y no lingüísticas) en torno a un PLC, es decir, a un plan compartido y asumido por todo el Claustro que, plasmado en un documento, asume la política de la institución en torno a la organización de escenarios, propuestas y prácticas sociales de lectura, escritura y conversación que faciliten al alumnado la posibilidad de desarrollar su competencia en comunicación lingüística desde su propia diversidad. Esta perspectiva toma relevancia atendiendo al hecho de que la competencia en comunicación lingüística es sólo una, si bien se ejerce a través del uso de las distintas lenguas que se conocen. Si además se tiene en cuenta el fenómeno de la interlengua, se observa que el tratamiento integrado de las lenguas ofrece una interesante alternativa para el aprendizaje de las lenguas y, por tanto, para la diversificación de los procesos de enseñanza.

Es síntesis, varios son los factores que justifican la necesidad de que cada centro le dé forma a su propio PLC -como estrategia para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística por parte del alumnado-en el que esté implicado tanto el profesorado de áreas lingüísticas como de no lingüísticas.

1.2.2. El componente estratégico del aprendizaje de las lenguas extranjeras

Desde hace tiempo se asume que el componente estratégico del aprendizaje de una lengua es sólo uno y muy similar en el desarrollo de las diferentes lenguas que aprendemos. A pesar de ello, no existe unanimidad de criterios a la hora de organizar las estrategias o definir qué se entiende por este tipo de estrategia. Existen múltiples tipologías de estrategias, tanto a nivel general (psicología cognitiva) como en el campo de la adquisición de lenguas. Desde el área de lenguas extranjeras se ha optado por diferentes tipologías de estrategias que, a pesar de ser válidas, luego no resultan adecuadas a la hora de hacer uso de ellas en otras áreas curriculares. Por tal motivo, volvemos a la clasificación tradicional de estrategias que las divide en metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. A partir de esta clasificación iremos señalando dónde se encuentran recogidas tanto en el PEL como en el MCER.

Las estrategias metacognitivas se relacionan con la planificación, la comprobación o el seguimiento y la autoevaluación. Estos tres factores se reflejan en una de las tres partes que organizan el PEL, la *Biografía Lingüística*, que junto con el *Pasaporte de las Lengua* y el *Dossier* forman las tres partes de este instrumento, tal como se señala en apartados anteriores. Como ejemplos de estrategias metacognitivas podemos señalar, entre otros, los siguientes: establecer objetivos a corto plazo decidiendo el *qué*, *cómo* y *cuándo* se llevaran a cabo (planificación); hacer

un seguimiento de una estrategia o plan en particular para ver si es fructífero (comprobación); y evaluar el nivel de comprensión o actuación en la lengua objeto de estudio (autoevaluación). A su vez, estas estrategias se pueden dividir en tres ámbitos: análisis, práctica y memorización.

Con el primer tipo de estas estrategias, se pretende que el alumnado analice y razone a través de la comparación entre diferentes lenguas; identifique reglas gramaticales; y relacione la nueva información con sus conocimientos previos.

Las estrategias cognitivas relacionadas con la práctica aparecen incorporadas en el MCER, en la sección 4.4, organizando las actividades comunicativas en torno a siete destrezas y, a su vez, éstas se dividen en tres grupos: *receptivas, productivas e interactivas*. Para cada uno de estos grupos se especifica el componente estratégico que ayuda al alumnado a tener éxito en las actividades comunicativas que se proponen, tales como: adivinar el significado de palabras desconocidas; predecir lo que va a leer o escuchar; captar la idea global; extraer información específica; planificar lo que va a escribir o decir; compensar sus carencias lingüísticas con sinónimos, acuñación de palabras, etc. Por su parte, las estrategias cognitivas relacionadas con la memorización permiten asociar palabras mentalmente y agruparlas; relacionar con imágenes, etc.

Asimismo, las estrategias socio-afectivas se centran en que el alumnado participe en situaciones interactivas que le permitan hacer uso de la lengua, sea con hablantes nativos o con sus propios compañeros y compañeras; que tenga una actitud positiva hacia los hablantes y la cultura de la lengua que se estudia, etc. Dentro de este conjunto de estrategias, las afectivas tienen una importancia fundamental a la hora de aprender lenguas pues permiten superar la inhibición a la hora de hablar; dar importancia a la fluidez; no tener miedo a cometer errores; y reducir la ansiedad. En este sentido, el MCER señala dos destrezas de expresión oral: hablar y conversar. Se entiende que, en la de última, no se da importancia a los errores mientras que, en la de primera -por ejemplo, de exposiciones orales previamente preparadas- se relaciona con el momento de analizar los errores y tratar de evitarlos.

1.2.3. El modelo Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

La implantación de un proyecto curricular integrado supone un cambio en la forma de abordar la enseñanza de lenguas en el aula. Esta perspectiva permite utilizar la lengua meta para la enseñanza y transmisión de contenidos curriculares no lingüísticos. De esta forma, a la vez que se abordan contenidos curriculares de diferentes áreas, se aprende la lengua meta. La metodología utilizada en este contexto es la que se corresponde con el llamado enfoque del *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE).

Según estableció la UE en su Plan de Acción 2004-2006[5], la modalidad AICLE asume la enseñanza de los contenidos del curriculum mediante una lengua distinta a la del alumnado, sin necesidad de que dicha materia de estudio tenga relación alguna con la lengua utilizada. Por ejemplo, aprender inglés en la asignatura de Ciencias. Un elemento clave para aprender creando discursos contextualizados. Así lo confirma la experiencia que comparte en este trabajo el equipo pedagógico del **IES *Pedro Jiménez Montoya*** (véase punto 6.1.) cuando expresa *que "ha sido*

5 Comisión de las Comunidades Europeas (2004-2006), *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006*. COM (2003) 449 final.

clave la elaboración, por parte del profesorado, de Unidades Didácticas Integradas (con metodología AICLE), en las que se han enlazado varias asignaturas en torno a un tema de interés común, con tareas finales y secundarias. Estas tareas facilitadoras y finales, en el caso de la conexión de lenguas, comparten el tratamiento de la misma tipología textual, parecidos campos semánticos, culturales y contextuales, con diverso grado de dificultad, así como aspectos gramaticales y pragmáticos, tratados a su vez de forma graduada en cada una de las lenguas.".

Las prácticas educativas que generan estos modelos se han revelado ciertamente efectivas en todos los ciclos educativos, desde la Primaria hasta la educación Superior, y su éxito viene incrementándose desde hace una década. Es importante focalizar que el profesorado que imparte las asignaturas con modalidad AICLE es especialista en la propia asignatura antes que profesorado de idiomas en el sentido tradicional, si bien se trata de hablantes competentes (bilingües o nativos) en la lengua meta. En numerosos centros de enseñanza, el profesorado de lengua trabaja en colaboración con otros departamentos para ofertar diversas asignaturas aplicando la modalidad AICLE. La clave es que el alumnado adquiera conocimientos sobre materias no lingüísticas al tiempo que está en contacto, aprende y utiliza una lengua extranjera. Las metodologías y enfoques empleados están en relación con el área de conocimiento de la propia asignatura, siendo por tanto los contenidos los que rigen y orientan las actividades que se realizan en la asignatura en cuestión.

La propuesta de la modalidad AICLE integra el aprendizaje de otras lenguas –distintas de la propia- con el de contenidos curriculares; es decir, la enseñanza asume dos objetivos: uno, relacionado con el aprendizaje de la materia específica; y el otro, ligado al aprendizaje de una lengua extranjera. Esta es la razón por la que a la modalidad AICLE se la conoce como *educación con doble finalidad* (Naves & Muñoz, 1999). Durante el desarrollo de un PCL, en tanto incorpora este tipo de modalidad, el alumnado tiene la oportunidad de experimentar el sentido social del uso las distintas lenguas y, por tanto, sentirse motivado para utilizarlo. Si se fallara en este principio, el PCL parecería destinado al fracaso, como reconoce Marsh (2002), entre otros.

Otro aspecto que hay que evitar es descuidar los contenidos por el afán de enseñar distintas lenguas pues, sobre todo al comienzo de la puesta en práctica de la modalidad AICLE, se podría notar un perjuicio. A veces, tal situación supone un reto para los estudiantes, muchas otras, invita a la desconexión. La falta de comprensión lingüística puede provocar que los contenidos cada vez se limiten más, se esquematicen hasta un punto en que se pueden considerar escasos de cara a la preparación intelectual del alumnado en el campo de las ciencias o las letras. No hay que olvidar que las lenguas hay que enseñarlas desde la visión de la competencia en comunicación lingüística. Se trata de ayudar el discurso de las ciencias y las letras más que atiborrar al alumnado con vocabulario excesivo de unas u otras. Se trataría de evitar que al plurilingüismo se le critique por estar llevando a cabo una educación en la que se aprendan varias lenguas para luego ser incapaces de decir algo coherente en ellas.

Debemos destacar, igualmente, que el aprendizaje de una lengua no puede limitarse a sus formas. Evidentemente, se tiene que atender al contexto en el que esas formas se utilizan y las finalidades pretendidas en su uso. Además, vivimos en una Europa de importantes cambios sociales y crisis que, inevitablemente, originan diferentes uso del lenguaje: la enseñanza de lenguas, ya sean maternas o extranjeras, no puede realizarse al margen de esos nuevos usos y de las consecuencias que todo ello tiene en su enseñanza. En esa línea planteamos un tratamiento integrado de lenguas, que supone la necesidad de relacionar el curriculum de lengua con los aprendizajes de las otras áreas del curriculum, analizando las claves organizativas que ello requiere.

1.3. Claves organizativas para la puesta en marcha del PLC desde la perspectiva del tratamiento integrado de las lenguas

Abordamos este apartado reiterando el valor de las lenguas maternas y/o extranjeras como un componente central del capital humano de una población y, por lo tanto, como un valor estratégico fundamental para ella. Sabemos que el aprendizaje de las lenguas, incluidas las maternas, se logra participando activamente en prácticas sociales de conversación, lectura y escritura plurilingües que tengan lugar tanto en contextos informales -comunicaciones espontáneos con hablantes de esas lenguas en ámbito familiar, de ocio, etc.- como institucionales -procesos de enseñanza planificados en un centro escolar, un instituto, una escuela de idiomas, etc.-. Ahora bien, estos contextos presentan características específicas que condicionan y definen el modo en el cual las lenguas son aprendidas; los usos para los cuales se aplican; y las repercusiones que esto tiene en la relación del individuo con sus lenguas. Cada contexto fomenta, a su modo, el interés por el otro como persona distinta, perteneciente a una Comunidad con características propias, entre ellas la lengua, que le son propias y distintivas (un auténtico germen que puede plasmarse en un interés más profundo por lo multi y lo intercultural, y una valoración de la importancia de la tolerancia y del respeto a lo distinto a partir de su conocimiento).

Por todo ello, la escuela actual tiene muchas razones para buscar un entorno multilingüe con una enseñanza de calidad, es decir, que preserve y fomente la curiosidad natural del alumnado por las lenguas sabiendo que, de ese modo, estimula su motivación por continuar aprendiendo a utilizarlas. Este objetivo lo propicia, evidentemente, el tratamiento integrado de las lenguas a través de un desarrollo curricular en el marco de un enfoque comunicativo basado en tareas que sea asumido por el profesorado de todas las áreas curriculares. Evidentemente, un tratamiento de las lenguas que va más allá de acciones aisladas, tales como, aprender vocabulario y gramática o de leer para comprender. Es decir, ante la consideración de que el plurilingüismo sea una competencia parcial que permite comunicarnos en varias lenguas, es necesario focalizar el hecho de que, si los ciudadanos tienen posibilidades de acceder a todos los saberes utilizando las distintas lenguas, no sólo tienen la posibilidad de aumentar la intercomprensión de lenguas sino también, de acceder a una mejor comprensión de los distintos discursos de las áreas curriculares que conforman la educación obligatoria y postobligatoria.

Entendiendo que el tratamiento integrado de las lenguas a través de un PLC exige una nueva organización curricular para la creación de nuevas formas organizativas de las enseñanzas. Efectivamente, la educación plurilingüe desborda los habituales marcos de las áreas curriculares, de los ritmos escolares, de la propia escuela… Su implantación progresiva requiere la creatividad colectiva en el ámbito administrativo, en la determinación de los productos y en las prácticas pedagógicas.

Como destacan Ovando y Collier (1998), en la clase de áreas no lingüísticas de un centro plurilingüe, el alumnado pone en práctica y amplía sus conocimientos de una determinada lengua (materna o extranjera) mientras aprende determinados contenidos señalados por el curriculum oficial. Es evidente que, para llevar a cabo un proyecto lingüístico de estas características, el centro debe contar con una estrategia de actuación clara y contextualizada, es decir, requiere la elaboración de una hoja de ruta propia que conduzca hacia los resultados e impacto esperados.

El tratamiento integrado de lenguas es, quizás, la mejor medida que desde la educación podemos tomar para garantizar el desarrollo de la competencia plurilingüe ya que, si los hablantes utilizan las lenguas de forma coordinada, es lógico pensar que la mejor medida de enseñanza

es crear una estructura educativa en la que las lenguas se enseñen de forma coordinada. Esta estructura está en la base de la propuesta de organización de un centro plurilingüe que asuma y desarrolle un PLC. Tampoco hay que olvidar que las claves organizativas para el desarrollo de esta propuesta tienen un marco metodológico claro que se deriva del desarrollo de las CCBB, el MCER y una concepción comunicativa-funcional e interactiva a la hora de enseñar lenguas.

Trazar la hoja de ruta de atendiendo al tratamiento integrado de las lenguas puede resultar, inicialmente, una tarea difícil pues son muchos los interrogantes que se plantean ante la organización y coordinación de este desafío: *¿tendrá este Proyecto capacidad para generar nuevas dinámicas y cambios sustanciales en el centro?, ¿qué tipo de información necesitamos transmitir para dar a conocer la idea y lo que se pretende?, ¿cómo conseguir los apoyos necesarios?, ¿con qué personas podemos contar?, ¿qué temporalización será la más adecuada para conseguir nuestros objetivos?, ¿cómo garantizar la eficacia en la organización del trabajo?, ¿qué objetivos fijaremos para cada fase del Proyecto y cómo evaluaremos los procesos transitados y los resultados alcanzados?, ¿conseguiremos implicar a otros docentes en el futuro?*

Con el fin de acompañar a los centros que deseen incorporarse a esta iniciativa, se ofrecen a continuación algunas pautas que pueden ser de utilidad para comenzar el trabajo. Esta propuesta-resumen se ha organizado en torno a las cuestiones que consideramos claves para garantizar una base consistente que permita construir un sólido entramado de acciones coordinadas y que, a su vez, favorezca la colaboración entre el profesorado que se integre al PLC de cara a llegar a acuerdos de actuación y alcanzar la progresiva implicación de toda la comunidad educativa. Sugerimos, por tanto, acometer la tarea paso a paso, es decir, planteando, en cada una de las fases concreta del Proyecto, metas realistas y adaptadas a la especificidad de cada centro, a las características del equipo humano implicado en el mismo y a las posibilidades reales de calado y expansión del mismo.

En síntesis, asumimos las ventajas de la educación plurilingüe entendiendo que la misma es más eficaz en tanto tiene lugar en situaciones socialmente auténticas en el contexto de las clases de ciencias sociales, ciencias naturales, plástica, etc. (Riagáin y Lüdi, 2003). Es decir, el abordaje de los distintos contenidos curriculares a través de segundas lenguas puede mejorar el aprendizaje lingüístico (Madrid y García, 2001; Trujillo 2005). Más aún, este enfoque pone el énfasis en los contenidos y temas de las distintas áreas curriculares habiendo sido adaptados a las necesidades e intereses del alumnado: integra la dimensión intralingual (Stern, 1992) y el enfoque basado en los contenidos académicos, de forma que, el estudiante, puede desarrollar su competencia en comunicación lingüística al tiempo que los aprendizajes propios de su educación general. Este planteamiento resulta consecuente con los principios de las teorías cognitivas y constructivistas en tanto pretende un aprendizaje significativo conectando la información nueva con los conocimientos previos del alumnado. Además, prevé que las situaciones de comunicación que sobre los temas y contenidos curriculares se organicen, sean socialmente auténticas, entendiendo que, de ese modo, motivan al alumnado para aprender.

PASO 1

Identificar el sentido que tiene el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC): su relación con el Proyecto Curricular de Centro (PEC)

En esta primera parte del PLC, se requiere que el grupo de docentes que se une a esta iniciativa reflexione, en primer lugar, sobre el sentido que la misma tiene para el alumnado y para la actividad del centro en su conjunto. Y, a continuación, situar el punto de partida del Proyecto, así como, el modo de ponerlo en marcha para la mejora de la calidad educativa del centro. Es decir, en esta etapa toma relevancia el hecho de que el grupo docente perciba los aportes que el Proyecto puede brindar al desarrollo del PEC. En este sentido, la experiencia permite registrar argumentaciones docentes que apoyan la implementación del PCL en su centro atendiendo a algunas de las siguientes circunstancias:

- El centro está abierto a la innovación.
- Se percibe una necesidad de consolidar el equipo docente mediante líneas de actuación común y el PLC puede brindar esa posibilidad.
- Se pretende aumentar el grado de motivación del alumnado por el aprendizaje de las lenguas y, el de los docentes, por acompañarlos en este proceso.
- Se considera que el PLC contribuirá al desarrollo de las CCBB que señala el curriculum.
- Con su implementación se espera una mejora en los resultados del aprendizaje del alumnado.

En síntesis, la motivación que genera la adhesión docente a un PLC que integre el tratamiento de las lenguas se centra en su capacidad para convocar la coordinación del profesorado de cara al compromiso con sus estudiantes.

PASO 2

Trazar las líneas claves del PLC: sus conexiones con las distintas actuaciones de educación lingüística que asume el centro

Una vez asumido el sentido socio-comunicativo del PLC, su avance se centra en identificar las líneas que guiarán su desarrollo. Para ello, es imprescindible que el equipo docente identifique, desde su posición, un potencial lugar en el mismo. Siguiendo a Cassany (2009), se observa quiénes podrían sentirse convocados para llevar adelante un Proyecto de estas características:

- **Profesorado de áreas no-lingüísticas:**
  Léxico e interacciones propias de las áreas de Conocimiento.
  Mapas conceptuales, diccionarios temáticos, wikis,…
  Producción de un texto (oral o escrito) periódico.
- **Profesorado de áreas lingüísticas:**
  El modelo de los centros bilingües.
  Las áreas de conocimiento como comunidades discursivas: el enfoque socio-cultural de la comunicación.

En todo caso, se requiere que el equipo docente que convoca identifique y analice los elementos fundamentales que se pretenden incluir en dicho desarrollo, así como, prever el tipo de

actuaciones que podrían responder a sus objetivos (acciones en aulas, entre diferentes aulas y en relación con otros ámbitos de la comunidad educativa; acciones presenciales y virtuales; acciones relacionadas en el contexto de algunas o todas las áreas curriculares -lingüísticas y no lingüísticas-; etc.). Evidentemente, dado que la concreción de un PLC convoca a distintos referentes del centro escolar y de la comunidad educativa en general, en esta etapa inicial de su elaboración también se requiere poner en marcha un mecanismo de coordinación ágil y con capacidad de convocatoria para organizar la cadena de comunicaciones que requiere la toma de decisiones en torno a los cuatro pilares fundamentales del PLC, entendiendo que las siguientes constituyen sus principales líneas de actuación:

- planificación del PLC integrada en el PEC;
- coordinación del PLC;
- curriculum de lenguas; e
- integración de proyectos e iniciativas del centro.

El abordaje de estos apartados se analiza, atendiendo a la lógica de este trabajo, en el paso siguiente.

PASO 3

Desarrollar las estrategias que permitan avanzar en cada una de las líneas principales del PLC

A) Planificación

El punto de inicio de todo este proceso es considerar que el tratamiento integrado de las lenguas es un mecanismo efectivo para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Para llegar a la planificación de un PLC se requiere buscar, en proceso colaborativo, respuestas a los interrogantes que, respecto del aprendizaje de las lenguas en el marco del desarrollo curricular del centro, surjan en el claustro:

- *¿Para qué sirvan las lenguas? ¿Para socializarse, comunicarse en el contexto de diferentes tipos de grupos, conocer, resolver, sentir placer, viajar,…?*
- *¿Qué lenguas se hablan (maternas y extranjeras) en este centro?*
- *¿Qué lenguas se enseñan en este centro?, ¿cómo se enseñan?, ¿podría ser de otra manera?, ¿a través de qué lenguas se enseñan los contenidos curriculares?, ¿cómo introducir/incrementar el uso de cada una de las lenguas en el centro?*
- *¿Qué lenguas se pretenderían incorporar al bagaje curricular del centro y, por tanto, de nuestro alumnado?*
- *¿Qué actuaciones lingüísticas pretendemos/queremos asumir como equipo docente?, ¿cómo?, ¿quiénes participarían?, ¿cómo se organizaría este trabajo?*
- *¿Cómo actuar para que un alumnado, esencialmente diverso, use distintas lenguas en el contexto de aulas inclusivas?*
- Etcétera

Preguntas y respuestas que, seguramente, conducirán a una planificación realista y concienzuda del PLC, cuestión que permite sentar sus bases con solidez, al tiempo que, aportar un re-

ferente para su puesta en marcha con las mejores garantías de éxito. La coordinación del Proyecto jugará en esta planificación un papel de suma importancia para el arranque y posterior desarrollo del mismo. Asimismo, los docentes de los departamentos de Lenguas, en el caso de los IES, y el de los tutores y especialistas, en el de los centros de Primaria, deben asumir un liderazgo pedagógico para proponer estrategias conceptuales y metodológicas para la educación lingüística.

Una vez que se identifiquen las ideas y propuestas sobre los que girará el PLC en íntima relación con el PEC, la claridad con que las mismas se expongan en una planificación constituye un aspecto fundamental para alcanzar los apoyos y la participación comprometida de todos los que se sientan convocados. De modo que, las principales cuestiones a tener en cuenta para la realización de esta planificación pueden resumirse en los siguientes puntos:

- ✓ *Diseñar un plan de acción realista y contextualizado*, en el que se describan los siguientes apartados: objetivos previstos; contenidos específicos a desarrollar; metodología y dinámica de trabajo adaptada a las características concretas del equipo; papel del profesorado implicado (profesorado de lenguas y profesorado de materias no lingüísticas); calendario de trabajo; fases para su implementación; necesidades organizativas, de apoyo y asesoramiento; y modos de evaluación el desarrollo, los resultados alcanzados y su impacto en la comunidad escolar A modo de diagnóstico para la elaboración de este Plan de Acción, resulta adecuado encausar un análisis exhaustivo y sistémico de las características respecto a las características que permiten vislumbrar los puntos que harían factible su desarrollo, así como, los que marcan las necesidades que se deberían asumir desde el conjunto de participantes para llevar adelante un PLC.

- ✓ *Presentar el plan de acción* del PLC a los potenciales agentes activos y a los órganos de gobierno con la intención de que su propuesta anime la participación activa de todos los implicados en un proyecto plurilingüe integrado (profesorado, familias, distintos entes de la comunidad escolar, etc.). De forma sencilla y explícita, los documentos preparados *ad hoc* deben recoger los aspectos fundamentales del Plan, así como, su justificación en el marco del PEC.

- ✓ Procurar que el *apoyo del equipo directivo* al PLC sea fundamental para conseguir que éste se integre en el PEC y, por tanto, sea motor de cambio y mejora para el centro. Así pues, es importante que el equipo directivo apoye y lidere las iniciativas del PLC transmitiendo su importancia al resto de la comunidad escolar.

- ✓ Identificar el *equipo sólido* que se constituye en grupo de trabajo para llevar adelante el plan de acción previsto con los ajustes que su desarrollo indique. El número de integrantes de este grupo puede condicionar de forma significativa la operatividad del mismo, por lo que la coordinación del Proyecto deberá buscar fórmulas flexibles que garanticen un grado óptimo de eficacia y que resulten lo menos gravosas posibles para el profesorado implicado. El agrupamiento en subgrupos, si el número de participantes así lo aconseja, puede ser la medida más eficaz en este caso. Para realizar esta distribución, se tendría que tener en cuenta la coincidencia de horas disponibles en los horarios del profesorado implicado, procurando en la medida de lo posible que el número de integrantes de los distintos subgrupos quede equilibrado.

B) Coordinación

El papel del coordinador o coordinadora del PLC es, sin duda, una pieza fundamental en este Proyecto cuya labor se centra en:

- ✓ *Organizar y liderar* las actuaciones del grupo de trabajo: proponer, informar, recapitular y reconducir.
- ✓ *Sistematizar el trabajo:*

  - ❖ Aportando una propuesta clara de planificación trimestral, que resuma el trabajo realizado para favorecer una visión global de avance y plantee un calendario de reuniones y unas tareas concretas, con plazos de ejecución y entrega, procedimiento claramente descrito y personas responsables de su realización. confeccionando guiones para garantizar la eficacia de las reuniones plenarias.
  - ❖ Elaborando instrumentos para la recogida sistemática de información. recogiendo acuerdos y conclusiones.

C) Los currícula y la integración de las lenguas

El trabajo que se prevé realizar en el marco del PLC deberá basarse necesariamente en la implementación de los actuales currícula de lenguas. Todos ellos se han elaborado a la luz del MCER y apuestan por un enfoque claramente comunicativo basado fundamentalmente en el uso de la lengua, el desarrollo de las diferentes destrezas y la adquisición de CCBB. Esto todo está inmerso en un sistema de tratamiento integrado de lenguas. Asimismo hay que considerar las CCBB como un eje fundamental. Dado este papel preponderante de los currícula en el desarrollo del proyecto, parece más que aconsejable realizar un estudio exhaustivo de los mismos en el que queden patentes los siguientes ámbitos:

- los conceptos clave que subyacen a todos ellos;
- los aspectos comunes; y
- su contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y, por extensión, al resto de las CCBB del curriculum.

D) Integración de proyectos e iniciativas del centro

La idea de integrar iniciativas será también esencial a la hora de establecer las conexiones que puedan existir entre diferentes proyectos llevados a cabo en el centro como modo de enriquecer el trabajo, los resultados y el impacto de los mismos en la comunidad escolar. Se trata, además y sobre todo, de optimizar trabajo y recursos de modo que las tareas no se multipliquen de forma innecesaria y que se establezca un verdadero clima de intercambio y una coordinación efectiva entre los distintos proyectos e iniciativas que emprenda el centro a nivel regional, nacional y/o europeo:

- Plan Lector, escritor e investigador del centro

- Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL y e-PEL)
- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)
- Proyectos europeos: *Comenius*, *e-Twinning*, ,…
- *Europass*
- Blogs educativos del Centro
- Actividades complementarias de los departamentos
- Otros grupos de trabajo del centro: biblioteca escolar, sección bilingüe,…
- Plan de mejora en el campo de la comunicación lingüística
- Medidas de atención a la diversidad

La interacción entre todos estos proyectos propicia, por un lado, explicitar la dimensión global del centro (cuestión que, sin duda, también contribuye al enriquecimiento de cada uno de estos proyectos) y, por otro, genera dinámicas de colaboración entre el profesorado y la comunidad que conducen a un uso más racional de los recursos existentes y a unos resultados mucho más efectivos.

En síntesis, el PLC, en íntima relación con el PEC, puede integrar de manera colaborativa las prácticas sociales de las lenguas en distintos escenarios curriculares: en los contenidos propios de las distintas áreas -lingüísticas y no lingüísticas-; en las acciones compartidas entre distintos actores del centro (organización de distintos tipos de comunidades discursivas); en las distintas actuaciones de atención a la diversidad; en los distintos planes de mejora para avanzar hacia un modelo de escuela inclusivo; en los planteamientos del PEL cuyos niveles de referencia son la clave para diseño de secuencias didácticas;… Evidentemente, no están cerradas todas las posibilidades pues el PLC se puede reinventar a cada paso.

PASO 4

Comunicar los procesos abordados

A lo largo de todo el proceso, la comunicación del trabajo realizado facilitará la interacción a nivel del centro, así como con toda la comunidad, pues favorecerá el conocimiento y la colaboración de todos los agentes -centro, familias, entorno social- y promoverá el aprendizaje a todos los niveles (formal, informal y no formal). Por todo ello, es importante que los centros tracen sus propias estrategias de apoyo y difusión al PLC y que se conviertan en verdaderos promotores y líderes de nuevas iniciativas que conciten el interés de toda la comunidad educativa.



2. Marco curricular: las competencias básicas y los cinco niveles de integración de la comunicación lingüística en la práctica educativa

Autores: *(1) Florencio Luengo; y (2) José Moya*

(1) Proyecto Atlántida
(2) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

2.1. Una búsqueda orientada: condiciones y estrategias para la mejora de la competencia en comunicación lingüística

El aprendizaje de una lengua -de un idioma y de una cultura- supone el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas, textuales, discursivas y culturales, otorgando a las lenguas el carácter de vehículos culturales por excelencia. Por ello, desde hace años, las autoridades educativas ministeriales y autonómicas vienen dedicando grandes recursos humanos y materiales para incidir en la mejora de la competencia comunicativa, tanto en lenguas extranjeras como en las diversas lenguas naturales, respondiendo así a la demanda de una sociedad del conocimiento, preocupada por la importancia de garantizar a toda la ciudadanía una educación de calidad. Se trata ahora de seguir dinamizando todo el poder de la comunicación lingüística desde la responsabilidad de todas las áreas, y la relación entre el curriculum formal, el informal en el contexto familiar, y el no formal relacionado con el tiempo abierto en cualquier otro aspecto de la vida.

Podemos asumir que los resultados del esfuerzo en la mejora de algunos aspectos de la comunicación (lectura, escritura, conversación…) alcanzados hasta el momento, aún siendo positivos, no han llegado a las características deseadas. Se producen avances, aunque en ocasiones son lentos. Una de las dificultades que a menudo se presenta es que las iniciativas innovadoras propuestas al profesorado sobrecargan su tarea y pocas veces se complementan con apoyos de la comunidad y los medios, y esto hace que, entre otras cosas, la metodología, a pesar de llamarse comunicativa, corra el riesgo de seguir centrada en la enseñanza.

Para superar estas y otras dificultades, necesitamos desarrollar un proceso de búsqueda sistemática, cuyos procedimientos, experiencias y conclusiones puedan orientar las futuras actuaciones. *Necesitamos que la experiencia adquirida por los centros se transforme en conocimiento y que este oriente las decisiones que puedan adoptar las administraciones públicas.* Necesitamos, en definitiva, seguir potenciando los procesos de investigación de las prácticas que permitan aprovechar y poner en común el conocimiento innovador que se construye en los centros. De ahí la importancia de compartir experiencias como las que se presentan en este trabajo.

Por otra parte, estamos en un momento especialmente interesante, de transformación de nuestro sistema. La aplicación de la LOE, los nuevos currícula de lenguas basados en el MCER, el desarrollo de las CCBB en todas las áreas -que nos enfrenta a replantearnos el proceso de aprendizaje- son elementos que favorecen la puesta en marcha en los centros de procesos de enseñanza mucho más eficaces, centrados en el aprendiz. La incorporación de las CCBB a la enseñanza obligatoria en todos los sistemas educativos europeos supone el mayor reto educativo de las últi-

mas décadas, no sólo para nuestro país, sino para toda Europa. En este contexto, el MCER, como ya se ha comentado en este trabajo, tiene un valor estratégico muy importante en la satisfacción de las necesidades mencionadas y que, entendidas como un problema compartido, se podrían formular de este modo: **¿Qué condiciones de aprendizaje son las que mejor podrían contribuir a la consecución de la competencia en comunicación lingüística y, por ende, al resto de las competencias**? Nos permitimos recordar algunas propuestas…

El papel central del lenguaje en la formación integral:
El lenguaje desempeña un papel fundamental en la formación integral del alumnado; es el principal instrumento de comunicación, de representación, de socialización y de aprendizaje. De ahí que haya que dar a los aprendizajes lingüísticos un gran peso en el curriculum y que deban atenderse en todas las áreas, no solo en las estrictamente de lenguas.

Las competencias se adquieren ejerciéndolas:
El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística exige romper con el papel pasivo que el alumnado desempeña en nuestro sistema educativo. Tenemos que buscar fórmulas de participación del alumnado que permitan el ejercicio de las destrezas lingüísticas.

Hay que atender los aprendizajes lingüísticos desde todas las áreas:
El PCC deberá contener objetivos, contenidos y criterios de evaluación en todas las áreas, que promuevan el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. El lenguaje vehicula y estructura la mayor parte de los contenidos y de las actividades escolares que han de aprovecharse para aprender todos los usos lingüísticos que el contexto escolar ofrece.

Los aprendizajes lingüísticos han de centrase en el uso de la lengua:
El proceso por el que se logra el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística es complejo y requiere una intervención sistemática y planificada, orientada a dominar los usos del lenguaje. Aunque a hablar, se aprende hablando y, a escribir, escribiendo, los usos lingüísticos se aprenden cuando su *uso* tiene sentido y significado para el alumnado.

La competencia común subyacente y la interdependencia lingüística:
Entendiendo que la competencia plurilingüe se desarrolla con el uso de cualquiera de las lenguas, se interpreta que la mejora de una de estas supone la de las demás. Además, dado que la lengua es el principal instrumento de aprendizaje, los contenidos que se aprenden en una lengua incrementan la conciencia metalingüística y promueven el desarrollo cognitivo de quien aprende.

Las habilidades lingüísticas han de asociarse a las prácticas discursivas:
El curriculum determina qué prácticas discursivas son socialmente relevantes y ofrece una primera secuenciación de las mismas en función de su complejidad. Las habilidades lingüísticas, por su parte, no pueden entenderse como técnicas en abstracto o con posibilidad de ser aprendidas de manera descontextualizada ya que, por el contrario, se relacionan con las prácticas discursivas a las que se vincula el aprendizaje de estas habilidades.

Estos supuestos, contrastados con la experiencia que aportan los centros, nos permiten definir cuatro sencillos principios que, sin constituir ningún tipo de metodología, ayudan a definir

condiciones óptimas para el aprendizaje, en tanto conforman el andamiaje sobre el cual se puede construir un proyecto:

- La repuesta educativa de los centros puede facilitar la integración de los distintos componentes del curriculum (competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación) y definir aquellas tareas que faciliten la adquisición de la competencia entendida como la utilización de todos los recursos disponibles para resolver una tarea dada en un contexto definido y mejorar, de este modo, la participación de las personas en las prácticas sociales.
- Modificar la práctica docente cuando se considere necesario, de forma que quienes aprenden sean el centro y la razón del proceso de aprendizaje, y se generen, por tanto, actividades y situaciones de aula que permitan desarrollar todas las destrezas que conforman la competencia en comunicación lingüística.
- Es necesario buscar consensos entre los ámbitos y los departamentos de lenguas existentes en el centro, y de éstos con el resto, sobre cuándo y cómo introducir y desarrollar las diferentes destrezas comunicativas, de manera que evitemos las repeticiones y las interferencias, y consigamos que lo aprendido en una lengua apoye y enriquezca lo aprendido en la otra.
- Por último, resulta conveniente consensuar -a nivel de claustro- que el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística afecta a todas las áreas y a la actividad de todo el profesorado (en una cierta medida, todos se convierten en enseñantes de lengua).

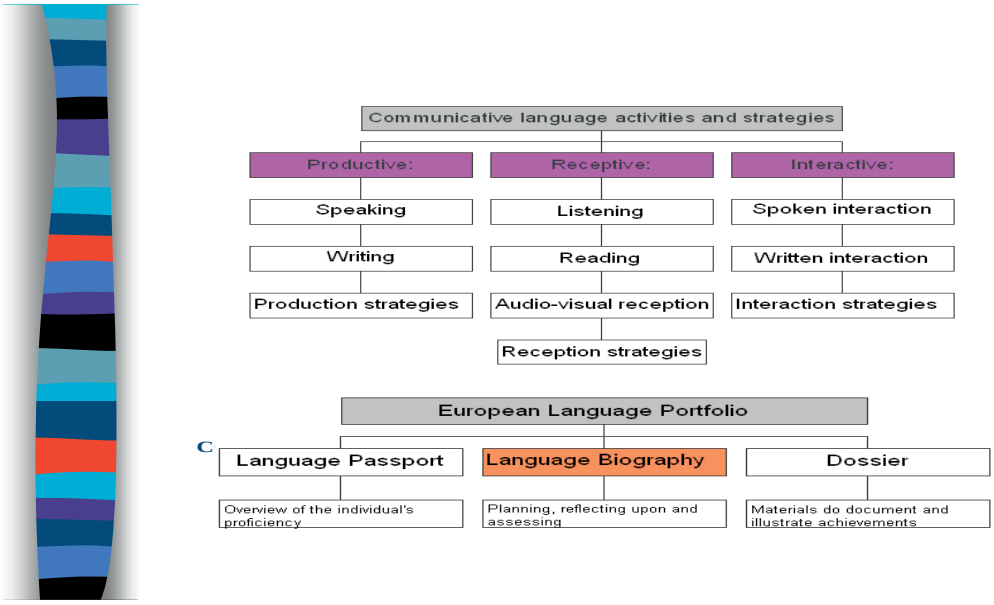
2.2. Un marco orientativo: la ampliación del MCER

Desde la experiencia desarrollada durante los últimos años, consideramos que el desarrollo de un proyecto para la mejora de la comunicación ha pretendido definir nuevos elementos del desarrollo curricular de las CCBB como eje del éxito escolar, y especialmente en el caso de la comunicación lingüística. En esta línea, tal como se analiza en el capítulo anterior, la llamada *Estrategia de Lisboa* se diseñó, al igual que el MCER, como un referente para la enseñanza de las lenguas en la UE, contando, entre sus principales aportes, con los siguientes:

- Define lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes.
- Define niveles de dominio de la lengua.
- Fomenta, facilita y apoya los esfuerzos del profesorado y del alumnado definiendo objetivos útiles y realistas.

A la hora de destacar algunas de estas aportaciones, se puntualiza la creación de un cuadro de destrezas lingüísticas que, al planificarlas y desarrollarlas de forma adecuada, dan a la comunicación lingüística mayores posibilidades de consecución y de éxito. En este contexto, se asume la división general de destrezas en productivas, receptivas e interactivas que aporta el MCER, llegando a un total específico de siete: *hablar, escribir, escuchar, leer, recepción audiovisual, interacción oral* e *interacción escrita*. Además, se hace una relación certera entre cada bloque y las estrategias productivas, receptivas e interactivas (véase *tabla 0*).

Tabla 0. Propuesta de estrategias del MCER y su relación con el PEL



El MCER es, además, el primer documento europeo en el que se asume explícitamente que el alumnado debe aprender tres cosas fundamentes: las competencias necesarias; la capacidad de poner en práctica esas competencias; y la capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias. Se da al alumnado, además, la tarea de aprender a aprender y aumentar su autonomía. Por fin, a nivel europeo se establecen distintos niveles de competencia en el dominio de las lenguas: *usuario competente*: C2, C1; *usuario independiente*: B2, B1; y *usuario básico:* A2, A1.

A la hora de desarrollar los proyectos de mejora sobre la competencia comunicativa, y de esta forma abordar los objetivos fijados en el MCER, hemos tratado de identificar algunas claves. En un primer momento, nos hemos propuesto identificar, por un lado, *las condiciones de éxito* para la comunicación que tanto la investigación como las experiencias de éxito han definido y, por otro, *las estrategias metodológicas que las siete destrezas* deben desarrollar para mejorar el nivel de competencia del alumnado. Nuestro esfuerzo consistió en identificar las condiciones y las estrategias, apoyados en aportaciones que la práctica ha contrastado como de éxito, pero fueron los propios centros integrados en la investigación que dirigió el ME, en colaboración con una parte importante de las CCAA, los que seleccionaron y contextualizaron la propuesta priorizando las condiciones y las estrategias con las que se identificaron apoyados por un plan de formación.

En nuestra opinión, formada por el largo debate y el trabajo práctico desarrollado en diferentes seminarios y experiencias de innovación en relación con la puesta en marcha del desarrollo curricular LOE, es posible, y además deseable, desarrollar una conceptualización del término *competencia* que lo aproxime a eso que Perrenoud une a la tradición de una educación democrática que sigue siendo una apuesta innovadora y creativa de largo alcance para nuestro sistema educativo, y que se aleja de otras consideraciones sobre el propio término y su procedencia, más atentas a los riegos y contaminaciones. Así lo expresa el autor:

> Valorar los saberes vivos, conectados con las prácticas sociales, que sean instrumentos útiles para actuar sobre el mundo, no es un sueño neoliberal. Esta idea está en el fundamento de una escuela democrática. El

> enfoque por competencias no pretende otra cosa que permitir a cada uno aprender a *servirse de sus saberes para actuar*. Esto conecta con la vocación más idealista y más militante de la escuela. Dejar la noción de competencia al mundo de la empresa sería renunciar a la vocación liberadora de la educación escolar y a la idea de que *el saber da el poder* si se sabe servirse de él. (Perrenoud, 2001).

Apostamos, por tanto, por una concepción de competencia ligada al compromiso con la educación inclusiva. A partir de la idea innovadora de competencia –no tanto por su valor novedoso sino por la recuperación del desarrollo del concepto-, como poder desde el conocimiento y la acción insertada en prácticas sociales. En términos simples, la conceptualización del término *competencia* equivale a una integración de contenidos, procesos cognitivos, tareas y situaciones-problema. La competencia requiere una armonización entre forma (procesos cognitivos) y materia (contenidos) contribuyendo, de este modo, a resolver un antiguo debate entre los partidarios del contenido (para enseñar basta con saber la disciplina) y los partidarios de la metodología (para enseñar basta con elegir bien el método), dado que alcanzar una competencia no permite elegir: materia y forma son ambas necesarias.

Que el alumnado sea capaz, cuando se le demanda, de realizar una operación para la que ha sido entrenado o de repetir el enunciado que ha memorizado, no constituye, en principio, una competencia. Debe ser capaz, de entre los recursos que se poseen (o que es capaz de buscar), de escoger aquellos que mejor conviene a la situación, para lo cual tendrá que movilizar todos los saberes que posea, tanto explícitos como implícitos, y tendrá que hacerlo mediante los procesos cognitivos adecuados. Una competencia, pues, no es la simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las situaciones. La movilización no es una utilización rutinaria o aplicación repetitiva, como si fuera una habilidad. La movilización es, ante todo y sobre todo, el pensamiento. Los saberes movilizados son, en parte, transformados y transferidos. Por eso, para que haya competencia, pues, no es suficiente poseer recursos, sino ser capaz de ponerlos en obra para resolver una tarea; se manifiesta plenamente cuando el sujeto afronta con éxito una *situación nueva y compleja*. Las situaciones-problema son el micro-contexto en el que se plantean las tareas que los estudiantes deberán resolver para adquirir las competencias[6].

Resumiendo, las CCBB pueden considerarse, siguiendo la formulación originalmente propuesta por Perrenoud (2004), los poderes básicos de la ciudadanía. Es decir, las CCBB representan las condiciones de posibilidad para una ciudadanía activa y responsable. Las competencias requieren saberes, pero sólo se expresan como poderes, esto es como *conocimiento en acción*. Las CCBB pueden conformarse a través de saberes disciplinares, pero su utilización aparece vinculada a las prácticas sociales y son la condición necesaria para alcanzar el éxito en esas prácticas. Es decir, dominar contenidos -lexemas y nexos de subordinación, verbos irregulares, derivadas y datos históricos…- que estén integrados en tareas sociales relevantes que nos permitan leer y conversar mejor, dominar razonamientos y solucionar problemas cotidianos.

---

6 Los responsables del Proyecto DeSeCo proponen una definición del término competencia basada en dos perspectivas: una externa y otra interna. Vista desde fuera, una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción (OCDE-DeSeCo, 2002:8).

2.3. La construcción de un curriculum integrado para mejorar la competencia comunicativa

> "Es evidente que cualquier diseño curricular dice crear unas conexiones de un tipo u otro: con el pasado, con la comunidad, entre las asignaturas, etc. Pero hay un diseño curricular que busca las conexiones en todas las direcciones y, dado este tipo especial de unidad, recibe el nombre de *integración del curriculum"* (Beane, 2005).

Nuestra propuesta ha tratado de fundamentar la consecución de la competencia en comunicación lingüística en el conjunto de todas las CCBB, atendiendo a las teorías y a las prácticas heredadas de las concepciones integradoras del curriculum. La búsqueda de un curriculum integrado constituye un rasgo diferenciador de la educación democrática, desde los primeros escritos de Dewey. Por ello consideramos la importancia de que, en el anexo de los RD sobre enseñanzas mínimas, se considere que este nuevo elemento prescriptivo facilite la construcción de un curriculum integrado.

> La inclusión de las CCBB en el curriculum tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

La consideración de las CCBB como un factor integrador del curriculum supone, a nuestro juicio, una gran oportunidad para mejorar el curriculum, así como, el desarrollo profesional de los docentes y de los centros educativos a través de distintos niveles, tal como se comenta a continuación tomando como eje la presencia, en mayor o medida, de la competencia en comunicación lingüística:

- **En las tareas y actividades que el profesorado realiza actualmente en el aula.** Se trata de partir de la realidad atendiendo a las acciones que el alumnado vive cada día y desde ahí observar si en las mismas está presente la comunicación con sus siete destrezas; este contexto es propicio para evaluar lo logrado y definir el campo de mejora.
- **En los diferentes elementos de los diseños curriculares: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.** Dado que dicha competencia se obtiene de una buena combinación entre estos elementos dentro de tareas relevantes, se trata de vivir ejemplificaciones para entender el nuevo proyecto curricular que, de forma pausada, es posible

establecer: qué elementos curriculares le presta cada materia a la comunicación; y qué objetivos, contenidos y criterios están más relacionados en cada ámbito, materia y departamentos o ciclos.

- **En la metodología real del aula** pues permite reflexionar sobre las posibilidades que brindan los distintos modelos y/o métodos de enseñanza, y su mejor adecuación al logro de esta competencia.
- **En la evaluación de tareas** de forma que se conecte la propuesta de indicadores del PEL con la que el diseño curricular y los RD de las CCAA determinan para que, atendiendo a los criterios de evaluación de dichos RD, se establezca una consensuada propuesta de evaluación de la competencia comunicativa que recoja el planteamiento pionero del MCER.
- **En los distintos tipos del curriculum (formal, informal y no formal).** Esta presencia permite ahondar en una propuesta corresponsable para la mejora de la comunicación pues, uniendo el papel de la escuela, la familia y la vida social, se cuenta con un enorme caudal de responsabilidad para el diseño de tareas comunes y proyectos compartidos.

El efecto conjunto de estos cinco niveles de integración debe ser claro: ampliar y mejorar las experiencias educativas que, en la actualidad, ofrecen los centros educativos al alumnado. La incorporación de las CCBB a los diseños curriculares pueda ser considerada como una innovación y un proceso de mejora. Abordaremos a continuación los cinco niveles de integración curricular en el contexto de la competencia en comunicación lingüística como camino hacia la concreción de un proyecto lingüístico de centro:

Nivel 1

Una estructura de tareas para un curriculum basado en el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la actividad de aula

La interpretación que hemos realizado del concepto de CCBB tiene implicaciones importantes para la práctica educativa pues relaciona las condiciones de éxito escolar con las estrategias metodológicas. Por ello, se han propuesto prácticas diarias que, centradas en las tareas sociales, integren contenidos y procesos cognitivos en contextos reales. Todo ello atendiendo a las siguientes consecuencias:

- ✓ La estructura de tareas, al generar las experiencias necesarias para la adquisición de una competencia, se convierte en el centro de nuestra atención. En relación con este punto y desde la visión de la adquisición de las lenguas juega un importante papel el llamado enfoque por tareas (*Task based approach*, Estare y Zanón, 1994). Ellos definen las tareas de aula como comunicativas y esgrimen que debe haber equilibrio entre las que prestan atención al significado y las que prestan atención a la forma, a la fluidez y a la corrección.

- ✓ El contexto en el que se desarrollan las tareas, en la medida en que resulta esencial para el éxito en su realización y, por tanto, en la consecución de la competencia, sitúa al aprendizaje muy lejos de los ejercicios repetitivos propios de una escuela aislada de la realidad. Este tipo de actividades mecánicas estimulan más bien un pensamiento lineal y convergente de bajo nivel cognitivo, frente a una estructura de tareas auténticas que promueven en cambio un pensamiento reflexivo que entraña un mayor grado de complejidad, como podemos comprobar con mucha facilidad.

La búsqueda de las mejores tareas para lograr que el mayor número posible de alumnado adquiera las CCBB, constituye el núcleo esencial de cualquier transformación de un diseño curricular. Pues bien, esta averiguación es, en gran medida, un proceso de investigación; esto significa que la exploración de una estructura de tareas no tiene un final prefijado (no es una aplicación), ni tampoco un final incierto (no es una adivinación) sino que es un proceso que requiere someter a consideración distintas propuestas (proyecto y programaciones) para llegar a determinar la estructura de tareas más eficaz.

La búsqueda de la estructura de tareas se ha convertido pues en un apoyo que necesitamos al problema del curriculum como quedó claramente formulada por Stenhouse (1987:95): *el problema del curriculum más sencilla y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el curriculum concebido o en el papel con el curriculum en clase*.

El concepto de tarea, como viene siendo utilizado en el análisis de la práctica pedagógica y de las situaciones educativas, hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que el alumnado obtenga de ellas experiencias útiles. *Las tareas configuran situaciones-problemas que el alumnado –en forma individual o en grupo- puede resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escola*res. El éxito en la resolución de la tarea depende de la movilización que los estudiantes hagan de todos sus recursos disponibles. Tal y como reconoce Gimeno (1988), son las tareas las que *fijan las condiciones en la selección, adquisición, tratamiento, utilización y valoración de los contenidos diversos del curriculum.* Las tareas mediatizan el valor formativo de los diseños curriculares haciendo viable la transformación en capacidades y/o competencias de la cultura seleccionada.

> Los efectos educativos no se derivan lineal ni directamente de los currícula que desarrollan profesores y alumnos, como si unos y otros tuviesen un contacto estrecho con el mismo o aprendiesen directamente sus contenidos y propuestas. La labor de profesores y de alumnos desarrollando un curriculum está mediatizada por las formas de trabajar con él, pues esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene. Las tareas académicas, básicamente y de forma inmediata, aunque detrás de ellas existan otros determinantes, son las responsables del filtrado de efectos. Los resultados posibles están en función de la congruencia de las tareas con los efectos que se pretenden, de acuerdo con las posibilidades inherentes a las mismas en cuanto a su capacidad de propiciar unos procesos de aprendizaje determinados". (Gimeno 1988: 266).

Nuestro trabajo práctico con los centros nos permite definir un proceso de reflexión a partir de la propia actividad en el aula, tal y como la desarrollamos en la vida real del centro. El trabajo de asesoramiento con claustros para aterrizar en un día de clase, un ciclo o un departamento, y para descifrar en grupo el conjunto de actividades diarias y su relación posible con las competencias, nos ha permitido observar, junto a los docentes implicados, las acciones planificadas y realizadas por el alumnado, la diferente tipología de tareas o actividades que se diseñan, y la dificultad para que la mayor parte de ellas llegue a conseguir cierto nivel de competencia, de producto social relevante: una carta, un presupuesto, una guía de uso.

Destacamos, como ejemplificación, el agobio que a nuestra llegada a un IES vivía su claustro ante el aumento de conflictos y disrupciones en estas aulas. La sencilla reflexión sobre qué tipo de actividades se realizaba en las aulas permitió vislumbrar, entre otras cosas, que la mayor parte de la acción docente no tenía nada que ver con la mejora de la competencia cívica. Así,

se podría anticipar que, trabajar civismo desde los *partes o desde expedientes abiertos por la jefatura de estudios* de un centro -en tanto el profesorado realiza, prioritariamente, acciones relacionadas con el contenido académico de corte conceptual- podría explicar en gran parte el origen del problema. Del mismo modo, puede plantearse una indagación desde las actividades reales que se desarrollan en el aula y su difícil conexión con la competencia en comunicación lingüística, y las siete destrezas indicadas en el MCER, como se ha trabajado en muchos de los casos que han participado en esta Experiencia Piloto. El repaso de actividades de aula con profesorado de lengua, de matemáticas, de historia… nos permitió, asimismo, observar que, si bien se producía una presencia fuerte de contenidos, estos aparecían muy desligados de tareas relevantes, con lo que comunicarse, conversar, comprender y usar la lengua en sentido social práctico, no llegaba a vivirse lo suficiente, a pesar del enorme esfuerzo realizado.

Para que la acción educativa se dirija a la mejora del nivel competencial que todos pretendemos, hemos propuesto distinguir en la práctica docente entre *ejercicios, actividades y tareas sociales*. La experiencia relacionada con comunicación lingüística que escenificamos muestra cómo el propio proceso de construcción de la tarea y su relación con los contenidos y contextos propios, nos facilita un campo de actuación y una estrategia adecuada para superar algunas de las limitaciones que la propuesta de transversalidad de los valores y las actitudes en la LOGSE había mostrado. Sólo en *tareas sociales,* como puede ser la elaboración de una guía de consumo responsable de televisión, será posible unir el peso de ciertos *contenidos conceptuales* -como la estructura gramatical- con aspectos *actitudinales* -como el respeto a la opinión ajena- de manera que logremos acabar con la separación entre unos y otros, y a la vez lograr que la combinación de elementos curriculares en contacto con un tema real y relevante permita desarrollar la competencia comunicativa al dinamizar dentro del proceso la conversación, la lectura y la escritura, el uso digital de datos…

Hemos reconocido, junto al profesorado, que el ejercicio aislado -de respuesta mecánica, previamente definida y repetitiva- tiene un alcance muy limitado si se desconecta de una actividad y tarea, dado que sólo logra definir el nivel de adquisición del contenido. Por tanto, el ejercicio debería dar lugar y completarse, a veces transformarse, en lo que denominaremos actividades por la fuerza renovadora que el sujeto asume cuando aprende haciendo y recreando. Por último, todo ello cobra especial importancia cuando se inserta en una tarea social de la que se deriva un producto relevante. De esta forma, la construcción de la competencia en comunicación lingüística, como ya han planteado desde décadas anteriores los modelos comunicativos, estaría insertada en la actuación de cualquier área y disciplina, que se ocupará de forma consciente en encontrar tareas sociales relevantes en las que integrar sus contenidos, como mostramos en las *figuras 4 y 5*. Se tratará, por tanto, de definir tareas sociales -*tareas auténticas,* según Dewey- que integren diferentes CCBB, entre ellas, en comunicación lingüística. En la construcción de tareas globales, socialmente relevantes, la confluencia de diferentes CCBB asegurará también la integración del conocimiento y la corresponsabilidad de diferentes áreas y disciplinas. Evidentemente, si se trata de mejorar la comunicación lingüística, es necesario echar mano del poder de todas las áreas y disciplinas, repensando el tipo de actividades que se desarrolla en las aulas. En principio, como hemos dicho, bastará con describir las actuaciones que se realizan, categorizar la tipología según se trate de ejercicios, de actividades o, en su caso, de tareas de tipo social. El trabajo de descripción del curriculum real que se realiza en las aulas -en todas y en cada una de las disciplinas- nos permite validar numerosas acciones que ya están bien encaminadas y, a la vez, reconocer otras deficiencias que deben ser superadas.

Tabla 1. Descriptores de la competencia en comunicación lingüística

La competencia *en comunicación lingüística* se refiere al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita; la representación–interpretación y la comprensión de la realidad; la construcción y comunicación del conocimiento; y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.			
La comunicación oral - escrita	La representación-interpretación y la comprensión	La construcción y la comunicación del conocimiento	Organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta
• Conversar. • Dialogar: escuchar y hablar. • Expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones. • Leer y escribir. • Utilizar códigos de comunicación.	• Adaptar la comunicación al contexto. • Buscar, recopilar y procesar y comunicar información. • Conocer las reglas del sistema de la lengua. • Conocer otras culturas y comunicarse en otros idiomas. • Desenvolverse en contextos diferentes al propio. • Generar ideas, hipótesis, supuestos, interrogantes.	• Comprender textos literarios. • Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas. • Estructurar el conocimiento. • Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto. • Realizar intercambios comunicativos en diferentes situaciones, con ideas propias. • Manejar diversas fuentes de información.	• Adoptar decisiones. • Convivir. • Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral-escrita. • Eliminar estereotipos y expresiones sexista. • Formarse un juicio crítico y ético. • Interactuar de forma adecuada a nivel lingüístico. • Realizar críticas con espíritu constructivo. • Usar la comunicación para resolver conflictos. • Tener en cuenta opiniones distintas a la propia.

Figura 4. Ejemplificación de tareas sociales relevantes, integrando la competencia en comunicación lingüística y otras en un contexto de uso de la lengua materna

EL PROCESO DE TAREA SOCIAL: CONJUNTO DE ACTIVIDADES Y EJERCICIOS

Hemos definido las características que identifican las diferentes acciones del aula y ensayamos la integración de ejercicios habituales en actividades renovadoras y sociales relevantes, lo que permite que disciplinas, áreas y ámbitos reelaboren su actuación diaria en el aula a partir de sus propuestas actuales.

Criterios de tarea social: Producto relevante, inserto en práctica social (se dirige a la adquisición de competencia).

TAREA SOCIAL: Diseña una carta de amor (carta afectiva según la edad) a la persona elegida. *Competencia comunicativa, artística, cívica, autonomía…*

Criterios de la actividad: Respuesta diferenciada, variedad (se dirige al comportamiento y acción del alumnado).

Criterio del ejercicio: Respuesta prefijada, repetida frecuentemente (comprueba la adquisición del contenido).

***Observación**:* Se trata de buscar una permanente contextualización al ejercicio y a la actividad

Actividad 1
Modifica y recrea a partir del mismo poema.

Actividad 2
Escribe frases causales que expliquen por qué te quiero.

Actividad 3
Relaciona las características del 98 con la generación del 27.

Ejercicio 1
Lee el poema de Machado a Leonor.

Ejercicio 2
Identifica oraciones simples y compuestas.

Ejercicio 3
Versificación y rima del poema.

Ejercicio 4
Características de la Generación del 98.

realizada en las aulas con la intención de no perder el peso del contenido y, por contrapartida, ganar la fuerza presente en la tarea relevante que asegura el nivel competencial. Para acompañar el desarrollo de propuestas en esta línea, se sugiere consultar el material editado en la primera publicación de esta Experiencia Piloto, *La práctica de la comunicación lingüística*, pues en la misma se ejemplifica, a través de actividades de aula y de centro, el desarrollo de cada una de las siete destrezas implicadas en la comunicación lingüística.

Figura 5. Una ejemplificación matriz para cualquiera de las materias educativas y el desarrollo de la comunicación



Nivel 2

Una visión operativa de cada una de las competencias y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística: las relaciones entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación con la competencia en comunicación lingüística

El modelo de formulación utilizado para definir las CCBB en los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria consta de tres elementos:

- una definición semántica de cada una de las CCBB;
- una visión de las implicaciones de estas para el aprendizaje; y
- una delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede aportar al desarrollo de cada una de las CCBB.

Los dos últimos elementos referidos constituyen orientaciones para elaborar una definición operativa de las CCBB en el ámbito curricular. Ahora bien, la ausencia de esta definición no debe inducirnos a error y menospreciar la importancia que tiene una buena definición semántica. Esta orienta el significado de la competencia vinculándolo con un determinado marco teórico y esta relación, como ya hemos demostrado, puede ser crucial (Moya, 2007). Más aún, se ha observado la importancia de que los centros educativos compartan una visión inicial de cada una de las CCBB, basada en su definición semántica, para que luego puedan construir una definición operativa que alimente un adecuado desarrollo del curriculum.

El problema se nos plantea al vincular la propuesta realizada por el MCER sobre niveles de competencias desligada de diseño curricular concreto con el desarrollo normativo que la LOE ha definido y las comunidades han contextualizado. El valor prescriptivo de los RD de mínimos obligará a contextualizar la propuesta europea y a definir un proyecto curricular de la comunicación lingüística según la norma de cada comunidad.

El juego de relaciones entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación permite describir, con respecto a la competencia en comunicación lingüística, un primer borrador de lo que puede definirse como inicio de proyecto curricular de centro, que podría ser tomado como referencia en otros lugares.

Este esquema colabora con la realización de programaciones y aporta las claves para desarrollar la competencia comunicativa en conexión con cada uno de los elementos curriculares, cuestión que requiere un debate en el contexto de departamentos, ciclos y claustros con la intención de analizar qué objetivos, contenidos y criterios de evaluación están más relacionados con la *comunicación lingüística* y, en ese sentido, qué puede aportar (qué selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación) cada una de las áreas para que esta competencia clave sea adquirida. Como hemos adelantado, la complejidad actual se debe a que convive en nuestra legislación un diseño tradicional basado en asignaturas con otro que no hace sino anunciar un nuevo concepto integrador de los elementos del curriculum. Se interroga a cada una de las áreas y asignaturas sobre qué selección puede hacerse para fortalecer y hacer posible esta competencia. La propuesta integradora *coloca en plano de igualdad y corresponsabilidad a todas las asignaturas con respecto a la comunicación lingüística*, lo que puede favorecer, al fin, que no sea el profesional de la materia, o el Departamento de Lengua en un centro educativo, la única entidad responsable de diseñar y desarrollar el aprendizaje de la comunicación lingüística.

La experiencia nos ha confirmado que no se trata de elaborar de un plumazo el PCC según este nivel segundo de integración, lo que sin duda sería inabarcable, sino de realizar ensayos en los centros, en ciclos y departamentos, sobre cuáles serían los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que podrían ser considerados especialmente relevantes para la consecución de la CCBB, qué selección se realiza para que, integrados en tareas sociales, faciliten la consecución de *niveles altos de competencia en comunicación lingüística*. A partir de este análisis, surge el diseño de sencillas programaciones basadas en el desarrollo de tareas.

Tabla 2. Visión operativa (integración de los elementos curriculares obligatorios). Ejemplificación parcial de las relaciones que se establecen en el caso de la competencia en comunicación lingüística (Comunidad Autónoma: Canarias)

NIVEL	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1º Integrar competencias y objetivos, contenidos, criterios de evaluación.	1. Comprender discursos orales y escritos en los múltiples contextos de la actividad social y cultural, como preparación para la vida adulta. 2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural; para estructurar el pensamiento; para tomar conciencia y manifestar los propios sentimientos; y para controlar la propia conducta. 3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del español, con especial atención a la variedad canaria, y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.	I. Escuchar, hablar y conversar 1. Identificación en el uso de los elementos de la comunicación en los textos orales: emisor, receptor, canal, mensaje, código y referente. 2. Comprensión de noticias de actualidad, entrevistas, debates y películas, procedentes de los medios de comunicación audiovisual, próximos a los intereses del alumnado, con atención a muestras de los medios de comunicación canarios. 3. Exposición de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación.	Reconocer el propósito y la idea general en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje. (LC y L.1). Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado, seguir instrucciones sencillas, identificar los enunciados en los que el tema general aparece explícito y distinguir las partes del texto. (LCyL.2). Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto. (LC y L.3). Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. (LC y L.4). Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra adecuada a la edad; reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia(LC y L.5).

Nivel 3

La integración metodológica y la comunicación lingüística

Cuando iniciamos nuestro trabajo de comprender y valorar la incorporación de las CCBB a los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria, éramos conscientes de que su valor educativo -o lo que es lo mismo, su aportación como factor de mejora-, dependería de su contribución a la transformación de la práctica educativa. Entonces decíamos que las posibles consecuencias de las CCBB sobre la práctica docente podrían ser de tres tipos:

- Mantener las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, relación familia-centro…
- Modificar algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico, utilizar el libro de texto como único recurso didáctico, concebir la evaluación como exclusivamente calificación ...
- Incorporar algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el curriculum formal, informal y no formal…

Ahora añadimos que esas consecuencias nos obligan a sustituir el tradicional proceso intuitivo de la práctica (muy similar al *todo vale* con el fin de seguir haciendo lo de siempre) por un principio de integración. A nuestro juicio, las CCBB, teniendo en cuenta la amplitud y la variedad de las tareas que se necesitan para su consecución (dado que son un tipo diferenciado de aprendizaje), requieren la integración consciente y razonada de distintos modelos de enseñanza. Dicho de otro modo, las CCBB reclaman el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en la voluntad de entendimiento de todos los agentes educativos para crear las condiciones más favorables al aprendizaje.

Además, somos conscientes de que, con esta respuesta, no hacemos otra cosa que asumir el sabio consejo que Dewey nos ofreció en uno de sus últimos trabajos, *Experiencia y Educación*. Este autor ya defendía entonces que la oposición entre enseñanza tradicional o enseñanza progresista, enseñanza directa o aprendizaje por descubrimiento, modelo transmisivo o modelo constructivo…etc., había dejado de resultar útil. La lucha entre doctrinas filosóficas no resolvía las necesidades de los docentes y los sujetos de la educación.

Frente a este *principio de oposición*, el práctico Dewey reclamaba un nuevo *principio de integración* que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que posibilitara, en base a ese valor, construir la práctica educativa más adecuada. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en términos de CCBB y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

Ahora bien, el principio de integración metodológica requiere una visión suficientemente desarrollada de los distintos modelos de enseñanza, así como una evaluación diagnóstica que ponga de manifiesto tanto sus posibilidades como sus limitaciones, sus compatibilidades como sus incompatibilidades, etc. Esta condición va a poder ser satisfecha gracias al excelente trabajo realizado por Joyce y Weil (1985, 2002) quienes, en sucesivas publicaciones, han ido caracterizando cada uno de los modelos de enseñanza.

En este caso, la experiencia innovadora que ha supuesto el proyecto *Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística* integra, en las tareas cotidianas de las aulas y los centros, la utilización de distintos enfoques de enseñanza. Por ejemplo, ejemplifica los modelos conductuales junto a las prácticas instructivas más habituales en la acción diaria; se completa con otras prácticas basadas en el tratamiento de la información, próximas al constructivismo, propio del desarrollo de la sociedad democrática; y también con modelos sociales, relacionados con la nueva sociedad diversa y compleja, que aprende entre iguales y diferentes, en procesos de interculturalidad creciente; sin olvidar la apuesta por la educación personalizada cuando se considera oportuno.

Esta integración y convalidación de modelos, que permite debatir cuáles de ellos son los más apropiados para cada tarea y la competencia que se persigue conseguir, supone de hecho un reconocimiento a las diferentes aportaciones de la investigación educativa; asimismo logra *un pacto de entendimiento con el profesorado*: todos somos válidos, y el reto es debatir *cuándo, cómo y para qué*. La propuesta de integración de modelos no olvida, no obstante, que en nuestro sistema educativo actual, a causa de que todavía tiene peso el contenido y hay dependencia de un tiempo en el que la información no estaba distribuida entre sujetos como ocurre en la sociedad del conocimiento y por tanto sólo presente en enciclopedias y en la mente el docente, se describe un abrumadora presencia de métodos instructivos que urge equilibrar. A veces, los enseñantes, aún sin ser conscientes de ello, se encuentran anclados en un modelo transmisor y se ven incapaces de avanzar hacia un enfoque didáctico renovador (López Ruiz, 1999). En otras ocasiones, su práctica docente cotidiana no se corresponde con un determinado modelo o asume los principios del mismo con excesiva improvisación.

El trabajo dedicado a diagnosticar las prácticas habituales de las aulas en relación con los modelos referentes, sirve de contexto de indagación tanto personal como grupal, y se acompaña de las reflexiones oportunas que permiten definir una metodología común de mínimos, desde la que tendría sentido después establecer estilos y formas personales, con lo que se contextualizaría el dicho "*cada maestrillo tiene su librillo*". La experiencia de integración curricular pondrá al descubierto porqué algunas prácticas excesivamente instructivas no pueden llegar por sí solas a conseguir competencia en comunicación lingüística o competencia cívica ya que esta integración, por su naturaleza, está llamada a gestionarse con modelos más constructivos y sociales, más aún si se desea llegar a la reflexión e interiorización de comportamientos adecuados, o de destrezas de comunicación como la propia competencia lingüística determina.

Por otra parte, el factor dinamizador que hace posible la configuración de la competencia es el pensamiento, mientras que, el que impulsa esa configuración se relaciona con la tarea que la persona se propone resolver. Pues bien, el hecho de que la capacidad de pensamiento actúe como factor dinamizador de las competencias, nos lleva a otra idea escasamente desarrollada hasta el momento pero que puede sembrar algunas inquietudes entre los educadores: *la movilización adecuada de la estructura mental requiere, a su vez, el manejo adecuado de distintos modos de pensamiento.*

Para desarrollar la apuesta, se ha planificado un trabajo sobre tipología de tareas y los *procesos cognitivos: la forma de dirigir conscientemente el flujo de ideas*. Una vez más hemos acudido al trabajo práctico con el profesorado. Se ha tratado de analizar sus tareas habituales, y hemos concluido que es necesario profundizar en la naturaleza y entidad de la actividad que se diseña. Estamos atentos a los procesos cognitivos desarrollados en diferentes pruebas, como ocurre en PISA, y hemos llegado a definir una propuesta de *nueve modelos de pensamiento* (Moya, 2007), que integrarían los diferentes procesos cognitivos que el conjunto de competencias requiere (véase *tabla 3*). De esta forma, no sería necesario estar atentos a cuáles son las competencias seleccionadas y sus procesos cognitivos para la prueba externa que el ME y las diferentes Consejerías de Educación de las CCAA desarrollan. Haber definido modelos -tales como el pensamiento reflexivo, crítico, analítico, lógico, analógico, sistémico, creativo, deliberativo y práctico- nos está permitiendo relacionar las tareas con el tipo de proceso cognitivo más apropiado para cada competencia.

A la vez, esta apuesta por los nueve modelos de pensamiento y su integración en las tareas nos permite estar más atentos al desarrollo diario del curriculum en todas las etapas y en los ciclos que la prueba externa se pasará al alumnado de cuarto de Primaria y segundo de Secun-

daria. No tratamos con ello de obviar la importancia que estas pruebas tienen para diagnosticar y orientar al conjunto del sistema, sino de hacerlas complementarias con la visión de cómo gestiona el profesorado el diseño prescrito y cómo se desarrolla la vivencia del alumnado en este sentido para que ambos puedan ser asesorados y apoyados en el proceso metodológico.

Tabla 3. Procesos cognitivos y modelos de pensamiento

Taxonomía de Bloom (1956)	Pisa (2003, 2006)	Modos de pensar (Moya, 2008)
• Memoria • Comprensión • Aplicación • Análisis • Síntesis • Evaluación	• Matemáticas • Reproducción • Conexión • Reflexión • Comprensión lectora • extracción de información; • comprensión general • Interpretación • Reflexión y valoración • Científica • Describir, explicar y predecir Entender la investigación científica • Interpretar las pruebas y conclusiones científicas	• Pensamiento reflexivo • Pensamiento analítico • Pensamiento lógico • Pensamiento crítico • Pensamiento sistémico • Pensamiento analógico • Pensamiento creativo • Pensamiento deliberativo • Pensamiento práctico

Nivel 4

La evaluación de tareas basada en el desarrollo de la competencia comunicativa

En relación con la valoración de las tareas y actividades basadas en el desarrollo de competencias, nuestro trabajo ha completado un cuarto nivel en el que las CCBB se integran y visualizan en la necesaria evaluación de tareas sociales. Apostamos, entonces, por diseñar experiencias acorde con el MCER, definir el nivel de competencia alcanzado a través de rúbricas y organizar propuestas metodológicas que, en el marco del *Portfolio,* propicien leer, conversar, escribir,… Todo ello favorece nuevas formas de certificación y homologación de conocimientos relacionadas con todas las CCBB, especialmente con la comunicación lingüística. Ejemplificar rúbricas (véase *tabla 5*) que permitan valorar el desarrollo de todas las CCBB –acorde con el modelo PEL– representa un reto que capitaliza la experiencia que, sobre la competencia en comunicación lingüística, se ha generado a partir del MCER.

En este espacio consideramos adecuado recordar el aporte del MCER respecto al concepto de evaluación, ya que en el mismo se hace hincapié en que éste implica mucho más que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Por contrapartida, señala la necesidad de abordar la eficacia de los métodos y materiales, la satisfacción del alumnado, la importancia de la enseñanza, etc. Asimismo, para la evaluación del dominio lingüístico propone el uso de escalas de evaluación a partir de los descriptores que señalan lo que el alumnado sabe hacer y en qué medida lo hace bien o mal. Además, si los descriptores son enunciados positivos, pueden ser utilizados para la autoevaluación.

En este sentido no hay que olvidar que el establecimiento de competencia que describe el MCER (no confundir con CCBB), ayuda a mejorar los aspectos de la evaluación. Recordemos que el MCER propone una tabla de competencia comunicativa general considerando su división

en Lingüística, Sociolingüística y Pragmática La Lingüística, a su vez, en léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La Sociolingüística, en marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, refranes, diferencias de registro, dialecto y acento. La Pragmática, en discursiva y funcional. Las tablas de factores discursivos pueden ser utilizadas para la evaluación de la expresión oral y escrita. El objetivo es claro: dotar al estudiante de estrategias y conocimientos necesarios a nivel léxico, gramatical, fonológico y funcional que se especifican en cada nivel (desde el A1 al C2).

Una tarea aún pendiente, como hemos comentado, es adecuar la propuesta europea a las orientaciones y prescripciones que los RD derivados de la LOE desarrollan en cada una de las CCAA. Por ello, nos hemos propuesto reflexionar sobre las consecuencias de haber diseñado la propuesta europea -MCER- al margen, como es lógico, de las diferentes legislaciones educativas de cada país. Cabe recordar que, si en el MCER son orientaciones, en la LOE aparecen como elementos prescriptivos que anuncian los conocimientos obligatorios que están presentes en los RD y, especialmente, en los criterios de evaluación fijados en cada una de las CCAA a partir de la norma general de la LOE. Nuestra tarea consiste en ayudar a relacionar los criterios, que son el norte valorativo de nuestra actividad marcando la norma, con cada una de las CCBB en el contexto de las diferentes áreas y materias. Esta es una fórmula que permite al centro definir en cada caso el mapa de corresponsabilidad que adquiere cada materia y área en relación con cada una de las competencias y, en este caso, con respecto a la comunicación lingüística.

La propuesta consiste en seleccionar los criterios de evaluación de distintas áreas curriculares (al menos, de dos) que permitan evaluar los aprendizajes adquiridos por un estudiante en relación con una determinada competencia (véase *tabla 4*).

Tabla 4: Relaciones entre CCBB y criterios de evaluación de las áreas curriculares

COMPETENCIA BÁSICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS AREAS CURRICULARES			
	Área 1. Música	**Área 2. Latín (4º ESO)** *RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.*	**Área 3. Matemáticas**	**Área 4. Lengua (1ºESO)** *RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO..*
1. Competencia en comunicación lingüística	3. Comunicar a los demás juicios personales sobre la música escuchada.	1. Resumir el contenido de textos traducidos de autores clásicos y modernos e identificar en ellos aspectos históricos o culturales. 3. Aplicar las reglas básicas de evolución fonética a étimos latinos que hayan dado origen a términos romances del vocabulario habitual y establecer la relación semántica entre un término patrimonial y un cultismo. 4. Identificar componentes de origen grecolatino en palabras del lenguaje cotidiano y en el vocabulario específico de las ciencias y de la técnica, y explicar su sentido etimológico. 5. Reconocer latinismos y locuciones usuales de origen latino incorporadas a las lenguas conocidas por el alumnado y explicar su significado en expresiones orales y escritas. 6. Reconocer los elementos morfológicos y las estructuras sintácticas elementales de la lengua latina y compararlos con los de su propia lengua. 7. Traducir textos breves y sencillos y producir mediante retroversión oraciones simples utilizando las estructuras propias de la lengua latina		3. Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto. 4. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. 5. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra adecuada a la edad; reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia. 8. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.

Tabla 5: Ejemplo de una rúbrica

	Excelente	Cumplió Bien	Cumplió
Preparación	Buen proceso de preparación, muestra profundidad en el desarrollo del tema.	Cumplido en la presentación de los resúmenes, aprovecha el tiempo para aclaraciones.	Presenta el resumen y la actividad planeada sucintamente.
Sustentación teórica	Domina el tema propuesto, logra conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos. La evaluación logra analizar el tema.	Logra explicar el tema relacionando los diferentes aspectos de éste. La evaluación tiene en cuenta los diversos aspectos presentados.	Conoce el tema superficialmente, logra explicar los puntos planteados. La actividad de evaluación es poco adecuada.
Manejo de la discusión	Bien liderada, suscita controversia y participación.	Es organizada, puede contestar los diferentes interrogantes.	La dirige, no resalta los puntos más importantes no llega a conclusiones.
Participación	Pertinente. Activa, es fundamental para el buen desarrollo de cada uno de los temas.	Oportuna, aporta buenos elementos, presta atención a las distintas participaciones.	Está presente. Presta poca atención a las distintas participaciones.

Nivel 5

La integración del curriculum formal, informal y no formal, y la competencia en comunicación lingüística

El quinto nivel corresponde a la integración de las CCBB en todas aquellas experiencias que pueden vivir los estudiantes, tanto en la escuela como en su familia o en su comunidad (barrio, pueblo o ciudad). La amplia concepción que se indica en la norma que define los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria hace posible, por primera vez, que todas las experiencias puedan ser reconocidas y valoradas.

El trabajo en las áreas y materias del curriculum para contribuir al desarrollo de las CCBB requiere complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas (Real Decreto1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

Sin lugar a dudas, esta concepción de las CCBB nos obliga a reconsiderar seriamente la importancia que para cada centro educativo tiene tanto su PEC como su PCC. Como ya hemos mencionado, la comunicación lingüística atraviesa todas las actuaciones que se lleven a cabo, tanto a nivel de centro como en el marco de cada aula, y en íntima interacción con la comunidad socio-educativa del pueblo, barrio o ciudad. Esta dimensión plural y diversa tiene que reflejarse tanto en el marco organizativo -en el plano didáctico dentro de la escuela- como en los planes y agentes que colaboren desde el entorno.

Completamos la experiencia de asesoramiento destacando el peso de la acción educadora de la familia, que hemos facilitado a través de una *agenda-diario* elaborada junto a la *Confederación de padres y madres, CEAPA,* que ahora se reelabora para que, una vez que sea entendida la relación entre tareas de la casa y el desarrollo de las CCBB, se realicen apuestas colaborativas en los centros, animando a las disciplinas a cobrar vitalidad a través de proyectos sencillos. Del mismo modo, vivimos otras experiencias en el plano social, tal y como pretendemos en innovaciones como la desarrollada junto al Cabildo de la isla de Gran Canaria, con quien compartimos la tentativa de convertir sus programas de actividades extraescolares en un campo de entrenamiento en competencias, abandonando el activismo de los programas sociales, sin enfoque concreto. Los ayuntamientos de la isla que comparten con el Cabildo el programa se han comprometido a elaborar proyectos por competencias donde antes sólo existía activismo redundante. En este caso, algunas corporaciones locales han aprovechado su presupuesto habitual para trabajar con alumnado absentista ejemplos de proyectos basados en competencias, a través de tareas relevantes como la creación de *la radio de barrio, el periódico local, o grupos de teatro escolar.* Resulta evidente que este planteamiento innovador integra la competencia en cuestión recomponiendo y mejorando la red *asociativa, comunicativa y cívica* del propio contexto, a la vez que desarrolla otras competencias como la artística o la iniciativa personal.

Como muestra de la propuesta de trabajo, construimos pequeños proyectos como el que mostramos a continuación (véase *tabla 6*), referido al consumo responsable de la televisión que desarrolla especialmente la comunicación lingüística y ciudadana. Este será el reto que deseamos abordar a través de la propuesta de condiciones y estrategias metodológicas para el éxito de la comunicación, como se expresa en diferentes ocasiones.

Tabla 6: Ejemplo en el contexto de un proyecto escuela/familia/comunidad-consumo responsable TV (Moya y Luengo, 2008)

TAREAS y Modelo Enseñanza	ACTIVIDADES : Tipo, Competencia y Modelo Pensamiento	Selección de Objetivos, Contenidos y criterios de Evaluación	Acciones de escuela familia y comunidad
Tarea 1 **Elabora una lista de tus programas favoritos de televisión y junto a cada uno de ellos expresa las razones por las que te gustan. (LISTADO TV… Y RAZONES)** ***Modelos Enseñanza*:** **Pluralidad de métodos: conductual, cooperativo, cognitivo.**	1-¿Has utilizado o has oído alguna vez las expresiones: "telebasura" o "caja tonta"? Si es así, trata de responder: ¿qué crees que significan?, ¿por qué crees que se utilizan? *CCBB: comunicación lingüística* 1.2.-Diseña algunos sencillos logotipos que sirvan para animar a participar en la campaña por un consumo responsable de la televisión, internet… *CCBB: cultural y artística-Pensamiento analógico* 1.3.- ¿Crees que el tiempo que estás dedicando a la televisión-internet…- está mejorando tus relaciones con el resto de los miembros de tu familia?, ¿crees que lo que estás "aprendiendo" en la televisión es importante?, ¿hay alguna relación entre lo que estás aprendiendo en la televisión y lo que estas aprendiendo en la escuela? *CCBB Social y ciudadana. Pensamiento reflexivo* 1.4.-Escribe y expresa tus propias razones para el uso libre o limitado de la TV. CCBB: autonomía y comunicación lingüística-Pensamiento lógico 1.4.- Completa tu lista de programas favoritos (web, blogs…) con el tiempo que dedicamos a ver cada uno de ellos, horario y razones de tu gusto. *CCBB: matemática-Pensamiento reflexivo*	A seleccionar según la programación del año a la hora de establecer el proyecto, y a partir de la planificación previa que realizamos en fichas anteriores, donde describimos las diferentes posibilidades y relaciones entre los elementos del curriculum.	*Informa del trabajo en casa, y aprovecha los el apoyo de los delegados de aula de familia y el APA para llegar a todos. *Anima en casa a realizar el listado de programas favoritos, para que el debate se extienda a la familia.
Tarea 2 **Prepara algunas propuestas para presentarlas como alternativas en el debate que vamos a realizar en clase sobre TV y actividades a desarrollar como alternativa (PARTICIPAR EN UN DEBATE TV y alternativas)** ***Modelos Enseñanza*:** **Idem, los 3 modelos, según actividad.**	2.1.-Prepara los documentos y los espacios en el aula para realizar el debate sobre el consumo responsable de la TV (internet, móvil…). *CCBB: interacción medio-Pensamiento práctico* 2.2.-Analiza las listas de programas más vistos de tus compañeros, comprueba si hay alguna relación entre el tiempo dedicado a ver TV y los resultados en la escuela. *CCBB: ciudadanía-Pensamiento sistémico* 2.3.-Lee el acuerdo o protocolo suscrito por las televisiones para no emitir determinadas imágenes en horario infantil y subraya las razones por las que se adopta. *CCBB: comunicación lingüística-Pensamiento crítico* 2.4.-Redacta con claridad y precisión los criterios que convendría tener en cuenta para decidir sobre el consumo responsable de TV, y prepara tus argumentos para el debate. *CCBB* *CCBB: comunicación lingüística-Pensamiento deliberativo* 2.5.-Presenta tus argumentos y propuesta en el Debate y resume en un Acta las conclusiones finales del mismo. *CCBB: comunicación lingüística, social-ciudadana-Pensamiento creativo*	Idem	*Gestiona con el APA una asamblea paralela de familia que trate también el tema, e invita a medios locales de TV para realizar un debate similar con protocolo final. *Elabora carteles para una exposición de conclusiones en el centro.

Tarea 3 **Decide y expresa en tu agenda semanal horas y días en que verás la televisión con programas básicos, ocio alternativo y tarea escolar.** **(AGENDA ESCOLAR- OCIO)** ***Modelos Enseñanza:*** **Idem, los 3 modelos, según actividad.**	3.1.-Revisa la distribución del tiempo libre que tienes fuera de la escuela y crea una lista con todas las actividades que realizas durante la semana así como el tiempo que dedicas a cada una de ellas. *CCBB autonomía e iniciativa. Pensamiento reflexivo* 3.2.-Representa gráficamente la secuencia de acciones necesarias para llevar a cabo el proyecto para un consumo responsable. *CCBB matemática. Pensamiento práctico* 3-3.-Con lo aprendido y sus elementos, organiza una agenda semanal ESCOLAR-OCIO, de actividades que incluya un consumo limitado y responsable de la TV y que te permita desarrollar otras actividades, incluidos deberes del colegio *CCBB aprender a aprender. Pensamiento creativo* 3.4.-Trata en asambleas de clase de gestionar con los representantes del alumnado y de las familias, del APA , del ayuntamiento, la edición en web de una Agenda formativa con el trabajo realizado, que pueda descargarse y renovarse cada año desde webs y portales del centro para coordinar escuela, familia y ocio. *CCBB digital. P. creativo*	Idem	*Concluye en casa con un acuerdo de familia sobre el uso razonable y limitado de la TV, que integre los horarios de otras alternativas de toda la familia. *Ayuda a elaborar de la agenda digital al APA y al ayuntamiento, con el *Consejo de Alumnos* o la comisión de expertos informáticos.

2.4. A modo de conclusiones: limitaciones y posibilidades

La organización de tareas sociales en el contexto de cualquier área y asignatura durante el desarrollo de proyectos innovadores compartidos (Luengo y Moya, 2008), como los que se refieren en distintos apartados de ese trabajo, son las responsables de avanzar en la mejora de la competencia en comunicación lingüística y del resto de las CCBB. Por ello se invita a continuar reflexionando desde las disciplinas y las áreas sobre su importante peso a la hora de reformular el curriculum real, el que se vive en las aulas.

En definitiva, el camino para continuar definiendo las nuevas propuestas curriculares se verá favorecido si los profesionales con una formación ligada al centro y a su propia práctica re-troalimentamos la necesidad de formular de manera acertada las *diez o quince posibles tareas sociales* relacionadas con cada una de las CCBB -algunas de ellas, integradas en diferentes ta-reas-, de forma que podamos descifrar el *itinerario formativo* que, a modo de *biografía curricular,* el alumnado vaya configurando. Será oportuno, por tanto, tratar de encontrar las claves que nos permiten configurar *una biografía escolar y un dossier que identifique un conjunto básico y rele-vante de experiencias de aprendizaje comunicativo*, para lo que pueden servir de referente temas/ tarea, tales como los que se señalan a continuación:

- Plan de consumo responsable de la televisión
- El presupuesto navideño
- La biografía y el árbol genealógico familiar
- Elaboración de curriculum personal

- La gestión del contrato laboral
- Cartas básicas de uso personal, administrativo, etc.
- Elaboración de proyectos, memorias e informes
- Diseño de web, de blog personal o de grupo
- Modos de chateo y uso de listado de correos
- Trabajos sociales de compromiso con el centro, el municipio, el barrio: radio, periódico, biblioteca pública
- Etcétera

De este modo, se puede configurar el itinerario en comunicación lingüística del curriculum renovado (y configurar el propio PLC) que el MCER orienta en una apuesta realmente innovadora que debe ser estudiada y contextualizada para el resto de competencias. A experiencias como las descritas y presentadas en este trabajo, dedicamos una gran parte de nuestra actividad innovadora, conscientes de su limitación inicial si no se convierte el reto en debate social, político y profesional compartido. Terminamos, entonces, reafirmándonos en el llamamiento a favorecer espacios de debate y lugares de encuentro entre los diferentes esfuerzos que grupos de innovación realizan, y administraciones públicas gestionan; volvemos a poner en pie la necesidad de continuar dinamizando portales y redes interministeriales, intergrupales, etc. Este reto, seguramente, nos conducirá a la renovación del PEC.



3. Modelo de evaluación de las competencias básicas: el caso de la comunicación lingüística definida en los RED del ME y las CCAA, y su coordinación con el MCER

Autores: (1) Florencio Luengo y (2) Manuel Clavijo

(1) Coordinación general del Proyecto Atlántida
(2) Centro de Profesores de Bollullos-Valverde (Huelva)

3.1. Procesos para valorar la comunicación lingüística. *Modelo base de Huelva*

El nuevo enfoque de trabajo por competencias debe asegurar una fase final de valoración de las tareas realizadas para concluir el itinerario de desarrollo curricular esbozado en las páginas anteriores. Hemos partido del curriculum real, de la tipología de acciones para categorizar ejercicio, actividad y tarea, ligados a contenidos, objetivos, y competencias; hemos diseñado una matriz para clarificar las nuevas relaciones curriculares, disponemos de un primer borrador de *Documento Puente* (DP) para empezar a diseñar tareas complejas, y necesitamos entender cómo van a ser evaluadas las tareas y por tanto definir el nivel competencial, y la nota del área o materia. La propuesta tiene en cuenta que hablamos de evaluar especialmente la comunicación lingüística, pero como veremos, no podrá realizar tal tarea si no visibiliza el peso de todas las áreas en la comunicación y a la vez la función complementaria que unas y otras realizan. El trabajo final de evaluación lo hacemos, además, conscientes de que la LOE (2006) lo específica como reto:

> Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de etapa (art. 28, 2).
> Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación (art. 20, LOE).

Dilucidar dónde queda la nota del contenido y dónde aparece la nota de competencia, parece un reto complejo pero de urgencia para el conjunto del profesorado. A ello conduce nuestra propuesta.

Recursos:

- Documento base para análisis de elementos curriculares y elaboración del *Documento Puente* (DP) o concreción curricular.
- Ejemplificaciones de concreciones curriculares de las CCBB con énfasis en la comunicación (modelos de Huelva, Extremadura, Valencia…).
- Soporte en distintos formatos informáticos, por ejemplo *excell,* para realizar el vaciado de la información.

Productos:

- Ejemplificaciones de evaluaciones de centros: soportes y muestra de casos.
- Ejemplificaciones de tareas complejas, programaciones o unidades didácticas integradas en las que se desarrolla y lleva a cabo el modelo de evaluación con rúbricas referentes.
- Ejemplificaciones de modelos soportes para el desarrollo informático y digital de la evaluación de la comunicación y otras CCBB, y modelos de informe.

3.1.1. Material para la integración curricular de las CCBB y evaluación[7]

Las CCBB han supuesto un nuevo enfoque de las relaciones enseñanza-aprendizaje y esto es así, en la medida en que su incorporación al curriculum permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Dicho de otra manera: el desarrollo de las CCBB supone la posibilidad de que cualquier persona pueda ser y sentirse miembro activo e incluido en la sociedad; forme parte en la toma de decisiones; y evolucione constantemente. En el caso que nos atañe, vamos a realizar un análisis general de la evaluación de competencias, haciendo especial hincapié en las claves de la comunicación lingüística, ligada a diferentes áreas y en relación constante con otras competencias.

En clave normativa: de acuerdo con las normas que regulan el proceso evaluador, el profesorado evalúa los aprendizajes del alumnado en relación con el logro de las CCBB. Los criterios de evaluación de las áreas serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las CCBB como la consecución de los objetivos de etapa. Los centros docentes especifican en su proyecto educativo los procedimientos y criterios de evaluación comunes que ayudan al profesorado a valorar el grado de desarrollo de las CCBB y su relación con los objetivos generales de la etapa para facilitar la toma de decisión más adecuada en cada momento del proceso evaluador. A tales efectos, se entiende por criterios de evaluación comunes al conjunto de acuerdos incluidos en el proyecto educativo que concretan, y adaptan al contexto del centro docente, los criterios generales de evaluación establecidos en los respectivos RD a nivel de cada Comunidad siguiendo, a su vez, las especificaciones aportadas por la LOE (2006).

7 Trabajo realizado en colaboración con Proyecto Atlántida y Grupos de Huelva (coordinan: Florencio Luengo y Manuel Clavijo a partir de trabajos realizados en Huelva por: Rafael Aguilar Torner; Manuel Clavijo Ruiz; Francisca Díaz Mora; Flor Núñez Nieto; María Dolores Talavera Navarrete; y Pedro Valdivia Moral).

Los interrogantes: no cabe duda que, entre las primeras preguntas que todos los docentes se hacen, están las siguientes: *¿cómo se logra evaluar las competencias a partir de los criterios de evaluación establecidos para las distintas áreas?* y *¿qué metodología se debe seguir para evaluar competencias?* Estas preguntas llevan al planteamiento de otros muchos interrogantes: *¿cómo se determina el grado de dominio de las CCBB para cada uno de los niveles y/o ciclos de la etapa?, ¿qué procedimientos utilizar para la calificación de áreas/materias y competencias?, ¿qué instrumentos de obtención de datos pueden dar una mayor validez, fiabilidad y sensibilidad para la identificación de los aprendizajes adquiridos en la resolución de una tarea?*

Toda competencia se expresa en comportamientos. Estos, poniéndolos en relación con el curriculum, se identifican en los objetivos de las áreas y en sus correspondientes criterios de evaluación, cuya finalidad es definir los indicadores válidos para reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de una competencia determinada. Estos criterios establecen, a su vez, el tipo y el grado de aprendizaje que se espera haya alcanzado cada alumno/alumna en un momento determinado respecto a las capacidades enunciadas en los objetivos generales. En este sentido, el primer problema al que el profesorado se enfrenta es que los criterios de evaluación no aparecen asociados a ningún objetivo de área ni de etapa. Evidentemente, en estas circunstancias resulta difícil saber a qué tipo de competencia o competencias está asociado cada criterio (esta situación ha sido denominada por el Grupo Atlántida como *problema de operativización* de las CCBB).

Si bien en los RD de enseñanzas mínimas se realiza una definición de cada una de las CCBB (principalmente, una visión de las implicaciones para el aprendizaje y una delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada una de las CCBB), no se concreta qué elementos de las áreas curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) contribuyen a la consecución de cada una de ellas. Para ejemplificar esta circunstancia, se plantea una definición de la competencia matemática para el primer ciclo de la Educación Primaria atendiendo a las dimensiones de la competencia y relacionándolas con los objetivos generales de etapa (véase *tabla 7*).

Tabla 7: Definición de la competencia matemática. Anexo I RD1513/2006

COMPETENCIA MATEMÁTICA	EDUCACIÓN PRIMARIA	CICLO 1
Habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.		
Ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad	**Producir e interpretar distintos tipos de información**	**Resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral**
Conocer los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.). Comprender una argumentación matemática. Seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros). Integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento.	Expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático. Expresar e interpretar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones. Seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales. Estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. Identificar la validez de los razonamientos. Identificar situaciones cotidianas que requieren la aplicación de estrategias de resolución de problemas. Seleccionar las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible.	Manejar los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana. Aplicar algoritmos de cálculo o elementos de la lógica. Aplicar los conocimientos matemáticos a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana. Poner en práctica procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información o a la solución de los problemas. Aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente. Utilizar los elementos y razonamientos matemáticos para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan.
OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA: g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.		

Evidentemente, la definición de las CCBB que aporta el RD ayuda a comprender el significado que se le atribuye a cada una de ellas pero no contribuye a una visión integradora de cada competencia con el resto de los elementos del curriculum. Este se estructura en torno a áreas de conocimiento en las que han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo de las CCBB.

A continuación, recurriendo a lo que el RD plantea en Andalucía para lasáreas de Lengua y Matemáticas en Educación Primaria (y de igual forma, en la ESO), se aporta un ejemplo que pone en evidencia cómo, y en qué aspectos, estas dos áreas contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (véase *tabla 8*).

CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE LENGUA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EDUCACIÓN PRIMARIA

(...) La propia concepción del currículo de esta área, al poner el énfasis en el uso social de la lengua en diferentes contextos comunicativos, hace evidente su contribución directa al desarrollo de todos los aspectos que conforman la *competencia en comunicación lingüística.*

(…) Cabe también destacar que las estrategias que constituyen la competencia comunicativa se adquieren desde una lengua determinada, pero no se refieren exclusivamente a saber usar esta lengua, sino al uso del lenguaje en general. Esta característica del aprendizaje lingüístico tiene una gran importancia, ya que los aprendizajes que se efectúan en una lengua se aplican al aprendizaje de otras, cuyo conocimiento contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.

(…) El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con las competencias básicas de *aprender a aprender*, y con la de ***autonomía e iniciativa personal***. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento, permite comunicarse con uno mismo, analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de decisión. En suma, regula y orienta nuestra propia actividad con progresiva autonomía. Por ello, su desarrollo y su mejora desde el área contribuye a organizar el pensamiento, a comunicar afectos y sentimientos, a regular emociones favoreciendo el desarrollo de ambas competencias.

(…) Al ***tratamiento de la información y competencia digital,*** el área contribuye en cuanto que proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento de la información y comunicación, en especial, para la comprensión de dicha información, de su estructura y organización textual, y para su utilización en la producción oral y escrita. El currículo del área incluye el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, lo que significa algo más que un cambio de soporte, ya que afecta a las operaciones mismas que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión…) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta área. Por ello, en la medida en que se utilicen se está mejorando a la vez la ***competencia digital y el tratamiento de la información***. Pero, además, los nuevos medios de comunicación digitales que surgen continuamente, implican un uso social y colaborativo de la escritura, lo que permite concebir el aprendizaje de la lengua escrita en el marco de un verdadero intercambio comunicativo.

(…) La lengua contribuye poderosamente al desarrollo de la ***competencia social y ciudadana***, entendida como habilidades y destrezas para la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas, ya que necesariamente su adquisición requiere el uso de la lengua como base de la comunicación. Aprender lengua es, ante todo, aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás.

(…) Por otra parte, en la medida que una educación lingüística satisfactoria valora todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación, analiza los modos mediante los que el lenguaje trasmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje se está contribuyendo al desarrollo de esta competencia.

(…) Además de reconocer la propia lengua como elemento cultural de primer orden, en esta área la lectura, la comprensión y la valoración de las obras literarias contribuyen al desarrollo de la ***competencia artística y cultural.***

Tabla 8. Contribución de las áreas de Lengua y Matemáticas al desarrollo de las CCBB. Anexo II. RD 1513/2009 (Ed. Primaria).

CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EDUCACIÓN PRIMARIA
(…) Los contenidos del área se orientan de manera prioritaria a garantizar el mejor desarrollo de la *competencia matemática* en todos y cada uno de sus aspectos, lo que incluye la mayor parte de los conocimientos y de las destrezas imprescindibles para ello. Es necesario remarcar, sin embargo, que la contribución a la competencia matemática se logra en la medida en que el aprendizaje de dichos contenidos va dirigido precisamente a su utilidad para enfrentarse a las múltiples ocasiones en las que niños y niñas emplean las matemáticas fuera del aula. El desarrollo del pensamiento matemático contribuye a la competencia en el *conocimiento e interacción con el mundo físico* porque hace posible una mejor comprensión y una descripción más ajustada del entorno. En primer lugar, con el desarrollo de la visualización (concepción espacial), los niños y las niñas mejoran su capacidad para hacer construcciones y manipular mentalmente figuras en el plano y en el espacio, lo que les será de gran utilidad en el empleo de mapas, planificación de rutas, diseño de planos, elaboración de dibujos, etc. En segundo lugar, a través de la medida se logra un mejor conocimiento de la realidad y se aumentan las posibilidades de interactuar con ella y de transmitir informaciones cada vez más precisas sobre aspectos cuantificables del entorno. Por último, la destreza en la utilización de representaciones gráficas para interpretar la información aporta una herramienta muy valiosa para conocer y analizar mejor la realidad. Las Matemáticas contribuyen a la adquisición de la competencia en *tratamiento de la información y competencia digital*, en varios sentidos. Por una parte porque proporcionan destrezas asociadas al uso de los números, tales como la comparación, la aproximación o las relaciones entre las diferentes formas de expresarlos, facilitando así la comprensión de informaciones que incorporan cantidades o medidas. Por otra parte, a través de los contenidos del bloque cuyo nombre es precisamente tratamiento de la información se contribuye a la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico, esenciales para interpretar la información sobre la realidad. En menor escala, la iniciación al uso de calculadoras y de herramientas tecnológicas para facilitar la comprensión de contenidos matemáticos, está también unida al desarrollo de la competencia digital. Los contenidos asociados a la resolución de problemas constituyen la principal aportación que desde el área se puede hacer a la *autonomía e iniciativa personal*. La resolución de problemas tiene, al menos, tres vertientes complementarias asociadas al desarrollo de esta competencia: la planificación, la gestión de los recursos y la valoración de los resultados. La planificación está aquí asociada a la comprensión en detalle de la situación planteada para trazar un plan y buscar estrategias y, en definitiva, para tomar decisiones; la gestión de los recursos incluye la optimización de los procesos de resolución; por su parte, la evaluación periódica del proceso y la valoración de los resultados permite hacer frente a otros problemas o situaciones con mayores posibilidades de éxito. En la medida en que la enseñanza de las matemáticas incida en estos procesos y se planteen situaciones abiertas, verdaderos problemas, se mejorará la contribución del área a esta competencia. Actitudes asociadas con la confianza en la propia capacidad para enfrentarse con éxito a situaciones inciertas, están incorporadas a través de diferentes contenidos del currículo. El carácter instrumental de una parte importante de los contenidos del área proporciona valor para el desarrollo de la *competencia para aprender a aprender*. A menudo es un requisito para el aprendizaje la posibilidad de utilizar las herramientas matemáticas básicas o comprender informaciones que utilizan soportes matemáticos. Para el desarrollo de esta competencia es también necesario incidir desde el área en los contenidos relacionados con la autonomía, la perseverancia y el esfuerzo para abordar situaciones de creciente complejidad, la sistematización, la mirada crítica y la habilidad para comunicar con eficacia los resultados del propio trabajo. Por último, la verbalización del proceso seguido en el aprendizaje, contenido que aparece con frecuencia en este currículo, ayuda a la reflexión sobre qué se ha aprendido, qué falta por aprender, cómo y para qué, lo que potencia el desarrollo de estrategias que facilitan el aprender a aprender. **Para fomentar el desarrollo de la *competencia en comunicación lingüística* desde el área de Matemáticas se debe insistir en dos aspectos. Por una parte, en la incorporación de lo esencial del lenguaje matemático a la expresión habitual y la adecuada precisión en su uso. Por otra parte, es necesario incidir en los contenidos asociados a la descripción verbal de los razonamientos y de los procesos. Se trata tanto de facilitar la expresión como de propiciar la escucha de las explicaciones de los demás, lo que desarrolla la propia comprensión, el espíritu crítico y la mejora de las destrezas comunicativas.** Las Matemáticas contribuyen a la ***competencia en expresión cultural y artística*** desde la consideración del conocimiento matemático como contribución al desarrollo cultural de la humanidad. Así mismo, el reconocimiento de las relaciones y formas geométricas ayuda en el análisis de determinadas producciones artísticas. La aportación a la ***competencia social y ciudadana*** se refiere, como en otras áreas, al trabajo en equipo que en Matemáticas adquiere una dimensión singular si se aprende a aceptar otros puntos de vista distintos al propio, en particular a la hora de utilizar estrategias personales de resolución de problemas.

Para dar respuesta al interrogante planteado acerca de cómo se logra evaluar las competencias a partir de los criterios de evaluación establecidos para las distintas áreas, resulta necesario hacer un trabajo previo: asignar a todas y a cada una de las CCBB los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas que contribuyan a su consecución. Se trata de disponer de una matriz de relaciones, de forma que, cuando diseñamos actividades y proponemos contenidos y objetivos, la correspondiente selección no sea intuitiva sino que, pueda ser realizada desde una matriz en la que se dispone de toda la información relacional (véase *tabla 9*).

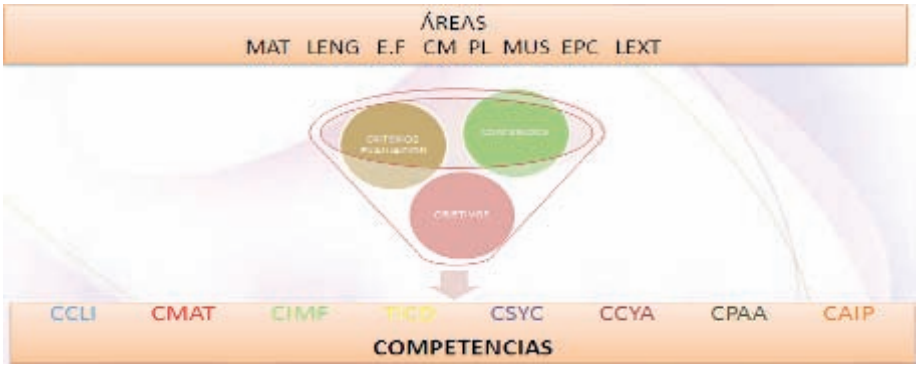
Tabla 9. Definición de las CCBB desde las áreas curriculares



3.1.2. Definición operativa de las competencias. Propuesta de concreción curricular

Como se ha mencionado anteriormente, consideramos que una definición operativa de las CCBB requiere un modelo que relacione cada una de ellas con los elementos prescritos en cada una de las áreas curriculares. Para avanzar en este sentido, sugerimos que el profesorado indague en torno a dos líneas de trabajo: una primera, desarrollando una ejemplificación a partir de los criterios de evaluación de cada materia con la intención de que se entienda el proceso; y una segunda, elaborando un *Documento Puente* -o concreción curricular- en el que se establezcan todas las relaciones de un área.

Tabla 10. Relación de los elementos prescriptivos de las áreas curriculares y las CCBB



Para ello resulta necesario que, por un lado, se relacione, en cada una de las áreas, cada objetivo con los criterios de evaluación que indiquen el grado de adquisición de los aprendizajes expresados en estos y, por otro, que se identifiquen los contenidos necesarios para su adquisición. Pero, como veremos, para realizar este juego de relaciones es fundamental partir del criterio de evaluación, ya que es prescriptivo y dispone de información global tanto acerca del contenido

como del objetivo o proceso cognitivo. Como un primer paso para avanzar en esta dirección, se sugiere analizar qué sucedería si se invierte la dirección de las flechas que figuran en la *tabla 11* (de arriba hacia abajo, pasa a ser de abajo hacia arriba).

Tabla 11. Ejemplo de la asociación de elementos curriculares del área de Lengua en el tercer ciclo- Primaria



Llegados a este punto, en el que se ha establecido en cada área la relación entre objetivos, criterios de evaluación y contenidos, se estaría en disposición de concretar la contribución que cada área hace a cada una las CCBB y, por tanto, de asignar a cada competencia los criterios que permitan su evaluación. Ante esta circunstancia, se presenta un nuevo problema pues, tal como se menciona en párrafos anteriores, los criterios de evaluación establecen no solo el grado sino también el tipo de aprendizaje que se espera que el alumnado haya alcanzado. Al analizar detenidamente un criterio –perteneciente, por ejemplo, al área de lengua-, se comprueba que es posible identificar distintos aprendizajes y que, probablemente, cada uno de éstos pueda ser relacionado con una competencia diferente, tal como se registra en la *tabla 14*.

Tabla 12. Relación criterios de evaluación, indicadores y competencia

CRITERIO EVALUACIÓN	INDICADORES	COMPETENCIA
Narrar, exponer, resumir, en soporte papel o digital, usando registros adecuados, organizando las ideas con claridad; enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas; respetando las normas gramaticales y ortográficas; y valorando la importancia de planificar y revisar textos.	Usa registros adecuados al narrar, exponer y resumir. Organiza las ideas con claridad al narrar, exponer y resumir. Organiza los enunciados en secuencia lineales cohesionadas al narrar, exponer y resumir Aplica correctamente las normas gramaticales al narrar, exponer y resumir. Aplica las normas ortográficas al narrar, exponer y resumir. Planifica previamente a su realización los textos escritos. Revisa los textos que elabora antes de entregarlos.	CCLI CPAA CCLI CPAA CCOL CPAA CCLI CPAA CCLI CPAA CCLI CPAA CAIP CCLI CPAA CAIP

Siguiendo con el ejemplo anterior, consideramos que es posible relacionar un indicador específico de un criterio de evaluación con una determinada competencia y, con ello, el objetivo y los contenidos asociados. Los indicadores, construidos a partir del análisis y descomposición de los criterios de evaluación de cada área permiten evaluar los niveles de logro de los criterios de evaluación prescritos. Es decir, describen directa o indirectamente las habilidades, los conocimientos, las actitudes, las destrezas o hábitos establecidos en los objetivos del área.

La acción de desglosar los criterios en indicadores exige, por un lado, identificar los distintos tipos de aprendizajes expresados y, por otro, definir las conductas observables. Si atendemos al ejemplo anterior, en el que el indicador hace referencia a *Valorar la importancia de planificar y revisar texto*, éste debería expresarse en una conducta observable que permitiese identificar que el alumnado valora la importancia de planificar y revisar textos. A modo de resumen podemos decir, entonces, que la propuesta de visión operativa expuesta implica que, desde cada una de las áreas, se establezca la relación entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y se desarrollen los indicadores de cada criterio. Evidentemente, son los indicadores los que permitan establecer la contribución que, desde el área, se realiza a cada una de las CCBB utilizando como referente las orientaciones del RD. Otro ejemplo centrado en el área de Lengua permite observar el importante peso de los indicadores sobre el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística: en esta oportunidad, observando en paralelo la aparición de nuevos perfiles, como ser, los de aprender a aprender (véase *tabla 13*).

Tabla 13. Ejemplo de relación de elementos curriculares de área



ÁREA				
OBJETIVOS	CONTENIDOS	C. EVALUACIÓN	INDICADORES	CCBB

COMPETENCIA				
ÁREA 1.	OBJETIVOS	CONTENIDOS	C.EVALUACIÓN	INDICADORES
ÁREA 2.	OBJETIVOS	CONTENIDOS	C.EVALUACIÓN	INDICADORES

Una vez finalizado el proceso indicado, estamos en condiciones de dotar a cada competencia con los elementos curriculares de las distintas áreas. Se habrán elaborados así, dos documentos de suma importancia: a) la concreción curricular de cada una de las áreas; y b) la definición operativa de cada una de las CCBB. Ambos documentos resultan claves a la hora de abordar el diseño de tareas y programaciones, así como, el proceso de evaluación. Nos va a interesar de forma especial, en nuestro caso, establecer los perfiles competenciales que describe la concreción curricular de cada área en sus ciclos y niveles.

Tabla 14. Propuesta de concreción curricular

RELACIÓN DE ELEMENTOS CURRICULARES ÁREA LENGUA.				
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores	CCBB
1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural. 10. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.	BLOQUE I ESCUCHAR, HABLAR Y CONVERSAR - Comprensión y producción de textos orales para aprender, tanto los producidos con finalidad didáctica como los cotidianos (breves exposiciones ante la clase, conversaciones sobre contenidos de aprendizaje y explicaciones sobre la organización del trabajo). - Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias	CO.2. Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera organizada hechos, vivencias o ideas. CO.3. Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, identificando la información más relevante	CO.2.1.Expresa oralmente de forma organizada hechos. CO.2.2.Expresa oralmente de forma organizada vivencias. CO.2.3.Expresa oralmente de forma organizada ideas. CO.3.1.Capta el sentido de un texto oral de uso habitual. CO.3.2.Identifica la información más relevante de un texto oral.	CCLI CPAA CCLI CPAA CCLI CPAA CCLI CCLI

3.1.3. El reto de relacionar la concreción curricular de los RD del Estado español con la propuesta del MCER

Desde hace muchas décadas se ha despertado interés por analizar qué tipo de contenidos conviene incluir a la hora de abordar el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. En un momento se alentó la enumeración de aspectos formales del lenguaje (léxicos, gramaticales, funcionales, fonológicos,...) sin embargo, desde hace aproximadamente veinte años, se intenta conseguir que el alumnado use la lengua antes de que sepa cosas acerca de la lengua que estudia. No obstante, a pesar de haber cierto consenso en que este debía ser el camino a seguir, aún hay muchas dudas acerca de cómo transitarlo. Como ya se ha referido en distintos apartados de este trabajo, el MCER constituye un documento-guía de importancia en este sentido ya que proporciona un listado de actividades comunicativas (descriptores) que el alumnado debe *ser capaz* de realizar en cada uno de los seis niveles de referencia: A1 y A2 *(usuario básico*), B1 y B2 (*usuario independiente*), y C1 y C2 (*usuario independiente*). Este listado se organiza atendiendo a siete destrezas que se distribuyen en tres grupos: *receptivas*, *productivas* e *interactivas*. Consecuentemente, los objetivos didácticos deben estar en función de dichos descriptores y conectados con la resolución de tareas. Este proceso tiene la ventaja, también para el alumnado, de identificar en términos prácticos cuáles son los resultados esperados, cuestión que desempeña un papel motivador durante todo el proceso de aprendizaje. Es decir, este proceso no es sólo de enseñanza sino que, sobre todo, de aprendizaje centrado en el desarrollo de autonomía. Por ello, el MCER propone que se le facilite al alumnado medios reconocibles para desarrollar las habilidades comunicativas que posee y que le sirva para reseñar tales habilidades cuando deba suministrar información sobre su competencia comunicativa (en especial, a través del PEL). Es decir, si quisiéramos responder qué tiene que aprender nuestro alumnado, el MCER nos propone las siguientes precisiones: a) las competencias necesarias; b) la capacidad de poner en práctica esas competencias; y c) la capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias. Es decir, el MCER propone indagar qué pueden aprender a hacer los estudiantes; acotar los niveles de dominio de la lengua; y, finalmente, fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos del profesorado y del alumnado para definir objetivos útiles y realistas. De ahí que nuestra propuesta haya mirado

a los currícula españoles para analizarlos a la luz de este documento europeo. En ese proceso, hemos detectado indicadores que no están en los primeros y sí en el MCER, cuestión que plantea la necesidad de analizar la forma de incorporarlos. Consideramos que esta perspectiva, sin lugar a dudas, nos acercaría mejor a la estrategia educativa ET2020 de la UE (consúltese nota de pie de página número 3 del presente trabajo).

3.1.4. La evaluación de las competencias básicas: los indicadores

Llegados a este punto, consideramos que se requiere identificar cuáles son los criterios y, en concreto, los indicadores que definen cada una de las competencias. Como puede observarse en el ejemplo que se recoge en la *tabla 15*, la competencia en comunicación lingüística en primer ciclo de Educación Primaria vendría definida desde las áreas de Lengua, Lengua Extranjera, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Artística teniendo en cuenta los elementos que aporta cada una de ellas. Tomando como referencia la columna de los indicadores, se concreta la definición operativa de la competencia en comunicación lingüística considerando que se evalúe objetiva y formalmente. El borrador de la concreción curricular de esta competencia, por tanto, queda configurado por los cincuentaisiete indicadores que se muestran en el ejemplo, que serían los referentes para su evaluación.

Tabla 15. Indicadores para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística

ETAPA\CICLO, NIVEL: PRIMARIA CICLO 1°		
COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA		
	Área	Indicadores de Evaluación
1	LENGUA	1.1. Participa en situaciones de conversación del aula.
2		1.2. Respeta las normas de intercambio lingüístico: guardar el turno, escuchar, mirar al interlocutor…
3		2.1. Expresa oralmente de forma organizada hechos.
4		2.2. Expresa oralmente de forma organizada vivencias.
5		2.3. Expresa oralmente de forma organizada ideas.
6		3.1. Capta el sentido de un texto oral de uso habitual.
7		3.2. Identifica la información más relevante de un texto oral.
8		4.1. Localiza información concreta en la lectura de textos.
9		4.2. Realiza inferencias directas en la lectura de textos.
10		5.1. Relaciona con ejemplos concretos informaciones obtenidas de textos escritos con ideas propias.
11		5.2. Relaciona con ejemplos concretos informaciones obtenidas de textos escritos con vivencias propias.
12		5.3. Comprende lo que lee en voz alta.
13		5.4. Comprende lo que leen otros en voz alta.
14		6.1. Redacta textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros planificándolos.
15		6.2. Reescribe textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros planificándolos.
16		6.3. Redacta textos relacionados con la experiencia infantil revisando normas gramaticales y ortográficas.
17		6.4. Reescribe textos relacionados con la experiencia infantil revisando normas gramaticales y ortográficas.
		6.5. Cuida los aspectos formales en las relaciones de textos.
19		7.1. Conoce textos de tradición oral y literatura infantil.
20		7.2. Conoce algunos aspectos formales simples de la narración con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura.
21		7.3. Conoce algunos aspectos formales simples de la poesía con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura.
22		8.1. Identificar de forma guiada algunos cambios que se producen en las palabras, al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
23		8.2. Identificar de forma guiada algunos cambios que se producen en los enunciados al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
24		8.3. Identificar de forma guiada algunos cambios que se producen los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
25		9.1. Comprende la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la producción de textos.
26		9.2. Comprende la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con comprensión de textos.
27		9.3. Utiliza la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la producción de textos.
28		9.4. Utilizar la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la comprensión de textos.

29	LENGUA EXTRANJERA	1.1 Participa en interacciones orales muy dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación fácilmente predecibles.
30		2.1 Capta la idea global en textos orales con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto.
31		2.2 Identifica algunos elementos específicos en textos orales con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto.
32		3.1 Lee palabras presentadas previamente de forma oral sobre temas familiares y de interés.
33		3.2 Lee frases sencillas presentadas previamente de forma oral sobre temas familiares de interés.
34		3.3 Identifica palabras presentadas previamente de forma oral sobre temas familiares y de interés.
35		3.4 Identifica frases sencillas presentadas previamente de forma oral sobre temas familiares y de interés
36		4.1 Escribe palabras a partir de modelos y con una finalidad específica.
37		4.2 Escribe expresiones conocidas partir de modelos y con una finalidad específica.
38		4.3 Escribe frases a partir de modelos y con una finalidad específica.
39		5.1 Reconoce aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación de expresiones que aparecen en contextos comunicativos habituales.
40		5.2 Reproduce aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación de expresiones que aparecen en contextos comunicativos habituales.
41		6.1 Usa estrategias básicas para aprender a aprender, como pedir ayuda, acompañar la comunicación con gestos, utilizar diccionarios visuales.
42		6.2 Identifica aspectos personales que le ayudan a aprender mejor.
43		7.1 Muestra interés y curiosidad por aprender la lengua extranjera.
44		7.2 Reconoce la diversidad lingüística como un elemento enriquecedor.
45	MATEMÁTICAS	5.1 Describe la situación de un objeto del espacio próximo en relación con uno mismo utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, cerca-lejos y próximo-lejano.
46		5.2 Describe la situación de un objeto del espacio próximo en relación con otros puntos de referencia utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, cerca-lejos y próximo-lejano.
47		5.3 Describe el desplazamiento de un objeto del espacio próximo en relación con uno mismo utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, cerca-lejos y próximo-lejano.
48		5.4. Describe el desplazamiento de un objeto del espacio próximo en relación con otros puntos de referencia utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, cerca-lejos y próximo-lejano.
49		8.4 Explica oralmente el proceso seguido para resolver un problema sencillo relacionado con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana.
50	C.M	4.1 Reconoce, identifica y pone ejemplos sencillos sobre las principales responsabilidades que desempeñan las personas en su entorno.
51		9.2. Describe el funcionamiento de objetos y aparatos simples.
52		9.3 Describe la forma de utilizar objetos y aparatos simples con precaución.
53		10.1. Realiza preguntas adecuadas para obtener información de una observación.
54	E.ART.	1.1 Describe cualidades y características de materiales, objetos e instrumentos presentes en el entorno natural y artificial.
55		2.1 Usa términos sencillos para comentar las obras plásticas observadas.
56		2.2 Usa términos sencillos para comentar las obras musicales escuchadas.
57		3.1 Identifica y expresa a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical.

3.1.5. La concreción curricular de la comunicación lingüística

Para integrar los indicadores en torno al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística que los ciclos y los departamentos consideren referenciales en la concreción curricular, se sugiere el uso de una matriz que atienda a las áreas y a dicha competencia. Llamamos a este trabajo, de carácter relacional, segundo nivel de concreción o DP a causa de su conexión entre la propuesta de los RD (primer nivel) con la concreción de aula (tercer nivel). En este contexto, cabe preguntarse por el lugar que ocupan los descriptores del MCER, ligados al PEL y a los indicadores que surgen del desglose de criterios de evaluación a partir de los RD-LOE. Para aproximar una respuesta, se han establecido relaciones entre, por un lado, la concreción curricular LOE (prescriptiva) y, por otro, las referencias que describe el MCER (no prescriptiva). Esta comparación ha dado lugar a integrar los respectivos aportes: atendiendo a la base de la normativa LOE de cada CCAA, se incluyen los descriptores del MCER que no se registran en la misma. Esta complementariedad, si bien puede abordarse en la acción, resulta difícil para la evaluación normativa. En cualquier caso, aporta información relevante para el momento en que se considere adecuado realizar una revisión de este aspecto en la propuesta curricular LOE.

Tabla 16. Indicadores para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística

Observación: Los indicadores del 73 al 82 no provienen de los RD derivados de la LOE sino que han sido añadidos adaptando la propuesta de descriptores del MCER y del PEL.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA		PRIMARIA CICLO 3º								
	Áreas	Indicadores de Evaluación	Conversar	Hablar	Escuchar	Leer	Escribir	Interacción Escrita	Audiovisual	% Peso
1	LENGUA CASTELLANA	1.1. Participa en situaciones de conversación del aula.								
2		1.2. Respeta las normas de intercambio lingüístico: guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.								
3		2.1. Expresa de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente conocimientos.								
4		2.2. Expresa de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente hechos.								
5		2.3. Se expresa de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente opiniones.								
6		3.1. Capta el sentido de textos orales.								
7		3.2. Reconoce las ideas principales y secundarias de textos orales.								
8		3.3. Identifica ideas, opiniones y valores no explícitos en textos orales.								
9		4.1. Localiza y recupera información explícita en la lectura de textos.								
10		4.2. Realiza inferencias en la lectura de textos determinando los propósitos principales.								
11		4.3. Interpreta el doble sentido en la lectura de algunos textos.								
12		5.1. Interpreta e integra las ideas propias con las contenidas en los textos.								
13		5.2. Compara y contrasta informaciones diversas presentes en los textos.								
14		5.3. Muestra comprensión a través de la lectura en voz alta de textos.								
15		6.1. Narra, expone y resume en soporte papel.								
16		6.2. Narra, expone y resume en soporte digital.								
17		6.3. Organiza las ideas con claridad al narrar, exponer y resumir.								
18		6.4. Organiza los enunciados en secuencia lineales cohesionadas al narrar, exponer y resumir.								
19		6.5. Aplica correctamente las normas gramaticales y ortográficas al narrar, exponer y resumir.								
20		6.6. Planifica previamente a su realización los textos escritos.								
21		6.7. Revisa los textos que elabora antes de entregarlos.								
22		7.1. Conoce textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil.								
23		7.2. Conoce aspectos formales simples de la narración con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura.								
24		8.1. Utiliza las bibliotecas, videotecas, etc.								
25		8.2. Comprende los mecanismos y procedimientos de organización y selección de obras y otros materiales.								
26		8.3. Colabora en el cuidado y mejora de los materiales bibliográficos y otros documentos disponibles en el aula y en el centro.								
27		9.1. Identifica cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.								
28		10.1. Comprende y utiliza la terminología gramatical básica en las actividades de producción y comprensión de textos.								
29		10.2. Comprende y utiliza la terminología lingüística básica en las actividades de producción y comprensión de textos.								

30	LENGUA EXTRANJERA	1.1. Mantiene conversaciones cotidianas y familiares sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles.									
31		1.2. Respeta las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla.									
32		2.1. Capta el sentido global en textos orales variados emitidos en diferentes situaciones de comunicación.									
33		2.2. Identifica informaciones específicas en textos orales variados emitidos en diferentes situaciones de comunicación.									
34		3.1. Lee y localiza información explícita en textos diversos sobre temas de interés.									
35		3.3. Realiza inferencias directas en textos diversos sobre temas de interés.									
36		4.1. Elabora textos escritos atendiendo al destinatario, al tipo de texto y a la finalidad, en soporte papel y digital.									
37		5.1. Usa formas básicas propias de la lengua extranjera incluyendo aspectos de ritmo, y entonación en diferentes contextos comunicativos de forma significativa.									
38		5.2. Usa estructuras básicas propias de la lengua extranjera incluyendo aspectos de ritmo, acentuación y entonación en diferentes contextos comunicativos de forma significativa.									
39		6.1. Usa algunas estrategias para aprender a aprender, como hacer preguntas pertinentes para obtener información, pedir aclaraciones...									
40		6.2. Utiliza diccionarios bilingües y monolingües.									
41		6.3. Acompaña la comunicación con gestos.									
42		6.4. Busca, recopila y organiza información en diferentes soportes.									
43		6.5. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para contrastar y comprobar información.									
44		6.6. Identifica algunos aspectos que le ayudan a aprender mejor.									
45		7.1. Valora la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas.									
46		7.2. Valora la lengua extranjera como herramienta de aprendizaje.									
47		7.3. Muestra curiosidad e interés hacia las personas que hablan la lengua extranjera.									
48		8.1. Identifica algunos rasgos, costumbres y tradiciones de países donde se habla la lengua extranjera.									
49	MATEMÁTICAS	1.1. Lee utilizando razonamientos apropiados, distintos tipos de números.									
50		1.2. Escribe utilizando razonamientos apropiados, distintos tipos de números.									
51		6.1. Interpreta una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de casas y maquetas) realizada a partir de un sistema de referencia.									
52		6.2. Interpreta una representación espacial de objetos o situaciones familiares.									
53		7.2. Lee representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato.									
54		7.3. Interpreta representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato.									
55		8.4. Expresa de forma ordenada y clara, oralmente el proceso seguido en la resolución de problemas.									

56	C. MEDIO	1.2. Describe algunos efectos de contaminación sobre las personas, animales, plantas y sus entornos.									
57		2.1. Caracteriza los principales paisajes españoles.									
58		2.2. Analiza algunos agentes físicos y humanos que los conforman.									
59		2.3. Pone ejemplos del impacto de las actividades humanas en el territorio y de la importancia de su conservación.									
60		4.1. Analiza algunos cambios que las comunicaciones y la introducción de nuevas actividades económicas relacionadas con la producción de bienes y servicios, han supuesto para la vida humana y para el entorno.									
61		8.3. Sabe comunicar los resultados de sencillas investigaciones en la que ha estudiado el comportamiento de los cuerpos ante la luz, la electricidad, el magnetismo, el calor o el sonido.									
62		10.1. Presenta un informe, utilizando soporte papel sobre problemas o situaciones sencillas.									
63		10.2. Presenta un informe, utilizando soporte digital sobre problemas o situaciones sencillas.									
64		10.3. Recoge información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo.									
65		10.4. Expresa conclusiones.									
66	E. ARTÍSTICA	1.1. Busca informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.									
67		1.2. Selecciona informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.									
68		1.3. Organiza informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.									
69		2.1. Formula opiniones acerca de las manifestaciones artísticas a las que se accede.									
70		2.1. Usa términos sencillos para comentar las obras musicales escuchadas.									
71	E. F.	5.1. Opina coherente y críticamente con relación con las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte.									
72		7.3. Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos verbales.									
73	ADAPTACIÓN DE MCER-PEL	Participa en intercambios orales consistentes en preguntas y respuestas.									
74		Escucha atentamente un texto oral y realiza la tarea indicada.									
75		Comprende globalmente situaciones cortas y sencillas con la visualización repetida del documento audiovisual.									
76		Capta el sentido global de textos breves.									
77		Lee libros de lecturas simplificadas y cómics.									
78		Escribe textos cortos a partir de un modelo dado.									
79		Escribe textos cortos usando los conectores más habituales de este nivel.									
80		Comprende y utiliza las convenciones lingüísticas propias del nivel inicial.									
81		Participa en representaciones sencillas.									
82		Dice / Lee en voz alta para toda la clase textos breves de realización propia.									

3.1.6. Niveles de dominio de una competencia

En el RD se establece el nivel básico que el alumnado debe alcanzar en el desarrollo de cada una de las CCBB al terminar la ESO. Según este planteamiento, es preciso que dicho desarrollo se evalúe desde el comienzo de la escolarización, de forma progresiva y coherente a lo largo de todas las etapas educativas obligatorias. Partiendo de la matriz de evaluación de cada una de las competencias elaboradas para cada uno de los ciclos en Educación Primaria y niveles en la ESO, se podrá elaborar una escala de dominio para cada una de las competencias que permitirá apreciar el progreso del alumnado a lo largo de la enseñanza obligatoria. De este modo, se puede trazar el perfil competencial de cada uno teniendo en cuenta que el mismo viene definido por el dominio alcanzado en cada una de las CCBB.

Tabla 17. Dominio competencial (siete niveles que podrían completarse con uno previo de Educación Infantil)

DOMINIO COMPETENCIAL

EDUCACIÓN SECUNDARIA	EDUCACIÓN PRIMARIA
1º ESO	CICLO 1º
2º ESO	CICLO 2º
3º ESO	CICLO 3º
4º ESO	

Atendiendo a los indicadores asociados a una competencia –tomemos el ejemplo de la competencia lingüística que figura en el apartado anterior- y a los procesos fundamentales reflejados en los criterios, se puede llegar a definir el nivel competencial del alumnado contando con los datos que, a modo de ejemplo, se incluyen en la *tabla 18*.

Tabla 18. Ejemplo del nivel competencial en comunicación lingüística para el primer ciclo de la Educación Primaria

PRIMARIA: CICLO I
– Participa en situaciones de conversación en el aula respetando las normas de intercambio lingüístico.
– Expresa de forma clara, concisa y ordenada hechos, vivencias e ideas. Capta el sentido general o concreto de los mensajes orales escuchados en diferentes contextos y son capaces de identificar la información más relevante de los mismos.
– Describe y explica oralmente el proceso seguido para resolver problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones.
– Comprende lo que lee localizando información, relacionando con ejemplos concretos la información obtenida con ideas y vivencias propias.
– Redacta y reescribe textos usando modelos previos, referidos a su experiencia, atendiendo a las normas gramaticales y ortográficas.
– Conoce algunos textos de tradición oral de literatura infantil así como textos narrativos y poéticos referidos al nivel, reconociendo y reproduciendo aspectos sonoros de ritmo, acentuación y entonación que aparecen en contextos comunicativos habituales.
– Identifica de forma guiada algunos cambios que se producen en las palabras, enunciados y textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones que hacen mejorar la compresión y expresión oral y escrita.
– Comprende y utiliza la terminología gramatical y lingüística elemental en la producción y comprensión de textos.

3.1.7. Criterios de calificación: competencias y áreas curriculares

Entender la evaluación al margen de los criterios de evaluación prescritos por los RD supone la aceptación de procesos evaluadores subjetivos y no formales. La evaluación educativa no debe, en ningún momento, trascender de un proceso plenamente formal que atienda a los criterios de evaluación establecidos y a la concreción de éstos en indicadores que, a su vez, se asocien a instrumentos de evaluación válidos y diversos. La calificación, entonces, en un proceso formal debe estar asociada a los indicadores de evaluación establecidos. De forma complementaria podrían trabajarse los descriptores ligados al MCER. Una vez definidos los indicadores de evaluación de cada competencia y áreas, será necesario establecer los criterios que posibiliten su calificación y decidir los instrumentos que posibiliten la obtención de información de los aprendizajes adquiridos por el alumnado.

Tabla 19. Ejemplificación de instrumentos para la evaluación de indicadores

INSTRUMENTOS								
			Prueba Escrita	Prueba Oral	Rúbrica	Cuaderno Clase	Portfolio	...
Competencias	**Indicadores**							
Matemática	Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.		X			X		
	Emplea estrategias personales en la realización de cálculos numéricos básicos.	X			X			
	Reproduce esquemas rítmicos y melódicos con la voz.	X		X				
	Ordena temporalmente algunos hechos relevantes de la vida familiar o del entorno próximo.		X				X	
Comunicación lingüística	Expresa oralmente de forma organizada ideas.	X		X				
	Conoce textos de tradición oral y literatura infantil.	X						
	Comprende la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la producción de textos		X		X			
	Redacta textos relacionados con la experiencia infantil revisando normas gramaticales y ortográficas.		X			X		

En todo caso, es adecuado que el proceso adoptado posibilite una evaluación objetiva, formal y, ante todo, que resulte manejable por el profesorado. Ahora bien, ¿cómo calificar un indicador a través de un instrumento de evaluación? Y por otra parte, ¿cómo trasladar esa calificación al área curricular y al desarrollo de las competencias implicadas en el indicador? Una potencial solución considera abordar la totalidad de los indicadores asociados al área curricular y a cada una de las competencias para pasar a asignar, cualitativa o cuantitativamente, la importancia o peso a cada uno de ellos. Si bien el indicador a calificar es el mismo para el área como para la competencia, la diferencia radica principalmente en que, normalmente, en relación con esta última aparecerán indicadores de distinta áreas. A modo de ejemplo, se presenta la información que, referida a una calificación cuantitativa, se registra en las *tablas 20 y 21*.

Tabla 20. Ejemplificación de calificación de competencia

INDICADORES						
INDICADORES		CRITERIO CALIFICACIÓN SOBRE EL ÁREA	CRITERIOS CALIFICACIÓN SOBRE CCBB IMPLICADAS			INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
			CCLI	CSYC	CAIP	
CL.1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema.	I.1.2.Respeta las normas de intercambio lingüístico.	1/37≈2,7%	1/57≈1,7%	1/19≈5,2%	1/22≈4,5%	RÚBRICA 1

- El área de Lengua viene determinada por treintaisiete indicadores.
- El indicador: "I.1.2. Respeta las normas de intercambio lingüístico." tiene un peso de 1/37 sobre el área.
- Este indicador contribuye a la Competencia en Comunicación Lingüística, definida por cincuentaisiete indicadores, con un peso de 1/57.
- El mismo indicador contribuye a la Competencia Social y Ciudadana, definida por diecinueve indicadores, con un peso de 1/19.
- El mismo indicador contribuye a la Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal, definida por veintidós indicadores, con un peso de 1/22.

Para un alumno/alumna que calificara con un 8 sobre el indicador, la nota se traduciría en los siguientes términos:

Tabla 21. Ejemplo de calificación

	CALIFICACIÓN	CRITERIO CALIFICACIÓN SOBRE EL ÁREA	CRITERIOS CALIFICACIÓN SOBRE CCBB CCLI[8]	CRITERIOS CALIFICACIÓN SOBRE CCBB CSYC	CRITERIOS CALIFICACIÓN SOBRE CCBB CAIP
I.1.2.Respeta las normas de intercambio lingüístico	8	$8 \times \frac{1}{37} = 0{,}21$	$8 \times \frac{1}{57} = 0{,}14$	$8 \times \frac{1}{19} = 0{,}42$	$8 \times \frac{1}{22} = 0{,}36$

8 0bservaciones: Código de siglas
1. CCLI: Competencia en comunicación lingüística.
2. CMAT: Competencia matemática.
3. CIMF: Competencia en la interacción con el mundo físico.
4. TICD: Tratamiento de la información y competencia digital.
5. CSYC: Competencia social y ciudadana.
6. CCYA: Competencia cultural y artística.
7. CPAA: Competencia para aprender a aprender.
8. CAIP: Autonomía e iniciativa personal.
9. CL: Criterio de evaluación del área de Lengua.

Una de las decisiones importantes de un claustro, en relación con definir la idiosincrasia de su centro, es asignar un peso determinado a cada uno de los indicadores que definen cada competencia. Se pueden seguir procesos diferentes y ello supone asumir un espacio de consenso, debate y toma de decisiones muy importante para el PEC y para la práctica en el aula, convirtiendo el centro en eje de referencia de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Sólo en el seno del claustro tiene sentido esta decisión tan importante para la atención individualizada del alumnado y, por lo tanto, la atención a la diversidad, que es una de las premisas de la LOE y de su desarrollo en las distintas CCAA.

3.1.8. Resumen y conclusiones

En este espacio se aborda una reflexión sobre el marco de evaluación, así como, sobre las dificultades que se encuentran inicialmente al intentar evaluar las CCBB del currículo con los criterios de evaluación de las áreas. Asimismo, se aborda un modelo para evaluar las CCBB basado en la definición operativa de cada una de ellas; en la concreción de los criterios de evaluación en indicadores fiables del nivel de logro de los aprendizajes establecidos; y en la asignación de estos indicadores a cada una de las CCBB. En síntesis, se trata de un modelo que está definiendo el grado de dominio para cada uno de los ciclos y/o niveles de la etapa. Se realiza una selección de instrumentos y fuentes que posibilitan la obtención de datos que puedan dar una mayor fiabilidad para la identificación de los aprendizajes adquiridos.

El trabajo presentado es fruto del proceso de formación a los centros iniciado por la red asesora de la provincia de Huelva en relación con la integración de las CCBB en la práctica educativa que se ha realizado con el asesoramiento del Proyecto Atlántida y el equipo de comunicación lingüística del OAPEE. Considerando que la introducción de las CCBB en el currículo proporciona una oportunidad para modificar la práctica docente, en este trabajo se propone una manera de entender la evaluación de dichas competencias que bien puede ser adaptada a la realidad de cada centro. Esta propuesta se asume entendiendo que conocer la organización curricular y los procesos educativos implicados en los aprendizajes, así como, redescubrir los diseños curriculares, supone, más allá de una mera función del docente, una formación básica hacia la propia profesionalidad.

3.2. Analicemos algunos ejemplos en relación con el proceso de evaluación…

Consideramos fundamental que en estos momentos en los que se está desarrollando el modelo de evaluación que presentamos, se dé a conocer una serie de iniciativas que tratan de ejemplificar el modelo diseñado como esquema general, cumplimentándolo con variaciones en las diversas opciones que bien sirven de avanzadilla. No se trata, por tanto, de cerrar el modelo y sus diversas posibilidades sino de ofrecer un abanico de experiencias que elaboran distintas alternativas.

ÁREA DE LENGUAJE 3er. CICLO DE PRIMARIA C.E.I.P. ADEJE

CCBB	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores	CCBB
CAIP CSYC	1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en las diferentes situaciones de la actividad social y cultural. 3. Utilizar la lengua oral de manera conveniente en contextos de la actividad social y cultural adoptando una actitud respetuosa y de cooperación y atendiendo a las normas que regulan el intercambio comunicativo.	I. Escuchar, hablar y conversar 1. Participación y cooperación en situaciones comunicativas de relación social, en especial las destinadas a favorecer la convivencia (debates o discusiones), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, papeles diversos en el intercambio, tono de voz, apoyos gestuales). 6. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido (opinión, propuesta de temas, formulación de preguntas). 7. Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas, reconociendo las peculiaridades del español de Canarias (variantes en la pronunciación, léxico, fraseología). 8. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias. III. Educación Literaria 8. Recreación y composición de poemas y relatos para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos, reconociendo las características de algunos modelos de referencia. IV. Conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje. 1. Identificación de las relaciones entre los elementos del contexto de situación y las formas lingüísticas en que se manifiestan en los discursos orales y escritos. 4. Reconocimiento y localización de las lenguas de España y valoración de esta riqueza lingüística, evitando los prejuicios sobre las lenguas y sus hablantes. 5. Reconocimiento y aprecio de los rasgos fónicos, gramaticales y léxicos más significativos de la variedad del español hablado en Canarias.	1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, organiza el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.	1.1. Participa en las situaciones de comunicación del aula guardando el turno de palabra. 1.2. Participa en las situaciones de comunicación del aula, organizando el discurso. 1.3. Participa en las situaciones de comunicación escuchando las intervenciones de los demás. 1.4. Participa en las situaciones de comunicación de los demás incorporando las intervenciones de los demás.	CSYC CAIP CSYC CAIP

3.2.1 Ejemplo 1. Evaluar desde una perspectiva integrada

Autor: *Rubén Gallo*

IES La Guancha, Tenerife, Canarias

El presente trabajo responde a una necesidad clara y real de evaluar el grado de adquisición de las CCBB que alcanza el alumnado que cursa la educación obligatoria acorde con las indicaciones que, en este sentido, aporta la actual Orden de Evaluación. Por ello, nos centramos en una evaluación basada en un principio que consideramos fundamental en este campo: para ser objetiva, ha de centrarse únicamente en los criterios de evaluación de las materias.

Evidentemente, no es novedad que se sugiera que los criterios de evaluación sean divididos en indicadores competenciales y que, a su vez, estos estén relacionados con las CCBB. Desde las distintas administraciones se ha instado a los departamentos didácticos a desarrollar este tipo de concreción curricular. Hoy, de manera objetiva, nos acompañan ciertas condiciones que permiten pensar que se puede dar un paso más en ese camino: se han identificado los elementos o indicadores de evaluación y su relación directa con las CCBB; se ha dado el debate en los centros sobre la importancia de determinados indicadores en la consecución que el alumnado tenga de las CCBB; y se tiene claro qué es lo que debemos pedir al alumnado. En definitiva, se ha avanzado en un elemento fundamental en nuestra práctica docente: la concreción curricular. Esta es la base para el proceso objetivo de la evaluación en CCBB.

3.2.1.1. La concreción curricular y la redacción de los indicadores de evaluación

La concreción curricular ve en los criterios de evaluación la piedra angular de su desarrollo pues, a partir de sus indicadores, se establece la relación de estos criterios con las CCBB. Dicha concreción debe realizarse para todos los ciclos, en Educación Primaria, y para todas las materias y todos los cursos en la ESO. Se comparten en ese espacio diferentes ejemplos en este sentido, teniendo claro que este trabajo es fundamental para que la evaluación del desarrollo de las CCBB sea correcta, real y eficiente. Ahora bien, cabe señalar que, cuando hablamos de indicadores de evaluación, debemos tener claro diferentes aspectos, tales como los siguientes:

- los criterios de evaluación son excesivamente vagos y, en ocasiones, el profesorado no sabe cómo abordar una tarea que abarque todo el criterio;
- los criterios de evaluación tienen un peso diferente en la misma evaluación de la materia;
- los departamentos y equipos de ciclo deben discutir el grado de importancia de cada criterio en la evaluación de las diferentes áreas;
- los indicadores de evaluación tienen un peso diferente a la hora de la consecución del criterio de evaluación que componen;
- la redacción de los indicadores debe ser el resultado de un proceso meditado en los departamentos y equipos de ciclo;
- la redacción del criterio de evaluación da las pautas para definir los indicadores;

- los departamentos y equipos de ciclo deben discutir el grado de importancia de cada indicador en la consecución del criterio de evaluación;
- el claustro, a través de la *Comisión de Coordinación Pedagógica* (CCP), puede buscar un consenso sobre el peso de cada área o materia en la consecución de las CCBB;
- los indicadores de evaluación, en sí mismos, no contribuyen a la adquisición de las CCBB, si bien guían el desarrollo de tareas que contribuyen al desarrollo de las CCBB;
- el cambio metodológico es un cambio a medio plazo, si bien debemos comenzar cuanto antes.

Una vez que se ha avanzado en el análisis de estos puntos, se necesita abordar el guión de trabajo para el desarrollo real y eficiente de un sistema de evaluación centrado en el desarrollo de las CCBB. Esta situación provoca que los departamentos y equipos de ciclo, en su caso, se ocupen de:

- realizar las concreciones curriculares por áreas;
- debatir y consensuar la redacción de indicadores de evaluación basados en los criterios de evaluación;
- debatir y consensuar la importancia de los indicadores en la consecución de los criterios de evaluación;
- debatir y consensuar la importancia de los criterios de evaluación en la evaluación misma de la materia; y
- en el contexto de la CCP, ponderar el peso de cada área o materia en la adquisición de las CCBB.

3.2.1.2. Un trabajo por etapas

a) La redacción de los indicadores

Como hemos comentado, el profesorado encuentra en los criterios de evaluación la base de su trabajo en el aula pues, incluidos por los currícula oficiales de cada área, aportan pautas de trabajo para la realización de las concreciones curriculares. La identificación de indicadores a partir de estos criterios permite:

- obtener datos evaluables más claramente;
- realizar tareas que busquen un objetivo más claro;
- identificar más claramente la contextualización de una tarea;
- establecer la relación entre un indicador y las CCBB de forma más estrecha; y
- evaluar aspectos demostrables del desarrollo de las CCBB por parte de nuestro alumnado.

Analicemos un ejemplo en el que se expresa una relación directa entre el desarrollo de las CCBB y los indicadores de evaluación:

Criterio de evaluación de 3º ESO de Inglés:

3. Comprender la información general y todos los datos relevantes de textos escritos «auténticos» y adaptados, de extensión variada, diferenciando hechos y opiniones e identificando, en su caso, la intención comunicativa del autor.

Indicadores de evaluación:
3.1. Comprende la información general de textos escritos «auténticos» y adaptados, de extensión variada, diferenciando hechos y opiniones.

3.2. Comprende todos los datos relevantes de textos escritos «auténticos» y adaptados, de extensión variada, diferenciando hechos y opiniones.

3.3. Identifica la intención comunicativa del autor de textos escritos «auténticos» y adaptados, de extensión variada.

Relación entre los indicadores y las CCBB:
Indicador 3.1. C. en Comunicación Lingüística
Indicador 3.2. C. en Comunicación Lingüística
Indicador 3.3. Tratamiento de la Información y C. Digital

Bajo la premisa de autonomía de centro, los parámetros contextualizados que aportan los departamentos didácticos cuando establecen relaciones entre los criterios de evaluación y sus respectivos indicadores, y entre estos y las CCBB, pueden generar un mayor o menor nivel de acuerdo a nivel de claustro. Por ello, se requiere un prudencial tiempo para buscar acuerdos en torno a ciertos interrogantes, tales como:

- **¿Cuál es la importancia y el peso que se le otorga a cada criterio en la evaluación de la materia?**

Evidentemente, estamos obligados a ser lo más justos y objetivos posibles en la evaluación de nuestro alumnado y, para ello, debemos dar un valor -un peso expresable en tantos porcentuales- a cada uno de los criterios que componen la evaluación de nuestra materia. De esta manera, la calificación obtenida por nuestro alumnado, en un criterio de evaluación con mayor importancia, tendrá un mayor peso en la calificación final de nuestra materia. Analicemos un ejemplo que compare el comportamiento ante dos criterios de evaluación a los que se les adjudique diferente importancia y, por tanto, peso relativo: en el caso de otorgarle un valor relativamente alto a un criterio -por ejemplo, un 20%-, la nota que se obtenga en el mismo tendrá un peso, siguiendo con el ejemplo, cuatro veces superior a la misma calificación obtenida en un criterio cuyo peso en la evaluación sea de un 5%, tal como se expresa a continuación:

Calificaciones de acuerdo con los criterios de evaluación de la materia de CCSS para 2º de la ESO:

CCSS 2. Identificar los rasgos característicos de la sociedad española actual distinguiendo la diversidad de grupos sociales que la configuran, reconociendo su pertenencia al mundo occidental y exponiendo alguna situación que refleje desigualdad social (20%).

CCSS 7. Situar en el contexto histórico la conquista de Canarias y sus características, así como los principales rasgos de la colonización (5%).

Si un alumno/una alumna obtiene una calificación de 8 en el criterio de evaluación nº 2, implica que alcanza esta calificación en el 20% de la materia, una vez evaluada la totalidad de la materia. Sin embargo, la calificación 3 en el criterio de evaluación nº 7 redunda en un 3 sobre, únicamente, el 5% de la materia.

Consideramos que, otorgándole un peso específico a cada uno de los criterios de evaluación, se puede dar respuesta a una de las demandas más escuchadas entre el profesorado: dar un valor objetivo en la evaluación a los aspectos que resultan más relevantes. Los departamentos didácticos y los equipos de ciclo de cada centro educativo son los responsables de decidir este peso específico. Se trata de un trabajo a medio plazo que, de realizarlo a principios del curso académico, permite ser recogido en las programaciones anuales.

- **¿Cuál es la importancia y el peso de cada indicador en la consecución de los criterios de evaluación de las materias?**

De la misma manera que los criterios de evaluación, los indicadores pueden tener mayor o menor importancia en la evaluación general. Los indicadores de evaluación se corresponden con acciones observables y evaluables que realiza el alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje. Es por esta razón que, a la hora del diseño de las tareas de aprendizaje, debemos centrarnos en los indicadores de evaluación (y, lógicamente, en su relación directa con la consecución de las CCBB). Como afirmábamos anteriormente, los indicadores de la evaluación son la base de nuestro cambio metodológico y desde los departamentos (a principios del curso académico) debemos darles un valor bien definido, un peso claro a la hora de la evaluación de nuestra materia. Dichos acuerdos deben estar plasmados en la programación anual de las diferentes áreas. Analicemos el siguiente ejemplo:

El peso de los indicadores de evaluación en la calificación del Criterios de Evaluación 2 de la materia de Ciencias Sociales (CCSS) para 2º de la ESO:

CCSS 2. Identificar los rasgos característicos de la sociedad española actual distinguiendo la diversidad de grupos sociales que la configuran, reconociendo su pertenencia al mundo occidental y exponiendo alguna situación que refleje desigualdad social.

Indicadores:
CCSS2.1. Identifica los rasgos característicos de la sociedad española actual (25%).

CCSS2.2. Distingue la diversidad de grupos sociales que configuran la sociedad española actual (20%).

CCSS2.3. Reconoce las características de la sociedad española actual y la compara con el modelo cliché de sociedad occidental (25%).

CCSS2.4. Expone alguna situación que refleja desigualdad social en un contexto determinado (30%). Las calificaciones obtenidas por el alumnado tendrán un valor determinado según sea el valor o el peso en la evaluación de los diferentes indicadores. Por consiguiente, la calificación obtenida en el indicador CCSS2.4 tendrá un mayor peso (30%) que la calificación obtenida en el indicador CCSS2.1 (20%).

Consideramos que, si los departamentos y equipos de ciclo establecen claramente los indicadores para la evaluación y su peso en la evaluación de los criterios, tendrán una base muy clara y objetiva a la hora de priorizar ciertas enseñanzas frente a otras, así como, la dedicación temporal a cada una de ellas.

- **¿Cuál es el grado de importancia de mi materia a la hora de alcanzar el aprendizaje de las CCBB?**

Este constituye uno de los puntos más controvertidos a la hora de la evaluación en CCBB. Tras la realización de las concreciones curriculares, tras la redacción de los indicadores de evaluación como acciones observables y evaluables y tras el trabajo de relación entre los indicadores de evaluación y las CCBB realizadas en los departamentos y volcadas en las concreciones curriculares; llegamos a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Las CCBB se trabajan de la misma manera en todas las materias y, por lo tanto, su evaluación debe de ser la misma independientemente de la materia? O bien, ¿existen diferentes materias que inciden más en ciertas CCBB y, por consiguiente, a la hora de la evaluación de las CCBB su importancia ha de ser mayor?

Planteemos esta pregunta de manera más contextualizada: si en la concreción curricular de francés hay un indicador que potencia la competencia matemática, puesto que se trabajan los números y el profesorado de Francés dedica dos sesiones a trabajar una tarea en ese aspecto, ¿la

calificación obtenida en ese indicador de evaluación tendrá el mismo valor que un indicador de evaluación de la materia de matemáticas en la que el profesorado ha dedicado varias semanas para su trabajo? Son los centros, a través de la CCP, quienes deben dar respuesta a estas preguntas desde su propia autonomía. Si deciden que la evaluación de los diferentes indicadores de evaluación debe ser realizada con independencia de la materia que los trabaja, la nota final y global por CCBB surge de la suma de todos los indicadores entre los mismos, tal como se ejemplifica a continuación:

SGN.5.3. Utiliza con progresiva corrección el conocimiento del léxico necesario en tareas diversas, como medio de auto-aprendizaje y de auto-corrección de las producciones propia.	6
SGN.5.4. Utiliza con progresiva corrección el conocimiento del léxico necesario en tareas diversas, como medio para comprender mejor las producciones ajenas.	4
SGN.7.1. Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información.	7
SGN.7.2. Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para producir mensajes a partir de modelos.	
CSG.1.3. Comunica las conclusiones sobre la localización geográfica de forma oral.	5
CSG.1.4. Comunica las conclusiones sobre la localización geográfica de forma escrita.	7
CSG.2.3. Caracteriza los rasgos que predominan en un espacio concreto, con particular atención al medio canario.	6

Notas: 6+4+7+5+7+6=35
Indicadores de evaluación utilizados: 6
Nota final y global de las CCBB: 5'8=> 6

Dado que son los centros los encargados de ponderar los valores de los criterios acorde con la implicación de cada materia en los mismos, cabe que se decida que la evaluación de las CCBB debe reflejar tanto la calificación de todos los indicadores que hacen referencia a las materias como a la cantidad de horas dedicadas a cada una, los contenidos de la materia, etc. Es decir, la calificación obtenida en el indicador de evaluación de la materia de Francés, por ejemplo, en relación con la competencia matemática (trabajada en dos sesiones) ha de valer menos a la hora de la evaluación general de la competencia matemática, que la calificación de un indicador trabajado en un área que le dedica ocho sesiones. Se trata de una *evaluación con ponderación de las materias.* Evidentemente, son los centros quienes deben dar un peso a cada una de las materias en el proceso de adquisición de las CCBB por parte del alumnado. Pero una propuesta que hacemos llegar es la de multiplicar el número de indicadores de la materia en relación con la competencia, por el número de horas semanales por materia. Entre el número total de indicadores por el número total de horas semanales. Aún así, son los centros educativos quienes deben establecer unos criterios propios para la ponderación de las materias a la hora de la evaluación de las CCBB. Analicemos el siguiente ejemplo:

Peso de las materias en la consecución de las CCBB:
SGN Francés: 5%
CSG Ciencias Sociales, Geografía e Historia: 10%

SGN.5.3. Utiliza con progresiva corrección el conocimiento del léxico necesario en tareas diversas, como medio de auto-aprendizaje y de auto-corrección de las producciones propia.	6
SGN.5.4. Utiliza con progresiva corrección el conocimiento del léxico necesario en tareas diversas, como medio para comprender mejor las producciones ajenas.	4
SGN.7.1. Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información.	7
SGN.7.2. Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para producir mensajes a partir de modelos.	
CSG.1.3. Comunica las conclusiones sobre la localización geográfica de forma oral.	5
CSG.1.4. Comunica las conclusiones sobre la localización geográfica de forma escrita.	7
CSG.2.3. Caracteriza los rasgos que predominan en un espacio concreto, con particular atención al medio canario.	6

Nota de los indicadores de francés 17/3 indicadores = 6
Valor de la materia de francés > 5%
Valor de las calificaciones de los indicadores de francés (ponderada) = 0'3
Nota de los indicadores de CCSS 18/3 indicadores =6
Valor de la materia de CCSS >10%
Valor de las calificaciones de los indicadores de CCSS (ponderada) = 0'6
Sumando todas las calificaciones saldría la evaluación final ponderada de las CCBB

b) Una propuesta: organizar un trabajo a plazos

Es evidente que, si se acepta la propuesta de evaluación de las CCBB mencionadas, los claustros deben realizar un trabajo arduo para llevar a cabo la evaluación de manera objetiva y real. En este caso, un trabajo a plazos quizás permita llegar a buen puerto desde los departamentos y equipos de ciclo. Para ello se necesita abordar acciones tales como las siguientes:

- realizar las concreciones curriculares por áreas;
- debatir y consensuar la redacción de indicadores de evaluación basados en los criterios de evaluación;
- debatir y consensuar la importancia de los indicadores en la consecución de los criterios de evaluación;
- debatir y consensuar la importancia de los criterios de evaluación en la evaluación misma de la materia;
- y, desde la CCP, ponderar el peso de cada área o materia en la adquisición de las CCBB por parte del alumnado.

En principio, cabe decir que evaluar requiere, como siempre, definir criterios de evaluación. El aporte actual se centra en la redacción de los indicadores de evaluación y su relación con las CCBB. Si a comienzos del curso, una vez realizadas las concreciones curriculares, se debate cuáles son los puntos de la evaluación más importantes, se podrán desarrollar tareas que incidan en determinados puntos, dependiendo de la importancia de los indicadores de evaluación. Si la CCP pondera el peso de cada materia para la adquisición de las CCBB, estamos en condiciones de identificar cuáles son los respectivos valores en este proceso y, de esta manera, objetivar el proceso de evaluación.

Después de este trabajo…una propuesta: el gestor informático de evaluación**.** Existe un gestor de evaluación informático que gestiona toda esta amalgama de datos pero, sin el trabajo y debate previo que debemos realizar en los claustros, carece de validez. Dicho modelo está avalado desde la Inspección Educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias y presentado a Ordenación e Innovación Educativa. En el mismo, una vez realizado el trabajo anteriormente citado, se vuelcan los resultados y establece de manera automática la evaluación en CCBB de nuestro alumnado. En la siguiente aplicación informática, el profesorado cumplimenta la siguiente hoja de *Excel* por curso y materia, que es el resultado de haber llevado las concreciones curriculares (o una parte de las mismas) a un formato informático.

En el caso de Primaria, al realizar las concreciones curriculares por ciclo, el profesorado debe tener claro cuáles son los indicadores que se deben trabajar en cada curso y de esa manera ir incluyendo progresivamente todos los aspectos del aprendizaje.

En realidad, dicha hoja de *Excel* hace las veces de cuaderno de aula, o ficha de evaluación como la conocemos actualmente. Aporta la posibilidad de cumplimentarla en formato informático que sea común a todos los departamentos o equipos de ciclo de un centro. Asimismo, permite resolver la problemática de aplicación de un modelo único de evaluación. En este contexto, analicemos un ejemplo del modelo de ficha de cada alumno/alumna (véase *tabla22*).

Tabla 22. Modelo de ficha de evaluación del alumnado

Criterios de Evaluación	Porcentaje Criterios en la nota de la Materia (VARIABLE)	Porcentaje Indicadores sobre cada Criterio (VARIABLE)	Indicadores de Evaluación	CCBB	Fecha de realización de las tareas	Alumno/a
1. Comprender la idea general y las informaciones específicas más relevantes de textos orales sencillos emitidos cara a cara o por medios audiovisuales sobre asuntos cotidianos, si se habla despacio y con claridad, utilizando estrategias que favorecen la comprensión.	15	33,34	**SGN.1.1**. Comprende la idea general de textos orales sencillos emitidos cara a cara o por medios audiovisuales.	CCLI		
		33,33	**SGN.1.2.** Comprende las informaciones específicas más relevantes de textos orales sencillos.	CCLI		
		33,33	**SGN.1.3.** Utiliza estrategias que favorecen la comprensión.	CPAA		
	Control ponderación	100,00				

Control ponderación criterios de evaluación	15	%	Suma de calificaciones relativas al total (sin ponderar evaluación continua)	0
			Porcentaje evaluado hasta el momento	0
			Calificación en EVALUACIÓN CONTINUA	######

Tanto el proceso de enseñanza como el aprendizaje resultan complejos, continuos y duraderos, ciertamente abiertos a contextualizaciones y dificultades inherentes a cada caso. Por ello se considera que el profesorado no está obligado a cumplimentar todas las casillas sino únicamente las referentes a los puntos trabajados en cada momento. Los indicadores que no tienen asignada una calificación o su calificación equivalen a 0 y, por tanto, no aparecen en el cálculo de la calificación final. La base de nuestro trabajo como evaluadores de nuestra materia está clara. Es más, nosotros no hemos calificado en ningún momento CCBB, sino indicadores y criterios de evaluación. Esta solución resuelve la problemática de la falta de objetividad a la hora de evaluar las CCBB por parte del profesorado.

Finalmente, si el centro ha decidido el modelo de evaluación con valor ponderado, una vez que todo el profesorado cumplimente las fichas de evaluación, se puede obtener la nota correspondiente al desarrollo de las competencias en el contexto de cada una de las materias -estableciendo la importancia de cada una de ellas en la consecución de este desarrollo-. Por su parte, el programa gestiona automáticamente los datos y da una evaluación global de las CCBB, tal y como se ejemplifica en la *tabla 23*.

Tabla 23. Evaluación global

Alumnado	CCBB															
	C. LINGÜÍSTICA		C. MATEMÁTICA		C. INTERACCIÓN CON EN EL MUNDO FÍSICO		TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y C. DIGITAL		C. SOCIAL Y CIUDADANA		C. CULTURAL Y ARTÍSTICA		C. APRENDER A APRENDER		C. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	
	NUM	CUALITATIVA	NUM	CUALITATIVA	NUM	CUALITATIVA	NUM	CUALITATIVA	NUM	CUALITATIVA	NUM	CUALITATIVA	NUM	CUALITATIVA	NUM	CUALITATIVA
Alumno/a 1	4	POCO ADECUADA	3	POCO ADECUADA	3	POCO ADECUADA	5	ADECUADA	4	POCO ADECUADA	6	ADECUADA	5	ADECUADA	6	ADECUADA

La validez de este modelo de evaluación se sostiene en la eficiencia que se alcance en la gestión de los datos. De esta manera, el profesorado no se verá obligado a un engorroso proceso para registrar la evaluación de las CCBB sino que, podrá contar con un sistema ágil basado en los criterios de evaluación. Por su parte, también se pueden arbitrar medios automáticos para compartir con las familias o tutores legales los datos incluidos en la ficha de evaluación por materias. Se sugiere el siguiente modelo para información familiar (véase *tabla 24*):

Tabla 24. Ficha de evaluación por materias

Alumno/a:

Evaluación final de las competencias básicas:

C. en C. Lingüística		C. Matemática		C. en el Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico		Tratamiento de la Información y C. Digital		C. Social y Ciudadana		C. Cultural y Artística		C. para Aprender a Aprender		C. en Autonomía e Iniciativa Personal	
4	POCO ADECUADA	3	POCO ADECUADA	3	POCO ADECUADA	6	ADE-CUADA	4	POCO ADECUADA	5	ADE-CUADA	5	ADE-CUADA	6	ADE-CUADA

Consideraciones sobre el grado de adquisición de las CCBB:

C. Comunicación Lingüística

C. Matemática

C. Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico

C. Digital

C. Social y Ciudadana

C. Cultural y Artística

C. Aprender a Aprender

C. Autonomía e Iniciativa Personal

Consideraciones sobre el desarrollo de las destrezas de la C. en Comunicación Lingüísticas:

HABLAR	6	D. Satisfactoria	Tema:
ESCRIBIR	5	D. Satisfactoria	Léxico:
ESCUCHAR	5	D. Satisfactoria	Ortografía y puntuación:
LEER	5	D. Satisfactoria	Registro utilizado:
I. ESCRITO	5	D. Satisfactoria	Fluidez en la lectura
I. ORAL	6	D. Satisfactoria	Comprensión
R. AUDIOVISUAL	4	D. No satisfactoria	

3.2.1.3. Conclusiones

Actualmente, nuestro trabajo está ante el desafío de superar la disociación entre, por un lado, la evaluación del desarrollo de las CCBB y por otro, la de las materias. Para ello, se considera adecuado que se establezca un proceso de evaluación que agrupe los indicadores de evaluación de las materias en torno a cada una de las destrezas. Este proceso requiere, en todo caso, contar con la validez que otorgan los parámetros objetivos y con un sistema de gestión eficiente. En el marco de estas exigencias, hemos considerado la conveniencia de calcular de manera objetiva el peso de cada indicador a través de fórmulas de este tipo:

N° de indicadores x N° de horas semanales de la materia/
N° de indicadores total x N° de horas semanales totales.

De modo que, a modo de conclusión, podemos comentar que, con este modelo integrador de la evaluación, el profesorado podría ser consciente de los siguientes ámbitos:

- nivel de adquisición de las CCBB por parte del alumnado;
- importancia de las actuaciones en las diferentes materias en el desarrollo de las CCBB por parte del alumnado; y
- necesidad del trabajo en común para el desarrollo, por parte del alumnado, de la competencia en comunicación lingüística en el marco de todas las CCBB.

Y, por tanto, el profesorado podría:

- revisar las concreciones curriculares, su vigencia y aplicación real en la práctica del aula;
- vislumbrar en la evaluación un modo de acceder al cambio metodológico que exige trabajar por el desarrollo de las CCBB;
- desarrollar un modelo de evaluación eficiente;
- disponer de una herramienta de referencia sobre el momento y el grado de adquisición de las CCBB por parte de cada alumno/alumna (evaluación en proceso que permite identificar y atender dificultades las necesidades del alumnado);
- contar con una respuesta objetiva a la evaluación de las CCBB;
- realizar tareas basadas en indicadores objetivos de las CCBB;
- trabajar en los niveles de adquisición de las destrezas que componen la competencia en comunicación lingüística y de las demás CCBB; y
- disponer de unos datos objetivos a la hora de la promoción y la titulación del alumnado.

Actualmente pretendemos superar la disociación entre la evaluación de las CCBB y de las materias identificando alternativas para concretar esta evaluación dándole validez a través de parámetros objetivos y de diseñar un sistema de gestión eficiente que no suponga una carga de trabajo extra para el docente.

Como hemos visto, en el modelo de comunicación con las familias y los tutores legales, aparece la evaluación cualitativa de las destrezas de la Competencia Comunicativa, pero podría aparecer la evaluación de las destrezas de cada una de las CCBB. Éste es el resultado de un trabajo de agrupamiento de todos los indicadores de evaluación de todas las materias referidos a cada una de las destrezas. Para calcular de manera objetiva el peso de cada indicador de ha establecido la siguiente fórmula: N° de indicadores x N° de horas semanales de la materia/N° de indicadores total x N° de horas semanales totales.

A modo de conclusión, entendemos que, con este nuevo modelo de evaluación en CCBB, el profesorado puede:

- Ser consciente de la realidad del nivel de adquisición de las CCBB de nuestro alumnado.
- Tener una herramienta de referencia sobre el momento y grado de adquisición de las CCBB de cada alumnado (evaluación como proceso, como diagnóstico de dificultades…).
- Ser consciente de la importancia de las diferentes materias en la adquisición de las CCBB por parte del alumnado.
- Trabajar de manera común en el desarrollo y proceso de aprendizaje de nuestro alumnado.

- Realizar tareas basadas en indicadores objetivos de CCBB.
- Trabajar en los niveles de adquisición de las destrezas que componen, no sólo la competencia en comunicación lingüística, sino de todas las CCBB.
- Dar una respuesta objetiva a la evaluación de las CCBB.
- Tener unos datos objetivos a la hora de la promoción y titulación de nuestro alumnado.
- Desarrollar un modelo de evaluación eficiente.
- Descargar, en gran medida, al profesorado, en la evaluación de CCBB.
- Poner la primera piedra, la evaluación, para el ansiado cambio metodológico en CCBB.
- Revisar las concreciones curriculares, su vigencia y aplicación real en la práctica docente.
- Tener una nueva herramienta, que consideramos fundamental, para dar respuestas reales y contextualizadas a las necesidades educativas de nuestro alumnado.

3.2.2. Ejemplo 2. Evaluar atendiendo a la integración curricular

Autor: *Lluvia Buijs Martín*

IES Cristo del Rosario, Zafra, Badajoz.

3.2.2.1. La evaluación de las competencias básicas: una propuesta pragmática

En este espacio se pretende exponer el procedimiento por el cual podemos llevar a cabo una evaluación del alumnado de la ESO desde las dos perspectivas contempladas dentro del actual marco normativo: una, desde cada una de las materias que se imparten en la etapa y otra, desde la adquisición de las CCBB. El complejo proceso de integración de las CCBB se inició con su aparición en los documentos normativos que ofrece la LOE pero su integración real en los currículos de los centros es, hoy por hoy, un proyecto por consumar dada la dificultad que entraña todo proceso de cambio.

En este contexto, el profesorado del IES *Cristo del Rosario* constituyó un *Proyecto de Formación en Centro* (PFC), adscrito al CPR de Zafra, con la finalidad de contar con herramientas didácticas adecuadas para enfrentarse a los cambios actuales. Una vez recibida formación suficiente para abordar el proceso de cambio de forma adecuada, aparecieron en el camino escollos difíciles de sortear. Uno de ellos, obviando la resistencia de parte del profesorado a aceptar y adaptarse a los cambios, fue el de la enorme complejidad que supone el diseño de *tareas complejas integradas*. Pareció evidente que comenzar por aquí la construcción del cambio iba a suponer una seria ralentización del mismo, pues adaptar todo un *Proyecto Curricular de Centro* (PCC) y todas las programaciones didácticas a la enseñanza de CCBB mediante tareas no es cosa que se haga de hoy para mañana.

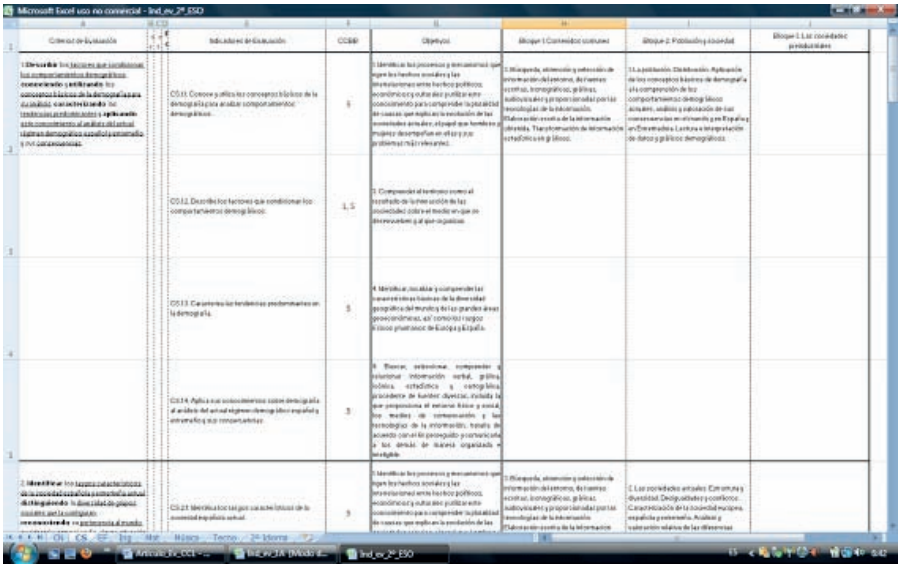
Conscientes como somos de la existencia de estos obstáculos, se decide apostar por comenzar el proceso de cambio por la evaluación de las CCBB. Se trata de aprovechar la nueva oportunidad de hacer de la evaluación el eje del proceso de enseñanza (siguiendo el aprendizaje del alumnado), de convertir la evaluación en un proceso más formal, más transparente y, por ende, más justo. Asimismo, se trata de dar una respuesta pragmática al imperativo legal por el cual el grado de adquisición de las CCBB debe quedar reflejado en el *Informe Individual del Alumno/a* para ser tenido en consideración a la hora de tomar decisiones sobre promoción y/o titulación del mismo.

Como bien recordó José Moya, esta noción de evaluación (formal y transparente, basada en unos criterios de evaluación definidos y operativos) ya estaba presente en la LOGSE pero, evidentemente, no se supo aprovechar la oportunidad. Sin embargo, ahora disponemos de algo que entonces no existía: herramientas informáticas muy potentes y accesibles a todos los que nos dedicamos a la labor docente. El resultado del trabajo desarrollado durante estos dos cursos es una herramienta (una simple hoja de cálculo) que permite evaluar de forma sencilla y eficiente al alumnado desde la perspectiva de cada una de las materias de la ESO, obteniéndose automáticamente una evaluación por CCBB.

3.2.2.2. El Documento Puente

Como ya se ha señalado en apartados anteriores, el *Documento Puente* (DP) relaciona todos los elementos del currículo con las CCBB. Este documento es condición indispensable y previa a la elaboración de la herramienta para la evaluación. Dado que el resultado final será una hoja de cálculo, se elabora el DP en un documento de este tipo (*Excel, OpenOfficeCalc*…). Por otro lado, y dado que pretendemos recuperar para la evaluación el lugar que se merece, para la elaboración del DP partimos del análisis de cada uno de los criterios de evaluación, distinguiendo en ellos *contenidos* y *procesos cognitivos* diferenciados. Esta distinción dentro de cada uno de los criterios nos da una idea del déficit de operatividad que acusan estos. Es por ello que desglosaremos los criterios en *indicadores de evaluación*, sencillos, operativos y susceptibles de medida. Para facilitar su posterior identificación hemos designado cada indicador con las iniciales de la materia, el número del criterio y el número del indicador. Por ejemplo, el primer indicador del criterio 3 de Lengua se designará: *L.3.1. Narra brevemente historia y experiencias sencillas en formato escrito*. Nótese, asimismo, que se ha usado la primera persona del singular para el indicador, prescindiendo del infinitivo del criterio, siguiendo la tendencia de las *rúbricas*.

El siguiente paso consiste en relacionar cada indicador con las CCBB correspondientes. Esto se hace empleando los *descriptores* o descripción operativa de las CCBB (traducción operativa de la descripción semántica de las CCBB que figura en el currículo de la ESO). Procuraremos ser rigurosos en este proceso, pues cada indicador no debe estar relacionado con más de cuatro CCBB. Seguidamente, en columnas sucesivas, se registran los *objetivos* y *contenidos* seleccionados en relación con cada uno de los criterios de evaluación:



El DP para 1º de ESO fue elaborado por los miembros del PFC y puesto a disposición de los distintos departamentos para su revisión. Una vez concluida la elaboración del DP, éste sirve de guía para la Programación. A comienzo de cada curso, los departamentos que impartan materias de ESO discutirán y acordarán los porcentajes que asignan a cada criterio de evaluación sobre el total de la calificación, así como los porcentajes que se atribuirán a cada uno de los indicadores de evaluación intra-criterios. Sobre la base de esta ponderación se llevará a cabo la evaluación.

3.2.2.3. La herramienta para registrar la evaluación

En un principio, la herramienta para registrar la evaluación fue desarrollada, utilizando la hoja de cálculo como soporte, en un documento por cada nivel de ESO dotado de tantas hojas como CCBB y materias se necesite registrar. En las columnas de la izquierda se sitúan los criterios con los porcentajes, los indicadores y sus respectivos valores porcentuales, y el valor global ponderado de cada indicador. A continuación, la columna de las CCBB, para dar paso por último al listado del alumnado del grupo distribuido en columnas -en lugar de estar en filas- pues, incorporar el texto de los indicadores en el estrecho espacio de una columna o cambiar la orientación del mismo, supondría una merma en la ergonomía de la herramienta. En las celdas del documento, se anotan los valores o calificaciones, siguiendo los niveles de desempeño y calificación de tareas, como se detalla a continuación (véase *tabla 25*).

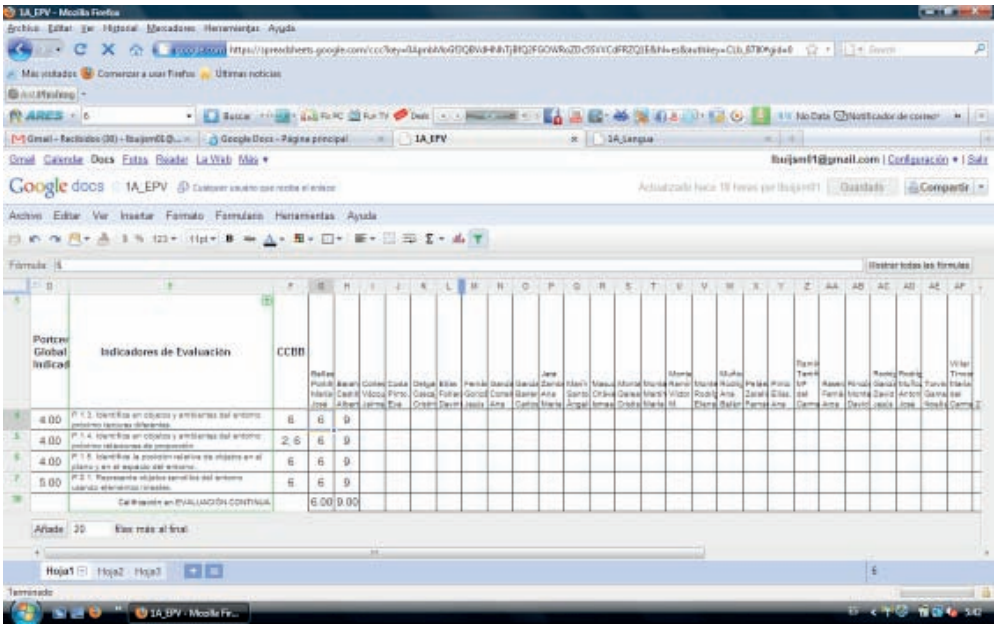
Tabla 25. Calificaciones: niveles de desempeño en las tareas

NIVELES DE DESEMPEÑO Y CALIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES
9-10. Excelente (destacado)	Nivel excepcional de desempeño, excediendo lo esperado. Propone o desarrolla nuevas acciones. Demuestra total comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta.
7-8. Buena (satisfactoria)	Nivel de desempeño que superó lo esperado. Mínimo nivel de error, altamente recomendable. Demuestra considerable comprensión del problema. Casi todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta.
5-6. Regular (moderadamente satisfactoria)	Nivel de desempaño estándar. Los errores no constituyen amenaza. Demuestra comprensión parcial del problema. La mayor parte de los requerimientos de la tarea están comprendidos en la respuesta.
3-4. Deficiente	Nivel de desempeño por debajo de lo esperado. Presenta frecuencia de errores. Demuestra poca comprensión del problema. Muchos requerimientos de la tarea faltan en la respuesta.
1-2. No aceptable (rechazado)	No satisface prácticamente ningunos de los requerimientos de desempeño. No comprende el problema. No aplica los requerimientos para la tarea.
0. Nulo	No responde. No intentó hacer la tarea.

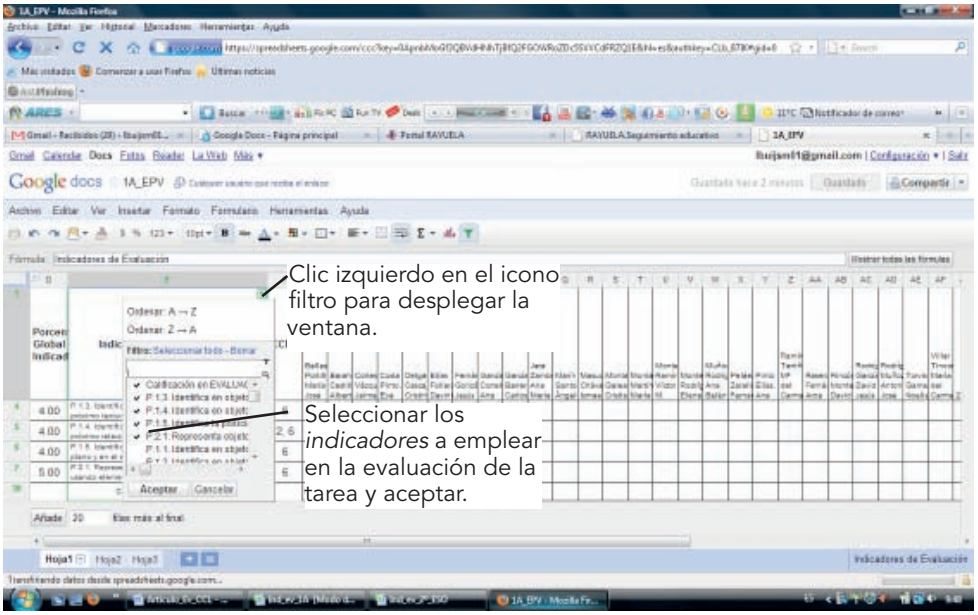
La máquina, habiéndose aplicado las fórmulas oportunas, calcula la calificación en evaluación continua considerando los porcentajes asignados a cada indicador. Es decir, se tiene en consideración el porcentaje global del indicador y el de los indicadores evaluados hasta el momento, de manera que, quien es evaluado empleándose sólo cuatro indicadores en los que obtiene un diez en cada uno de ellos, su calificación en evaluación continua es diez.

Dentro del mismo documento, en ocho hojas diferenciadas, se ordenan los indicadores por CCBB. A su vez, cada celda de la hoja del área de Lengua está vinculada con una o más celdas de las hojas de CCBB de forma que los valores reflejados en la hoja de Lengua, al evaluarse tareas de esta materia, pasan automáticamente a las hojas de las CCBB con las que se han relacionado los indicadores empleados. A priori se ha considerado que todos los indicadores, a efectos de la evaluación por CCBB, tengan el mismo peso específico asignándole el mismo valor porcentual. Esta circunstancia es susceptible de modificación, y en este sentido apostamos por la concreción de unos *mínimos competenciales*, es decir, la selección de los indicadores imprescindibles, aquellos que hacen referencia a los aprendizajes mínimos. El conjunto de estos indicadores vendría a valer la mitad del de la calificación por CCBB (el valor porcentual asignado a la suma de estos indicadores debe ser igual a la suma de todos los restantes). No obstante, sólo es una propuesta que debe ser discutida y analizada en profundidad.

A efectos prácticos, se presentaban varios problemas. Por un lado, el peso del documento, que impedía ser difundido mediante mensaje de RAYUELA. Por otro lado, se trataba de un documento poco amigable en su manejo, por lo que se hacía necesario buscar otras fórmulas. Sin duda creemos que la incorporación a dicha Plataforma de un módulo específico que permita seleccionar los indicadores de evaluación que se van a emplear para evaluar una determinada tarea -y que la propia Plataforma vincule los valores reflejados en la evaluación por materia con la evaluación por CCBB y calcule las calificaciones- supone la solución óptima. Entretanto, quien suscribe este trabajo considera que ha encontrado en las posibilidades que ofrece *Google docs* una cierta solución a los problemas referidos: se trataría de subir un documento simplificado en el que sólo aparecieran los indicadores de evaluación, junto con sus porcentajes globales, y el listado del alumnado. El documento es compartido por el profesorado que imparte Lengua a un grupo, en el caso de ser más de uno (desdobles, apoyos…).



Observación: Mediante la herramienta de filtro, el docente selecciona los indicadores que ha decidido emplear para evaluar una determinada tarea, a modo de rúbrica. Indica en las celdas correspondientes los valores conforme a los referidos niveles de desempeño. Automáticamente obtendrá la calificación en evaluación continua.



El coordinador de la evaluación de Jefatura, que es quien comparte el documento, llegado el momento de la evaluación oficial (primera, segunda, final y extraordinaria), copia el rango en el que se han anotado los valores y lo pega en el documento centralizado (en el que están recogidas todas las materias y CCBB) obteniendo así, mediante un valor numérico, el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística de todo el alumnado de ESO. Luego queda la tarea de anotar en la Plataforma RAYUELA, uno a uno, los grados de adquisición (*Altamente Conseguido*, *Conseguido* o *No Conseguido*) de cada uno, labor que hasta el momento sólo puede hacer un cargo directivo. Pero esto es ya otra historia.

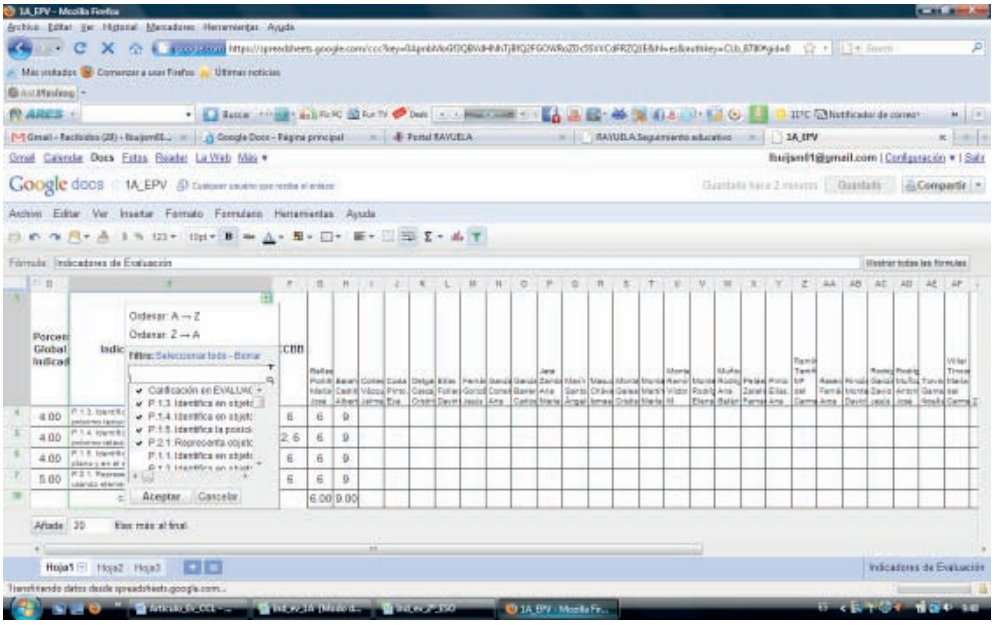
3.2.2.4. La evaluación de la competencia en comunicación lingüística. Un caso práctico

Hace tres cursos, en un centro extremeño de la ESO, el equipo educativo de 1º de la ESO reunido en una sesión de evaluación final planteó, a partir de una iniciativa de la jefatura de estudios, la obligación de reflejar en el *Informe Individual* del alumnado el grado de adquisición de las ocho CCBB, expresando estos niveles de consecución en los términos señalados. A pesar de las inevitables protestas que surgieron ante esta propuesta, los docentes se pusieron manos a la obra. Como anécdota se señala que la decisión acerca del nivel que le correspondía a los tres primeros de la lista llevó un cuarto de hora a causa de la falta de acuerdo unánime-tiempo que, sumado a los que implicó la discusión previa, condujo a la alarma del grupo pues la sesión podía resultar interminable. Ante esta disyuntiva, se aceleró la marcha de este proceso de adjudicación de niveles de adquisición de competencias y el resto del alumnado se solventó en unos veinte minutos. Y todavía quedaban por tratar las cuestiones usuales en las sesiones

de evaluación. Finalizadas las maratonianas sesiones de evaluación, jefatura de estudios dedicó un volumen de horas que roza lo obsceno en pasar los datos recogidos en las sesiones de evaluación a la Plataforma RAYUELA. Piénsese que en el IES al que nos referimos está matriculado un alumnado de 400 integrantes en la ESO que, multiplicado por ocho CCBB, hace un total de 3.200 acciones.

¿Cómo evaluar el desarrollo de las CCBB a través de un proceso formal y transparente y, a la par, sencillo y pragmático? Analicemos este camino a través de un caso práctico.

Nos trasladamos a otro centro extremeño, ubicado en la campiña sur pacense. Allí, una profesora del área de Lengua se dispone a evaluar, mediante una rúbrica, la exposición oral de su alumnado en ocasión de presentar un trabajo escrito sobre una experiencia de la infancia que les hubiese resultado impactante. Para ello la profesora consulta, en *Google docs*, el documento que comparte con el jefe de estudios -coordinador de 1º de ESO- en relación con los indicadores de la rúbrica que han acordado. De modo que, selecciona los indicadores que se han acordado para la tarea indicada y, en el documento, se visualizan los respectivos porcentajes sobre el total de la calificación (que fueron acordados por el departamento y están reflejados en la programación), así como, las CCBB que dichos indicadores contribuyen a alcanzar.



El profesorado indica en las celdas correspondientes los valores numéricos que procedan de acuerdo con los niveles de desempeño de la tarea que hayan sido consensuados a nivel de centro. De forma automática, la máquina calcula la calificación ponderada en evaluación continua, es decir, tiene en consideración el porcentaje que corresponde a cada indicador sobre el total, así como, el porcentaje de indicadores empleados hasta el momento. Así, por ejemplo, quien haya obtenido un 9 en cada uno de los indicadores seleccionados, su calificación es 9. No así quien, por ejemplo, haya obtenido un 4, un 6 y un 3, respectivamente, en cada uno de los indicadores usados por lo que, tras aplicar los coeficientes oportunos, su calificación es de 4,33.

Cada tarea propuesta como instrumento de evaluación es evaluada siguiendo este proceder, creando una rúbrica específica para cada una de ellas, manteniendo ocultos los demás indicadores, en un intento por hacer de este proceso algo amigable. Llegado el momento de la evaluación oficial (primera, segunda, final y extraordinaria), el jefe de estudios que coordina el nivel copiará el rango en el que se han reflejado los valores numéricos en el documento centralizado (hoja de cálculo). De esta manera, y de forma totalmente automática, dado que los indicadores están vinculados con las hojas de cálculo correspondientes a cada competencia básica, los valores numéricos reflejados en los documentos de evaluación por materia pasarán a formar parte del documento para la evaluación por CCBB.

En la hoja de cálculo correspondiente a la competencia en comunicación lingüística aparecerán los valores con los que nuestra profesora ha valorado las tareas de su alumnado, dado que están vinculados con la consecución de dicha competencia. Pero también lo están 27 indicadores de Primer Idioma Extranjero, 6 de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 5 de Matemáticas, 4 de Ciencias de la Naturaleza, 3 de Música y 1 de Educación Plástica y Visual, por lo que la evaluación de esta Competencia no será, valga la redundancia, *competencia* exclusiva de la profesora de Lengua y Literatura.

A priori se ha considerado que todos los indicadores, a efectos de la evaluación por CCBB, tengan el mismo peso específico asignándole el mismo valor porcentual. Esta circunstancia es susceptible de modificación, y en este sentido apostamos por la concreción de unos *imprescindibles competenciales*, es decir, la selección de los indicadores imprescindibles, aquellos que hacen referencia a los aprendizajes mínimos. El conjunto de estos indicadores vendría a valer la mitad del de la calificación por CCBB (el valor porcentual asignado a la suma de estos indicadores debe ser igual a la suma de todos los restantes). No obstante, sólo es una propuesta que debe ser discutida y analizada en profundidad, y sobre la que esperamos orientaciones desde los organismos responsables que deben regular la propuesta normativa con las indicaciones oportunas para cerrar el perfil competencial que sirva de referencia imprescindible y permita hablar de titulación, certificación y promoción desde las guías orientativas que las propias normativas faciliten y definan.

4. Líneas generales sobre metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística

Autores: *(1) Estela D'Angelo; (2) Plácido Bazo; y (3) Marcos Peñate*

(1) Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE)
(2) Universidad de La Laguna (ULL)
(3) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

4.1. Introducción

No cabe duda de que este apartado nos convoca curiosidad pues, de una u otra manera, la relación entre las estrategias metodológicas que organizamos en el ámbito escolar y el desarrollo de competencias por parte de nuestro alumnado tiene secretos, muchos de ellos desvelados en las reuniones entre colegas. En este contexto se observa que, mientras compartimos metas a las que pretendemos que nuestro alumnado *llegue*, no sucede lo mismo con las estrategias metodológicas que son el camino *para llegar*. Por ejemplo, todos pretendemos que nuestro alumnado descubra que *el último escritor de un texto es quien lo lee ya que lo recrea y lo vuelve a escribir con su propio color, sabor, historia… cada vez que se sumerge en sus páginas. Por ello, una obra tiene tantos escritores como lectores, incluso el propio autor, y tantas reescrituras como el número de veces que éstos la leen*. Ahora bien, es muy probable que no logremos el mismo acuerdo en relación con qué tipo de propuestas metodológicas permiten esas prácticas sociales de lectura, escritura y conversación. Seguramente, unos privilegiarán un camino caracterizado por el uso situado de la lengua antes que por la ejercitación lingüística (si bien no la abandonarían) mientras que otros, considerarían que el camino es exactamente el contrario. ¿Cuáles son los secretos metodológicos de unos y de otros?

Desde estas ideas tan básicas, y a la vez tan potentes, nos acercamos a la temática de la metodología planteando la necesidad de que la enseñanza de las lenguas tenga en cuenta que el lenguaje –capacidad universal- así como la lengua -en tanto hecho social y colectivo- no se muestran accesibles a la simple observación sino a través de manifestaciones individuales, es decir, a través de textos orales, escritos y audiovisuales que cobran sentido en determinadas situaciones interactivas. De ahí la importancia de que se diseñen abordajes metodológicos a partir del discurso, es decir, teniendo en cuenta el texto y las condiciones contextuales en que fue producido (véase *figura 5*).

Como un simple ejercicio que permita vislumbrar esta interrelación casi mimética entre un texto y las condiciones en que fue escrito (y en las que es leído), cuyo resultado es un *discurso*, proponemos jugar con la imaginación: cuáles habrán sido las condiciones en que pudo haberse producido (y tantas veces re-producido por sus lectores) el texto que expresa la siguiente narrativa popular: "*hace ya muchos siglos, un pobre leñador, que vivía cerca de una marisma en cuyo centro se elevaba un bosque de robles, acostumbraba a dirigirse de vez en cuando a la isla para recoger ramas con las que hacía un montón de leña. Un día…*". ¿Qué ideas han surgido?

¿Qué variedad de aspectos lingüísticos están presentes en este discurso? ¿Cómo nos podríamos organizar en el aula para analizarlos con nuestro alumnado? Muchas respuestas pueden darse pero, en todo caso, podríamos acordar que las estrategias metodológicas que utilizan discursos singulares reproducen la esencia de la interacción verbal (con toda la riqueza para el aprendizaje que esta interacción implica) pues, tengamos en cuenta, no estamos nunca ante el lenguaje en su generalidad sino frente a actos de habla, es decir, ante *sucesos lingüísticos únicos* a causa de las condiciones particulares de su emisión. Por tanto, la lengua se presenta en estos actos como un mensaje lingüístico singular que bien puede analizarse.

Consecuentemente, podemos considerar que el conocimiento del discurso propio de cada campo y de cada área curricular no implica solamente la adquisición y el dominio del sistema lingüístico sino que, comprende también su dimensión pragmática (*¿para que leo, escribo, respondo… en esta ocasión?*; *¿quién o quiénes son mis destinatarios en esta oportunidad?*, etc.) cuyo objetivo es la adquisición y la puesta en práctica de formas precisas de comportamiento comunicativo en campos específicos. Así pues, los usos específicos del lenguaje requieren, si se pretende que sean eficaces, aprender niveles de dominio particulares para cada campo de especialización.

Figura 5: Relaciones entre texto y discurso



CONTEXTO + TEXTO = DISCURSO

Para abundar en este aspecto tan importante para el aprendizaje en su conjunto, y para el lingüístico en particular, cabe intercambiar algunos comentarios: *¿plantea recursos cognitivos específicos la lectura de, por ejemplo, un texto de Matemáticas y otro de Conocimiento del Medio?; ¿se requiere el mismo tipo de estrategias cognitivas para leer y/o escribir un texto narrativo-literario y otro narrativo-informativo?; ¿presenta las mismas exigencias la comprensión de un determinado tema si se lee en una fuente directa o en un libro escolarizado?* etc. Muchas serían las posibles respuestas y, seguramente, muchas más las preguntas que podrían continuar si situamos estos temas en el campo escolar: todos probablemente, consideramos las diferencias que nos plantean estas preguntas pero, sin embargo, en el aula se observa una cierta repetición de los textos utilizados en los procesos de enseñanza. Por ello, quizás surja en nuestro intercambio el papel fundamental de la experiencia a la hora de descubrir las "pistas" que acompañan a los diferentes tipos de textos, de conocimiento, etc. Es decir, la importancia de descubrir aspectos paratextuales específicos) pues, de ese modo, se cuenta con mayores estrategias para, por ejemplo, afrontar la compleja tarea de comprender. Siguiendo en el plano imaginativo cabe pensar que también podría surgir el tema de las consignas o las indicaciones de trabajo que damos los docentes a nuestro alumnado -ya sea directamente o a través de los libros- que, en sí mismas, son textos instructivos. En este caso, cabe preguntarse si, cuando el alumnado no entiende una indicación, cuál es la primera duda que nos surge: *¿ellos (alumnos y alumnas) no entienden? o ¿este texto será claro para ellos?* Y, en todo caso, *¿qué puedo hacer -que no sea volver a explicarlo yo- para que lo entiendan?* Evidentemente, dependiendo de aquellas respuestas, serán estas respuestas.

Por su parte, el conocimiento de distintas lenguas conlleva el diálogo entre las cosmovisiones que cada una de las lenguas en contacto proveen y, por consiguiente, a una ampliación de información que redundará en un aporte y facilitará así el proceso de aprendizaje del lenguaje estándar. Estos factores favorecen y facilitan el intercambio lingüístico a través de la conversación, la lectura, la escritura, etc.

Evidentemente, enseñar es una tarea de alta complejidad que, como tal, requiere conocimientos metodológicos especializados que sólo pueden elaborarse reflexionando sobre las prácticas docentes y su interacción con los principios teóricos que las sustenten hasta conseguir interpretarlas, darles un sentido propio y seguir generar conocimiento. En este contexto, la decisión de la UE de cambiar la enseñanza en general a través de la conocida *Estrategia de Lisboa* –cuya gestación empezó en esta ciudad en los inicios del siglo actual- ha sido determinante a la hora de proponer alternativas metodológicas que sustenten un cambio respecto a rumbos anteriores. Este marco, que tiene en la estrategia *Educación y Formación 2020* (ET2020) su plasmación más actual, esbozó cómo debía cambiar la educación en Europa para poder competir con otras economías avanzadas. La propuesta metodológica en torno al aprendizaje de las lenguas procede de dos ideas básicas, tal como se refiere en otras partes de esta publicación: una, el MCER (2001; 2002, edición en español) –ya referido en distintos apartados de esta obra- y otra, el documento sobre CCBB, ambos firmados también por el Estado español. Además, tiene como norte la distribución de la competencia plurilingüe. La política lingüística europea no pretende que en la escuela se formen políglotas o se fomente el poliglotismo. Fundamentalmente, pretende educar a seres plurilingües que distribuyan esa competencia en varias lenguas. Esto les permitirá ser un ciudadano activo en el espacio comunitario.

Este panorama implica, de una u otra manera, revisar las estrategias metodológicas para considerar si atienden la diversidad en los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, procuran que todos puedan ser usuarios de diversas lenguas (materna/s y extranjera/s) aún mientras

las están aprendiendo: entendiendo los errores cognitivos propios del proceso de aprendizaje; plasmando confianza y respeto por las posibilidades para aprender que tienen todos; aportando las herramientas necesarias para que alcancen un aprendizaje autónomo; respondiendo con rigor y precisión a sus preguntas; fomentando la participación en clase; adaptándose a los distintos niveles de conocimientos que se expresan en un mismo grupo; motivándoles por aprender; aplicando un sistema de evaluación adecuado, etc.

Potenciar el aprendizaje autónomo en el alumnado requiere, a su vez, el desarrollo de competencias profesionales específicas por parte del profesorado, entre ellas, tomar diversas iniciativas en relación con la concreción curricular y la transposición didáctica; afianzar el aprendizaje del alumnado enseñando, siguiendo el planteamiento de Vygotski (1996), en zonas de desarrollo próximo (zdp) diversas; buscar situaciones que provoquen la curiosidad por la lengua en el alumnado para que quiera seguir usando la lengua en distintos contextos sociales,... Es decir, se requiere que el profesorado disponga de competencias para organizar escenarios escolares en los que el alumnado pueda implicarse en procesos comunicativos, reflexione sobre las características de las lenguas y su uso en sus respectivas culturas, tenga iniciativas, comprenda la funcionalidad del lenguaje,…

Llegado este punto es conveniente recordar que *nadie puede aprender un lenguaje que no usa, que no habla*, cuestión que un número importante de alumnos y alumnas experimenta a cuenta de una tradición de enseñanza que considera adecuado *presentar* paulatinamente, conforme se evalúen los conocimientos de los destinatarios, las normas lingüísticas para que sean *aprendidas sin errores.* Muchos son los años dedicados a leer y escribir sólo para *aprender* (y, lo que es peor, en muchos casos sin conseguirlo en la verdadera amplitud de lo que significa leer y escribir). Verdaderamente, es un camino muy difícil para llegar a dominar la palabra escrita y sobre, todo, para sentirse incluido dentro de la cultura escrita.

Por contrapartida, muchas son las experiencias de enseñanza de las lenguas que parten de su uso, de lo que los chicos y las chicas saben pero sin quedarse allí pues es necesario tratar, en uso, el contenido de los textos, su contenido y sus formas. Convengamos, las prácticas orales y escritas son el objeto de la enseñanza de la lengua y para ello, es adecuado, por un lado, que la enseñanza parta de acciones comunicativas concretas y llegue a análisis abstractos y, por otro, aborde el uso de la lengua reconociendo las interacciones del mecanismo lingüístico hasta llegar a su conceptualización. En todo caso, el objetivo final es que la comunicación se torne lo más eficaz posible para todo el alumnado, asumiendo que el desafío de la escuela actual se centra en entender la diversidad del alumnado como un hecho social para formarlo de cara al futuro a partir de un presente que abarca un importante número de jornadas diarias durante, al menos, diez años. En este contexto, probablemente, serán muchos los alumnos y las alumnas que construyan una identidad de estudiante atravesada por expectativas académicas.

En síntesis, todos hemos asumido que el papel que desempeñaba el profesorado de lenguas en las tradicionales metodologías de enseñanza -basadas en la mera transmisión de información- ya no responde a las demandas socioculturales del siglo XXI: hace falta que se adapte al cauce natural de las cosas. Por lo tanto, en nuestra sociedad como en el resto de la UE, se ha vuelto imprescindible para el profesorado buscar y emprender estrategias docentes alternativas que tomen en consideración los principios de motivación, creatividad, innovación, calidad, inclusión, interés, competencia y colaboración. Con todo ello se pretende una educación ajustada a los intereses, las motivaciones y las capacidades del alumnado, en la que el error propio del proceso de aprender no conlleve una connotación negativa pues sea considerado una estrategia

de aprendizaje y de mejora de la interlengua en su camino entre la lengua materna y las lenguas extranjeras que pretende aprender.

Evidentemente, formar al alumando como *estudiante de este tiempo* implica incidir en el desarrollo de su competencia textual para que pueda producir e interpretar discursos académicos, acorde con variads intenciones, utilizando distintas lenguas en el contexto de todas las áreas curriculares (lingüísticas y no lingüísticas), tal como se ha abordado en distintos espacios de este trabajo. Es decir, democratizar el acceso al conocimiento y lograr que todos culminen con éxito la escolaridad obligatoria y continúen aprendiendo más allá de ella.

4.2. El lenguaje y las lenguas: aproximación a un planteamiento metodológico de corte comunicativo

Hoy se percibe un gran acuerdo epistemológico respecto a que, ser competente en una lengua, excede el conocimiento estricto de su funcionamiento gramatical y, por tanto, que el aprendizaje de las lenguas implica, antes que un manejo competente de ciertas habilidades básicas, un efectivo desempeño comunicativo en situaciones singulares. Asimismo, aprender una lengua en contacto con varias (maternas y/o extranjeras), permite conocer las reglas de interacción verbal que cada comunidad lingüística posee (convenciones sociales, roles, creencias, valores…). Evidentemente, se establece un contacto con la cultura que dicha lengua vehiculiza a través de sus formas lingüísticas (Duranti, 1992), entendiendo que la cultura abarca todos los aspectos de la vida humana y se expresa en la forma de pensar, actuar, sentir, etc. de los individuos que integran un sistema social determinado y en el sello que tal sociedad imprime a su actividad, logros y quehacer diario.

Evidentemente, a través de la lengua, conectamos con las emociones y los pensamientos de base cultural; entendemos las normas de conducta y las reglas de convivencia, etc. propias de una comunidad; analizamos las causas de dichos comportamientos; potenciamos la comprensión y la tolerancia.... Podemos considerar, sin lugar a dudas, que la enseñanza de las lenguas está íntimamente relacionada con las convenciones sociales y las normativas que caracterizan la variedad estándar de las mismas, facilitando una reflexión metalingüística que permita diferenciar variedades y reconocer los mecanismos de funcionamiento de cada una de ellas. Por tanto, es indudable que el aprendizaje de cualquier lengua tiene como meta desarrollar una competencia en comunicación lingüística y que este desarrollo implica, a su vez, que el profesorado, además de educar y formar, desarrolle competencias profesionales para abrirse a otras culturas intentando analizar, comprender y respetar la cultura o subculturas de los aprendices, lo cual puede servir para prevenir conflictos y/o remediarlos.

En resumen, además de los roles que le están asignados desde siempre, hoy el profesorado en general, y el de lenguas en especial, ha de convertirse en un agente social -un mediador- para la inclusión. En este orden de cosas, resulta adecuado emprender estrategias metodológicas y de evaluación ciertamente motivadoras -en tanto favorezcan el desarrollo de las CCBB, principalmente la de comunicación lingüística, por parte del alumnado- con la intención de que disminuya la tasa elevada de abandono/fracaso escolar que se expresa en los últimos años de la escolaridad obligatoria. Este análisis toma relevancia si tenemos en cuenta que todos los indicadores aportados por distintas investigaciones educativas señalan que muchas de las dificultades que el alumnado tiene en sus aprendizajes en todas las áreas curriculares se relacionan con la

lectura y la escritura, cuestión que se extiende mucho más del primer ciclo de escolaridad y que se transforma en trabas para un amplio margen de logros académicos.

En este marco, se considera que el concepto de cultura escrita desborda la lectura y la escritura (los códigos) y el funcional o de comprensión de textos. Evidentemente, hace referencia a la lectura y a la escritura en el plano social en todas sus variedades y posibilidades: se trata de prácticas en torno a discursos diversos, enmarcados en variados contextos, utilizando diferentes soportes, etc. que se caracterizan por la presencia de sujetos lectores/escritores/hablantes/oyentes… que establecen relaciones con los textos y con otros sujetos en el marco de un campo cultural. Es decir, la palabra *práctica* nos conduce al concepto de discurso que, siguiendo a Casalmiglia Blancafort y Tusón Valles (2004), es ante todo, una práctica social. Este tipo de práctica se genera en la interacción de los sujetos y, a su vez, construye la realidad de la cual estos son parte. Por tanto, si bien acercarse al discurso en situación de aprendizaje requiere tener en cuenta el texto -oral o escrito- como una manifestación materializada de dicho discurso, es imprescindible reconstruir el contexto en el que el mismo fue producido y, como consecuencia, establecer relaciones entre un enunciado y quien lo enuncia.

Estas conexiones permiten que el alumnado pueda comprender y conceptualizar con cierta facilidad, por ejemplo, *los modos y los tiempos verbales* desde la relación que guardan los mismos con la percepción del tiempo que el enunciador tiene y que construye en cada instancia del discurso (por ejemplo, qué quiere decir la persona que enuncia este discurso cuando dice "*Esta tarde podría llevarte los libros a tu casa*"). Estas conexiones *in situ* entre discurso, texto e intenciones del hablante resultan un puente significativo para descubrir el sentido comunicativo de las formas lingüísticas específicas de cada lengua y, por ende, para dar transparencia a su uso pues supera las simples prescripciones que indican, siguiendo con el ejemplo, que los *tiempos verbales* son elementos determinados por el contenido de una oración o un texto. Es decir, las conexiones entre un discurso y las formas lingüísticas que se utilizan en el mismo, le dan al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre el motivo por el cual un hablante ha elegido una organización lingüística determinada para construir ese discurso (siguiendo con el ejemplo anterior, cabe reflexionar sobre el enunciado: *¿por qué has dicho que podría*?", *¿no estás seguro de que podrás ir?, ¿qué modo verbal has utilizado para expresar tus intenciones en este contexto?*). Y, además, de comprender que el fundamental aprendizaje de la lengua no es completar ejercicios gramaticales centrados en reglas y excepciones (si bien éstos pueden tener un papel de apoyo para el proceso de aprendizaje) porque resulta un camino indirecto para entender cómo funciona la gramática en el discurso.

Es constatable la existencia de dificultades para comprender y expresarse que presenta el alumnado a causa, probablemente, de que ha sido expuesto a la enseñanza de la lengua como un sistema abstracto y no a su utilización comunicativa. Del mismo modo, se comprueba que, conforme se superan en el ámbito escolar las propuestas que consideran el desarrollo de una competencia plena o total de la variedad estándar de una lengua sin tener en cuenta sus factores socio-culturales, se ha promovido el trabajo interdisciplinario en las intersecciones de la lengua, la cultura y las distintas actividades sociales que implican distintos actos de habla (lectura, escritura, conversación, etc.). Esta última propuesta requiere, obviamente, de una valoración de las variedades consideradas no estándares que habitan el contexto del aula con el objetivo de superar ideas como la *incorrección* o la *inadecuación* y valorar las lenguas y variedades habladas como herramientas capaces de integrarse al proceso de adquisición del estándar. Es decir, a diferencia de las concepciones *deficitarias* del uso del lenguaje, la noción de contexto resulta una variable

significativa en tanto permite vislumbrar, en la dinámica comunicativa del aula, los espacios en los que el lenguaje se articula con el extra-lenguaje, es decir, con todas aquellas entidades existentes fuera de la lengua y que constituyen el entorno y, en términos más generales, el contexto cultural.

En síntesis, el análisis centrado en el discurso implica un desafío importante en tanto convoca el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Evidentemente, muy lejos queda la visión tradicional de la comunicación (un intercambio de información o una transmisión de un mensaje entre un emisor y un receptor). Fueron los lingüistas Karl Buhler, en la década de los treinta del siglo pasado, y Roman Jakobson, treinta años más tarde, quienes comenzaron a superar este reduccionismo identificando otras funciones del lenguaje. A partir de cuestionar el hecho de que comunicar siempre implique un intercambio de información, el lenguaje comienza a identificarse como una herramienta de comunicación utilizada por los hablantes para llevar adelante un determinado acto comunicativo. ¿Es posible aprender una lengua sin tener en cuenta el sentido, las intenciones, los contextos,... de sus usuarios? Evidentemente, no pues, el dominio de los procesos de lectura y de escritura requiere que los mismos se conviertan en cultura, en una manera de estar en el mundo, una forma de vivir (ser con los otros) y de convivir (estar con los otros reconociéndolos como legítimos otros). De esta manera, la lectura y la escritura se conceptualizan como procesos permanentes de transformación y aprendizaje, no quedando circunscritos a unos determinados cursos escolares: a leer y a escribir se aprende a lo largo y ancho de la vida. Muchos ejemplos pueden llevarnos a pensar que todos nos sentimos con necesidad de aprender ante las exigencias que nos plantea la variedad de discursos (en materia de textos, géneros, tramas, soportes, etc.) que se enriquece día a día en nuestra cultura (evidentemente, no es lo mismo leer una novela que un artículo periodístico que explica, por ejemplo, una situación económica). Probablemente, enfrentarnos a esta sensación -con sus distintas inquietudes, estrategias, errores, etc.- nos permitirá comprender mejor cómo viven nuestro alumnado sus respectivos procesos de aprendizaje de la cultura escrita.

El avance metodológico hacia el plurilingüismo en interacción con los contextos culturales cabe tener en cuenta el aporte que ha supuesto el enfoque comunicativo que fuera utilizado hace décadas para la enseñanza de una lengua extranjera: trabajar con la situación comunicativa como unidad de análisis y la observación de la manera en que cada uno se desenvuelve en ella, permite registrar y analizar los conocimientos acerca del funcionamiento de la lengua y su uso. Desde este marco, se ha considerado que la sistematización del uso de la lengua proviene del análisis de su funcionamiento en los textos (orales y escritos) auténticos, a través de la interacción con una constante reflexión metalingüística sobre las propias producciones. Por ello, tener en cuenta el uso de textos auténticos y completos, a través de estrategias secuenciadas y articuladas entre sí, da lugar a inferencias que permiten al alumnado establecer relaciones entre las características de las distintas variedades textuales con las que se contacta. En consecuencia, resolver tareas de comunicación lingüística en el contexto de las distintas áreas curriculares, a través de un conjunto de actividades que tengan en cuenta los conocimientos previos de quienes hablan/escriben/leen/oyen propicia un amplio bagaje de acciones cognitivas colaborativas con el desarrollo de la competencia operativa del discurso:

- Formular hipótesis: inferir relaciones entre los elementos lingüísticos y no lingüísticos.
- Detectar elementos lingüísticos claves que permitan ingresar al contenido a partir del análisis de la información paratextual.
- Abordar la reflexión metalingüística para sistematizar generalidades y especificidades en el funcionamiento de la lengua.
- Identificar la competencia operativa del discurso.

Contextualizamos este análisis en la realidad de nuestra época -caracterizada por la información y la incertidumbre- sabiendo que la misma requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como, de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompaña. Evidentemente, la sociedad de la información plantea desafíos enormes al aprendizaje del alumnado, a la forma de mejorar sus conocimientos y su bagaje de competencias, y, como herramienta para ir en esa dirección, al papel que la lectura y la escritura ocupa en su formación (para aprender, para vivir y para ser) pues, evidentemente, se necesita que las personas lean y escriban los significados de toda esa información para avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

Por tanto, no cabe dudas de que las distintas prácticas de lectura, escritura, conversación, etc. -incluyendo las que se generan a partir de los nuevos modos de decir, nuevos modos de escribir, nuevos modos de escribir lo oral y nuevos modos de escribir lo escrito- se sitúan perfectamente alineadas con los principales objetivos de la educación y que, en el contexto de esta sociedad, no pueden ser acciones que dependan exclusivamente de la acción escolar, por importante que ésta sea. De todos modos, se entiende que la escuela tiene la función de constituirse en uno de los espacios fundamentales en la conformación de un lector y un escritor capaz de desarrollar competencias que le permitan el acceso a las lenguas como un bien cultural. Pero, en todo caso, tanto en la escuela como en otras instituciones -familiares, culturales, etc.- se requiere diversificar los escenarios sociales que faciliten las prácticas del alumnado con las lenguas pues el nivel de la exposición a las mismas aporta un factor determinante para su utilización comunicativa. En todo caso, se requiere que sea exposición que sea suficiente en cantidad y calidad: en cantidad, atendiendo al tiempo de su uso en contextos comunicativos, y, en calidad, en términos de interacción variada en cuanto a interlocutores y contenidos para que el manejo que los aprendices tengan de una lengua, y/o de varias, no esté limitado a ciertos individuos, temas o áreas curriculares. Se trata, en todo caso, de promover contextos potentes de aprendizaje que, entre sus características, consideren la posibilidad de equivocarse, de construir conocimiento a partir de la interacción con otras personas y de favorecer la autonomía y la autodetrminación a través de actividades cognitivas en las que los propios alumnos/alumnas establezcan sus metas para luego supervisarlas y controlar los pasos y la motivación que sostiene la marcha (Printrich, 2000). Se trata, en síntesis, de apelar a estrategias cognitivas que convoquen la autorregulación, tales como, tomar decisiones, elegir, comparar, argumentar, planificar, organizar, reorganizarse ante la frustración, revisar, mejorar, intercambiar, tomar notas, etc.

Estas propuestas -que bien pueden ser asumidas por todas las áreas curriculares con la intención de resolver tareas simples o complejas- permiten ir más allá de, por un lado, aprender vocabulario, gramática y/o de leer con la única intención de comprender un texto y por otro, de obtener informaciones descontextualizadas en cualquiera de las áreas curriculares. Una tarea requiere resolver situaciones, que en el aula bien pueden ser reales, fantaseadas y/o imaginadas pero sobre todo asumidas como tales por parte del profesorado y el alumnado). Esta situación plantea una problemática que necesita resolverse haciendo un conjunto de "*cosas*" interconectadas (es decir, "*esas cosas*", en ámbito escolar, se convierten en una secuencia de actividades) en interaccion con los demás. Es decir, la trea tiene un necesrio componente social, tanto por su objetivo como por la necesidad de acordar con los demás: comentar, decidir, planificar, discutir, probar, poner en común, participar en la organización del trabajos, etc. Por ello, no podemos decir que una tarea es "contestar preguntas para demostrar que se sabe un determinado contenido". Esto sería un simple ejercicio complementario que, si bien su realización es adecuada en al-

gunas circunstancias, no ofrece demasiadas posibilidades, por sí mismo, para facilitar al alumando el descibrimiento de la utilidad del conocimiento. Para lograrlo, es necesario crear, inventar y /o aprovechar circunstancias que requieran la necesidad de utilizar y analizar determinados contenidos curriculares en el contexto de la tarea.

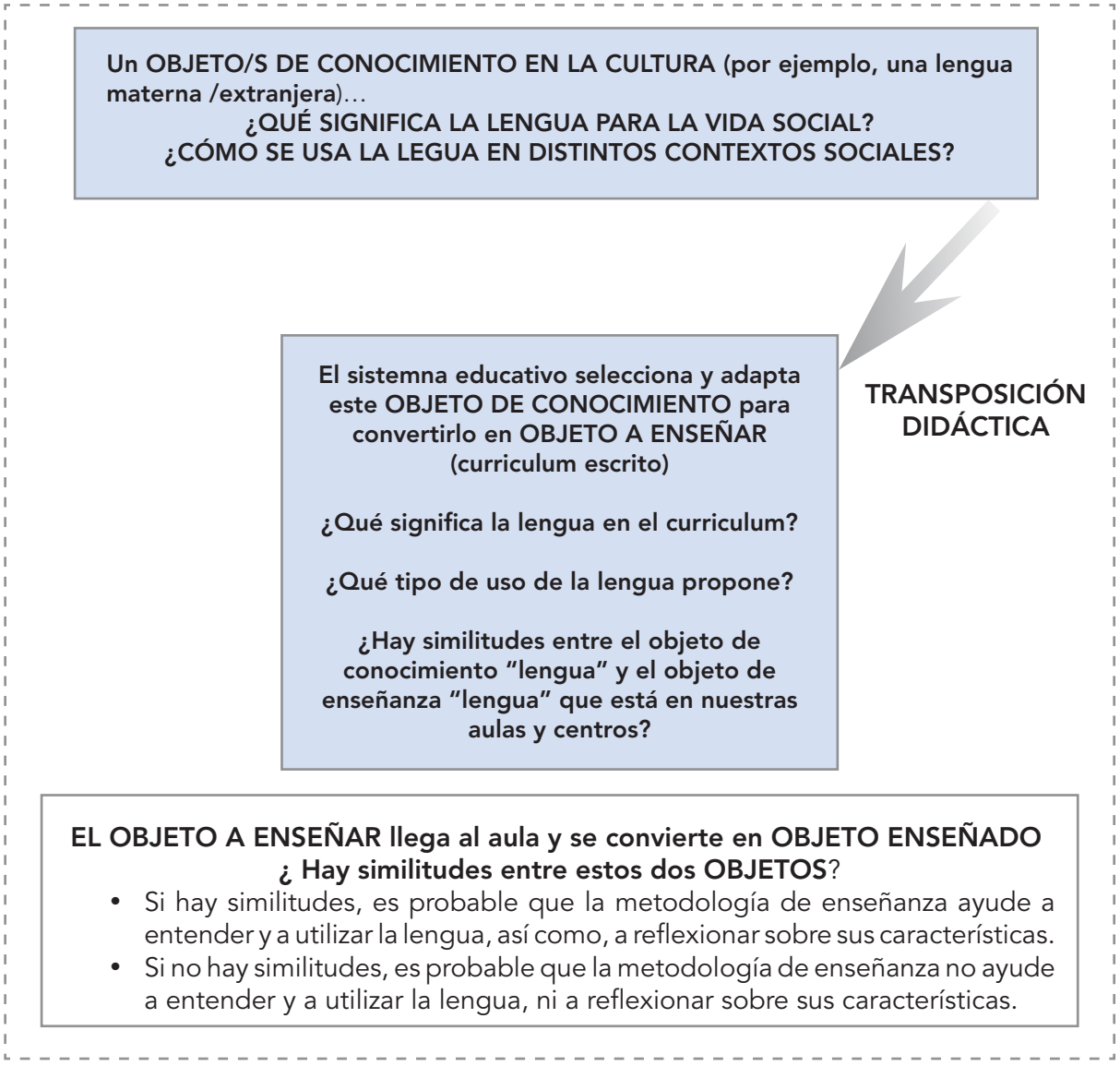
Una serie de aspectos facilitan la organización de secuencias de actividades en el contexto de una tarea, entre ellos los siguientes:

- comprobar si le proponemos al alumnado auténticas tareas;
- identificar los contenidos lingüísticos que están incluidos en la resolución de cada propuesta (identificar la mayor cantidad de contenidos que, de una u otra manera, están relacionados en el contexto de la propuesta pues, de ese modo, el alumnado -desde su diversidad- tendrá posibilidades de descubrir, por el sentido que tienen en cada contexto, un conjunto de características, usos, conceptualizaciones, etc. propias del lenguaje que está aprendiendo, incluso el materno);
- intentar que las actividades estén enlazadas (secuencias didácticas) en el marco de la tarea que se esté resolviendo;
- propiciar la integración del conocimiento de las lenguas (para utilizarlas en distintos contextos, registros, etc.);
- revisar si las acciones verbales son variadas durante las actividades que se diseña para llegar a la resolución de la tarea (recordemos, siguiendo a Vygotski, que las acciones externas tienen un reflejo en el desarrollo cognitivo y emocional);
- revisar si los ejercicios lingüísticos que acompañan este proceso tienen, solamente, una función de apoyo (se trataría de acciones verbales que, si bien son necesarios para ejercitar determinados contenidos, no ofrecen, por sí mismos, contextos de interacción);
- propiciar el rol interactivo del alumnado (entre ellos y ellas; con el profesorado y con otros actores sociales) durante todo el proceso de resolución de una tarea;
- propiciar que el alumnado trabaje en grupos cooperativos (con o sin ayuda de colaboradores externos), ya que este tipo de situaciones, al propiciar el trabajo autónomo, le da la posibilidad al docente de desarrollar procesos de enseñanza en la zona de desarrollo próximo de cada uno;
- anticipar la variedad, coincidente con el amplio concepto de diversidad del alumando, en los procesos de producción e interpretación de discursos –en cualquiera de sus aspectos);
- organizar procesos de enseñanza en la zona de desarrollo próximo de quienes aprenden;
- etcétera.

En síntesis, el proceso de transposición didáctica (véase *figura* 6) que tenga en cuenta estos aspectos facilitará que haya una conexión, y cierta similitud, entre los *objetos de conocimiento* que se pretende enseñar y los *objetos a enseñar* que señala el curiculum y los *objetos enseñados* en el aula. Es decir, en el caso que nos ocupa, se trataría de que el obejto de conocimiento *lengua* sea, cuando se enseña en ámbito escolar, verderamente *una lengua que se usa* –del mismo modo que en otros contextos sociales- y no, un *cúmulo de reglas lingüísticas* En todo caso, se trata de que, cuando el *objeto de conocimiento* que se pretende enseñar en los distintos campos disciplinares -en nuestro caso, *lenguas maternas y lenguas extranjeras*- se transforme para convertirse en *objeto a enseñar*, no pierda su identidad. Incluso, luego de ser designado como *objeto a enseñar*, continúa la transposición de éste hasta convertirse en *objeto enseñado.*

Recordemos que la teoría de la transposición didáctica, creada por Verret (1975) en sociología y tomada por Chevallard (1991) para el campo de la didáctica, busca esclarecer una pregunta polémica: *¿se parece el contenido que enseñamos al "objeto de conocimiento" social y científico que pretendemos enseñar?* En el caso que nos ocupa, cabría preguntarse si las lenguas que enseñamos en la escuela son similares, o no, a la lengua que usamos en otros ámbitos sociales. Es decir, si entendemos que el objeto de conocimiento que aporta cada "lengua" es curricularmente adaptado a través de un proceso de transposición que lo convierte en contenido a enseñar, observaremos que sufre un conjunto de transformaciones y adaptaciones. Ahora bien, dependiendo de cómo sean estas transformaciones, el objeto de conocimiento puede, o no, mantener su esencia cuando se convierte en objeto a enseñar/objeto enseñado. Podríamos comprobar, seguramente, que dependiendo de la metodología de enseñanza que utilicemos, hay más o menos similitudes. La resolución de tareas, en tanto el contenido está en relación con una situación/un contexto, garantiza evidentemente que "objeto de conocimiento" y "objeto enseñado" se parezcan.

Figura 6. Procesos de transposición didáctica



En esta línea, resulta enormemente positivo el papel de los proyectos u otro tipo de tareas compartidos que, en forma de comunidades de lectores y de escritores en el ámbito escolar, potencian el intercambio y la confrontación de ideas -entre iguales, con los docentes y, en algunas oportunidades, con los familiares y otros colaboradores- para construir nuevos conocimientos en relación con los contenidos que están estudiando en las distintas áreas curriculares (lingüísticas y no lingüísticas) y, mediando su uso en la resolución de tareas, el desarrollo de competencias, entre ellas, en comunicación lingüística. En síntesis, facilitan la organización del *aula como una comunidad de estudio plurilingüe*. Se aborda a continuación una serie de ejes didáctico-organizativos que actúan de manera colaborativa con el funcionamiento de este tipo de comunidad, tal como se analiza a continuación:

a. La búsqueda de un modelo organizativo

La propuesta de que el alumnado desarrolle CCBB ha constituido un punto de inflexión para plantear una reformulación de los elementos que constituyen la tarea docente a la hora de enseñar y de aprender lenguas. Si bien los ejercicios deben tener su sitio válido en la concreción curricular para que el alumnado pueda manipular las posibilidades lingüísticas que ofrecen las lenguas que aprende, se hace necesario, tal como se comenta en párrafos anteriores, organizar prácticas sociales de conversación, lectura, escritura, etc., en las que esos ejercicios puedan ser un referente de consulta. Las tareas sociales, en el contexto de juegos y otro tipo de proyectos, dan la dimensión del uso de la lengua, absolutamente necesaria asimismo, para evaluar el desarrollo de competencias alcanzado. Es decir, un continuo paso, de las palabras a las estructuras y, de las funciones, a su uso en contextos reales o simulados. Esa doble estructura garantiza un aprendizaje rápido y duradero. Hay que tener en cuenta que, cuando la escuela enseña una lengua entendiéndola como un objeto social, contribuye en gran manera al diseño de acciones didácticas que se acercan o simulan la realidad. Por eso, el proceso de enseñanza, con su efecto particular en cada uno de los aprendices, desemboca en la resolución de tareas que, en sí mismas, requieren de un uso variado de la lengua.

b. Escuela, familia y comunidad: la participación y los valores

Desde hace tiempo abogamos por la integración de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en tareas sociales de relevancia, en tanto que son la consecución de las CCBB en nuestra tarea diaria. La investigación reciente demuestra que la integración de escuelas, familias y comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje mejoran los rendimientos escolares. Integrar, asimismo, curriculum formal, informal y no formal se hace necesario. Tanto la propuesta europea como la que aporta la LOE en España, recomiendan establecer los necesarios compromisos escuela-familia-comunidad para la consecución de las competencias. En ese sentido, la enseñanza de lenguas señala una serie de valores que pueden colaborar en esa relación con la familia y la comunidad a través de un alumnado más consciente y deseoso de participar en la sociedad que nos movemos.

c. Priorizar un enfoque funcional de la enseñanza de las lenguas

La enseñanza de las lenguas encuentra en el MCER y en los distintos diseños curriculares, tal como se ha comentado en distintos apartados de este trabajo, un amplio caudal de sugerencias e indicaciones que, interpretadas y retroalimentadas en el propio contexto, facilitan la organización de escenarios funcionales, es decir, donde leer, hablar, conversar, escribir, etc. tiene sentido en el marco de las intenciones puntuales y específicas que se generan en torno a la resolución de tareas. Nos referimos a escenarios con amplia capacidad para potenciar en el alumnado el desarrollo de su competencia en comunicación lingüística, tal como sucede en algunas de las experiencias que se comparten en este trabajo. Evidentemente, enfocar de forma funcional la enseñanza de las lenguas significa centrarse en el uso de textos contextualizados, es decir, en discursos hablados, escritos, leídos *para y por algo* (diversidad en géneros textuales, los discursos, intenciones, interlocutores, contextos, etc.). De esta manera, la organización de prácticas sociales de conversación, lectura, escritura, etc. resulta un elemento indispensable para que el alumnado pueda llegar a reflexionar con sentido acerca de las características de la lengua y de su uso social, asumiendo, de esta manera, un papel muy activo en la sociedad multicultural y plurilingüe en la que vivimos. Es evidente que, en la actualidad, los modelos de enseñanza se plantean cada vez más incorporar prácticas que respondan al conocimiento del que se dispone acerca de cómo se aprende y, por tanto, tienden hacia un enfoque sociocomunicativo en el que las tareas adquieren una relevancia interactiva e integrada en las áreas curriculares lingüísticas y no lingüísticas.

d. Priorizar la comunicación en los procesos de evaluación

En la propuesta metodológica plurilingüe, como también establece el MCER, los descriptores permiten definir las actividades de clase y establecer su evaluación. Los descriptores de las actividades comunicativas tienen, evidentemente, supremacía sobre los de corrección lingüística. Durante mucho tiempo se ha tenido la concepción de que, aprender una lengua, era conocer su código. Hoy sabemos que el manejo en contextos claros es fundamental para aprender una segunda lengua. Tiene que haber medición y es bueno que los discentes se entrenen con *tests.* Sin embargo, queremos destacar que no podemos dejar la evaluación en manos de los *tests.* Esta debe estar en manos de profesorado y alumnado, teniendo en cuenta la capacidad de comunicación aunque sea con un lenguaje que no sea el correcto desde un punto de vista académico. También se destaca la importancia que tiene la autoevaluación, recogida de manera explícita en el PEL. Para que esta evaluación sea operativa y fácil de llevar a cabo, deberá tener unos descriptores que sean fáciles de entender por parte del alumnado y, a su vez, que coincidan con los criterios de evaluación utilizados por el profesorado. Un ejemplo podría ser "*Puedo cantar una canción en lengua extranjera*" que se correspondería con el criterio de evaluación "*Reproducir el acento, ritmo y entonación de la lengua extranjera*". Priorizar la comunicación nos permite, además, realizar una enseñanza eficaz e igualitaria, es decir, conseguir buenos resultados para todo el alumnado y no sólo para unos pocos. Estamos de acuerdo con la *Comisión Europea* cuando orienta afirmando que, según sus investigaciones, la equidad y la eficiencia se refuerzan mutuamente.

e. Integración de contenidos

La búsqueda de un currículo integrado constituye un rasgo diferenciador en la educación democrática y eficaz que se reclama hoy. Consideramos que el hecho de que en los anexos de los RD se establezca la necesidad de que los estudiantes integren sus aprendizajes, constituye un hecho revelador. En este sentido cobra importancia la experiencia que aportan los centros que incorporan modelos centrados en el *aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera***,** tal como el AICLE. Estos modelos, además de facilitar que el alumnado integre sus saberes, evitan que se sustituya la nomenclatura en lengua materna por la de lengua extranjera. Es decir, como es imposible aprender un lenguaje tan solo ejercitando sus normas y demás características lingüísticas de forma descontextualizada (por ejemplo, aprendiendo listas de vocabulario por áreas), los modelos de enseñanza que propician la integración (entre contenidos; entre estos y el desarrollo de competencias; entre contenidos lingüísticos y no lingüísticos; etc.) resultan orientativos para que en los escenarios de las distintas áreas del currículo se utilicen las lenguas extranjeras. Se trata, pues, de que el alumnado acceda al discurso de las distintas disciplinas utilizando una lengua distinta a la materna y, de ninguna manera, que memorice un vocabulario especializado y de baja frecuencia. Entendiendo que el uso de las lenguas potencia el desarrollo de competencias comunicativas y culturales, los modelos de enseñanza integradores entienden que el profesorado asume una función mediadora entre la cultura materna y la extranjera.

f. Respeto a la diversidad de niveles

La propuesta metodológica plurilingüe asume la distinción entre las destrezas de tipo receptivo (*escuchar, leer y comprensión audiovisual*), de tipo productivo (*hablar y escribir*) y de tipo interactivo (*interacción oral y escrita*). Es interesante, por tanto, establecer una clara distinción entre los contenidos lingüísticos de los que sólo se espera un conocimiento pasivo y de los que, por el contrario, se anticipa un uso activo entendiendo, en todo caso, la diversidad del alumnado en el desarrollo de competencia en comunicación lingüística, en el repertorio de recursos cognitivos, etc.

g. Las tecnologías como herramientas de aprendizaje y soporte textual

Las tecnologías de la información y la comunicación plantean un reto para la escuela actual. Nuestro alumnado las usa sin reparo y las autoridades educativas realizan esfuerzos para dotar de la necesaria tecnología a todos los centros del país. No es pertinente que entre los procesos de enseñanza/aprendizaje de una lengua -sea materna o extranjera- se establezca una ruptura entre el libro y la pizarra, y los nuevos recursos a nuestro alcance. Hacer compatible otra modalidad permitirá gestionar sin rupturas el cambio de lo textual a lo hipertextual. Las acciones del aula que incluyan propuestas de trabajo en contacto con pantallas le propician al alumnado la posibilidad de establecer líneas entre el tiempo escolar y el extraescolar. Las propuestas digitales ofrecen buenas posibilidades de potenciar oportunidades para desarrollar la competencia comunicativa.

h. Comprensión y adquisición: su relación con la afectividad

Reconocemos distintas orientaciones en las investigaciones sobre la comprensión del discurso. Históricamente, por un lado, han estado las teorías que estudiaron la comprensión desde la perspectiva del lector/oyente y de su conocimiento propio; y, por el otro, las que exploraron la comprensión centrándose en el texto y en la estructura que éste posee. Sin embargo, ninguna de estas dos tendencias ha explicado por sí misma un proceso tan complejo como el de la comprensión. Bien podría decirse que ambas líneas se conjugan en el proceso de comprender un discurso -oral o escrito-, en tanto este proceso implica construir, en interacción entre la información que aporta el texto y los conocimientos del lector/oyente, un modelo o representación mental de todo lo que en el mismo se expone. Es decir, si bien los procesos cognitivos y las representaciones mentales que construye el lector/oyente son fundamentales para entender los procesos de comprensión, no podemos olvidar que el texto, con su estructura general y la forma en que está organizada la información que aporta, también constituyen factores a tener en cuenta en el complejo proceso de comprensión. Desde el punto de vista de la adquisición de segundas lenguas (L2), hoy se hace hincapié en la comprensión como base de una explicación cognitiva en este campo La consideración dada al *input* comprensible, como fuerza de crecimiento de la interlengua -esto es, uno aprende cuando trabaja con todas las destrezas –, ha rescatado la comprensión y la creatividad en lengua extranjera del papel secundario a la que la habían relegado ciertos enfoques comunicativos. Por su parte, Krashen (1985) ha articulado una propuesta para una enseñanza/aprendizaje de la L2 basada en la comprensión. En concreto, este autor considera que la competencia de una persona en L2 sólo puede avanzar si se le ofrece *input* comprensible. Así, su método de enseñanza natural de la L2 se apoya en esta hipótesis, de modo que, considera que, en el aula, se deben crear situaciones que permitan al alumnado negociar el significado con el profesor (o con el texto). Completa la hipótesis del *input* con la del filtro afectivo entendiendo que éste sería una especie de *barrera* que existe entre el *input* y el aprendiz. Por eso, otro aspecto importante para la adquisición de la L2 sería bajar esa barrera lo más posible. En este punto, conviene resaltar la importancia de la empatía con la selección de los textos para la lectura pues esta situación puede ayudar a bajar el filtro afectivo.

Como complemento a la importancia dada al *input* comprensible, nos encontramos con que la expresión e interacción oral y escrita contribuyen al aprendizaje mediante la consolidación de aquel conocimiento interlingüístico que el alumnado aún no domina plenamente. Asimismo, el alumnado puede emplear su producción como una manera de probar nuevas formas y estructuras lingüísticas, al tiempo que fuerza su interlengua para satisfacer ciertas necesidades comunicativas. Por otro lado, existe sobrada evidencia de que el *output* provoca cambios en los procesos psicolingüísticos, los cuales facilitan el aprendizaje de la lengua. Es decir, la producción lingüística da lugar a procedimientos tales como la codificación gramatical y la monitorización, caminos que llevan a los aprendices, o bien a prestar especial atención al *input* para encontrar una solución, o bien a explorar sus propios recursos para resolver sus dificultades lingüísticas. Así, el *output* constituye una herramienta fundamental para fomentar, por un lado, la interacción entre los factores internos del estudiante (su propia competencia inter-lingüística) y los factores externos (el *input* posterior, la interacción y la intervención pedagógica) y, por otro, la interacción entre los propios estudiantes, que bien puede propiciar la reflexión metalingüística. En este sentido, cabe señalar el cambio importante alcanzado en las concepciones de aprendizaje y pensamiento a partir de redefinir la cognición incluyendo la motivación como un proceso que engloba factores cognitivos

y afectivos que van a determinar la elección, la iniciación, la dirección, la magnitud y la calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado (Huertas, 1997).

4.3. Conclusiones

Asumimos la importancia de que nuestro alumnado comprenda que el aprendizaje de la lengua no tiene por objetivo completar ejercicios gramaticales. Por ende, consideramos la conveniencia de ayudarlos a entender cómo funciona la gramática en el discurso y a descubrir en proceso que, cada vez que enunciamos (y que nos enuncian), construimos un mundo con una organización témporo-espacial determinada. Asimismo, se valora el diálogo entre las diferentes lenguas en procesos de aprendizaje entendiendo las respectivas cosmovisiones culturales. Esta perspectiva, evidentemente, tiene mucho más potencial que la simple enseñanza de reglas, excepciones y otras pistas que pretenden descubrir las estructuras lingüísticas. Una lengua no es un sistema abstracto sino un vehículo de comunicación. Entendemos, por tanto, la conveniencia de que las actividades de interpretación y producción oral y escrita estén enmarcadas en el diseño de propuestas que, en sí mismas, tengan valor educativo más allá del idioma pues, de esta manera, el alumnado podrá extrapolar las estrategias de comprensión y producción, junto con los saberes que adquieren a través de ellas, a todas las áreas de conocimiento. Esta propuesta, obviamente, no inhibe la posibilidad de establecer valiosas y necesarias interrelaciones entre las prácticas discursivas y la reflexión metalingüística.



5. Bibliografía (capítulos 1 a 4)

Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.

Bazo, P., D'Angelo, E. y Soler, M. (2009). Condiciones generales y específicas en cada una de las siete destrezas para el éxito en comunicación lingüística. En VV.AA. *La práctica de la comunicación lingüística*. Proyecto Atlántida y OAPEE, pp. 33-48.

Beane, J.A. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Morata.

Bernestein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Bolívar, A. (1998). *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería Ed. Junta de Andalucía.

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (enero-marzo). Disponible en: http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice24.htm

Bolívar, A. y Guarro, A. (coords.) (2007). *Educación y cultura democráticas: P. Atlántida*. Madrid: W. Kluwer.

Bolívar, A. y Moya, J. (eds.) (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Madrid: Proyecto Atlántida. Disponible en: http://innova.usal.es/courses/CL8b31/ (materiales Atlántida).

Bronckart, J-P (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

---------- (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Buendia, L. (1993). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Edit. Universidad de Granada.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Cardona, C. (1996). *Educación en la diversidad*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil Albert.

Calsamiglia, H y Tusón, A. y. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Chadwick, C. y Rivera,N. (1991).*Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona: Gedisa.

Comenius (1971). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus.

Coll, C. y Martín E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC.

Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1) en: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html

Council for Cultural Cooperation (2001). *Common European Framwork Fos Languages: Learning, Teaching, Assesment. Strasbourg:* Educacion Committee. Language Policy Division. (versión en español, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002, Instituto Cervantes, MEC-Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

D´Angelo, E. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Comunidad de Madrid-Consejería de Educación. Disponible en: www.asociacionaele.org

D´Angelo, E., Bazo, P. y Soler, M. (2009).Condiciones específicas y estrategias metodológicas. En VV.AA, *La práctica de la comunicación lingüística*. Proyecto Atlántida y OAPEE, pp. 51-99.

D´Angelo, E. y Luengo, F. (coord.) (2009-2010). Competencias Básicas en la Práctica Comunicación Lingüística. Cuadernillo Herramientas de Trabajo para el Profesorado, Grupo Atlántida y OAPEE. *Periódico Escuela. Cuaderno Competencias Básicas*, Vol. 1 a 9.

De Ketele, J.M. y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información.* Madrid. La Muralla.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana /UNESCO.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

---------- (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.

Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En F, Newmeyer (comp.), *Panorama de la Lingüística Moderna. Tomo IV. El lenguaje: contexto socio-cultural.* Madrid: Visor.

Eisner, E. (1985). Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? En J. Gimeno y A. Pérez: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL. pp. 257-264.

Escudero, J.M. (2008). *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos.* Boletín de la RED-U, Nº. Extra 2.

Estaire, S. y J. Zanón (1994). *Planning Classwork, A task based approach*. UK: Heinemann.

Feito, R. y López Ruiz, J. I. (coords.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.

Fernández Enguita, M. (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia constitucional. La Enseñanza Secundaria en España*. Barcelona: Laia.

Fernández Enguita, M. (1991). El aprendizaje de lo social. *Educación y Sociedad*, núm. 8, pp. 7-2. Recogido en su libro: *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós, 1992.

Fierro M.C y Carbajal P. (2003).*Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.

García Sánchez, E. (2001) (ed.). *Present and Future Trends in TEFL*. Almeria: Universidad de Almería - Secretariado de publicaciones.

Gil, P. (1983). Diagnóstico. En *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

Gimeno J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J. (comp.) y otros, *Educar en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia. Por un cambio en la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalidad social, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Ed. Taurus.

Hevia R. (2004). ¿Educando para la memoria? *VI Seminario sobre Patrimonio cultural*, en http://www.dibam.cl/seminario_2004/pdf/capt_03_seminario.pdf

Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Jackson, PH. W. (1991). *La vida en las aulas.* Madrid: Edit. Morata.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2003). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo.* México: Trillas.

Joyce, B. y Weill, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2.

Joyce, B.;Weill, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Krashen, S. (1998). Comprehensible output? *System,* 26, 175-182

Lightbown, P. y N. Spada (1999). *How languages are Learned.* Madrid: Oxford University Press.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definition Issues, Problems.* UK: Authentik.

López Ruiz, J.I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.

López Ruiz, J.I. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Aljibe.

López Ruiz, J.I. (2005). *Construir el curriculum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.

López Ruiz, J.I. (2007). El curriculum global de la ciudadanía en la sociedad de la información (pp. 49-70). En A. Bolívar y A. Guarro (coords.). *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer. Disponible en: http://books.google.es/

López Ruiz, J.I. (2008). Innovar desde la base: Construir unidades didácticas globales en la sociedad de la información. *Investigación en la Escuela*, 66, pp. 79-92.

Luengo, F. y López Ruiz, J.I. (2008). Bases organizativas y curriculares del modelo democrático y comunitario (pp.151-168). En F. Luengo y J. Moya (eds.). *Escuela, familia, comunidad. Claves para la acción*. Madrid: Wolters Kluwer.

Luengo, F. y Moya J. (coords.) (2008). *Escuela, familia, comunidad, claves para la acción*. Madrid: W. Kluwer.

Luzuriaga, L. (1960). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Madrid, D. y García Sánchez, E. (2001). Content-based second language teaching. En M. E. García Sánchez (ed): *Present and Future Trends in TEFL* (pp. 101 – 129). Almería: Universidad de Almería - Servicio de Publicaciones.

Mara B. y Campelo A. (2008). *Promoción de la Educación en Derechos Humanos (EDH): como una cuestión específica o como tema transversal*. Documento *UNESCO*, conmemoración del 60 aniversario de la Declaración Universal de Derechos los Humanos, París, 2008. En web: www.proyecto-atlantida.org

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – *The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussels: The European Union.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.

Moreno, J. M. y Luengo, F. (coords.)(2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.

Moya, J. (1993). *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Librería Nogal.

Moya, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.), *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer, 34-48.

Moya, J. (2008). *Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo*. Qurriculum, 21, páginas 57-78.

Moya, J. y Luengo, F. (coord.) (2008). *Las competencias básicas en la práctica*. Proyecto Atlántida.

Moya, J. (coord.) y Luengo, F. (2011). *Teoría y Práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Navés Nogués, T. y Muñoz Lahoz, C. (1999). Experiencias AICLE en España. En D. Marsh y G. Langé (Eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE_CLIL Foundation Course Reader* (pp. 131-144). Finland: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL (European Lingua Project).

OCDE/PISA (2001). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000/OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE. http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000-int.pdf

OCDE-DeSeCo (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. Disponible en: http:// www.deseco.admin.ch

OCDE/PISA (2003). *Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004). Disponible en: www.ince.mec.es/pub

OCDE/PISA (2004 a) *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (existe traducción española: Informe PISA 2003, *Aprender para el Mundo de Mañana*. (2005)Madrid: Santillana.

OCDE/PISA (2004 b). *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies*.

OCDE/PISA (2006). *Assessing Scientic, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA. Versión* en español, Santillana. Disponible en: http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/noticias/marcosteoricospisa2006.pdf

OCDE (2006). PISA 2006. *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid. Santillana Educación.

Ovando, C. y Collier, V (1998). *Bilingual and ESL Classrooms*. Madrid: Mc Graw Hill.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. London: Newbury House.

Pérez Gómez, A. I. (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (comp.) y otros (2008), Educar *en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Ediciones Morata.

Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Ediciones Akal.

Perrenoud, PH. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D.S. Rychen y L.H. Salganik (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.

Printrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology 92*, 545–555.

Proyecto Atlántida (2005). *Ciudadanía mucho más que una asignatura*. Disponible en: www.proyecto-atlantida.org

Proyecto Atlántida (2004). *Ciudadanía y Convivencia y Actos de conciliación*. Disponible en: www.proyecto-atlantida.org

Riagáin, P. y Lüdi, G. (2003). *Bilingual Education: some Policy Issues*. Strasbourg: Council of Europe.

Richen, D.S y Salganik, H. (comp.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

Stainback, W. y Stainback, S. (2001). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stainback, S.; Stainback, W. y Jackson, H. J. (1999). Hacia las escuelas inclusivas. En Stainback y W. Stainback. *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.

Stenhouse, L. (1974). *La disciplina en la escuela*. Buenos Aires: El Ateneo.

Stenhouse, L. (1997). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

---------- (1999). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in Language Teaching*. Madrid: Oxford University Press.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review, 50*, 158-163.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Tenbrink, T. (1984). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Thélot, C. (presidente) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris: La Documentation Française. Disponible en: http://www.debatnational.education.fr/

Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education systems: some lessons from international studies and national experiencies. En D. S. Rychen y A. Tiana, *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. UNESCO: International Bureau of Education (IBE), 35-78.

Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Torres, J. (2001). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Trujillo, F. (2005). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. *RedELE*, 4, 1-14.

Tyler, R. (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Vera J. y Esteve J.M. (2001). *Un examen a la cultura escolar.* Barcelona: Octaedro.

Vygotski, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, en *Obras Escogidas*, T. III, Madrid: Visor (primera versión publicada en ruso en 1931).

Yus Ramos, R. (1996). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

Tiana, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer.

SEGUNDA PARTE

DE LA PRÁCTICA A LA TEORÍA

6. Ejemplificaciones de Unidades Didácticas Integradas (UDI)

Presentación

A la hora de concretar la integración de las competencias básicas en la dinámica de la enseñanza y en las posibilidades del aprendizaje del alumnado, resulta obligado contemplar una alternativa de consenso en relación con el modelo de concreción curricular que estos hechos requieren. Esta tarea, ejemplificada a través del desarrollo de una de las competencias básicas como es la comunicación lingüística, nos invita a establecer conexiones con el resto de competencias pues, en distinta medida e intensidad, todas ellas están entrecruzadas por los hechos comunicativos.

La enseñanza orientada al desarrollo de las competencias requiere que las programaciones de aula se articulen alrededor de unidades didácticas que, sobre todo, consideren modificaciones sustanciales en la organización de propuestas atendiendo a sus posibilidades para potenciar el equilibrio entre el currículo enseñado y el currículo evaluado.

El modelo de unidad didáctica que está presente en las ejemplificaciones que nos acompañan en esta obra -modelo denominado Unidad Didáctica Integrada (UDI)- surge de la experiencia COMBAS, tal como hemos señalado en la presentación. El mismo encaja perfectamente en la dinámica de cambios que se vienen sucediendo en nuestra sociedad desde hace cuatro décadas. Su particularidad en el contexto actual se centra en necesidad de que contribuya a la integración del curriculum para facilitar, de ese modo, que el alumnado aprenda desarrollando sus competencias básicas. Evidentemente, en el contexto de una UDI se pueden ensamblar eficazmente los cinco niveles de integración que favorecen este desarrollo y, merced al aprovechamiento eficaz del tiempo dedicado a la realización de las tareas, alcanzar un equilibrio entre *concreción curricular*, *transposición didáctica* y *valoración de los aprendizajes*, cuestión que supone, atendiendo a la experiencia registrada, un aumento considerable del éxito escolar.

En cualquier caso, en tanto espacios abiertos a distintos modos de realizar las concreciones curriculares, estos materiales pretenden plantear un debate sobre el alcance de las programaciones en relación con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde una perspectiva integradora. Es decir, un debate que se aleje de las formas del propio modelo para focalizar la inclusión de tareas sociales relevantes y contextualizadas como elemento integrador de los diferentes elementos del currículum.

6.1. De la mejora de la competencia comunicativa al *Proyecto Lingüístico de Centro*

Autora: *Mercedes Laguna González*

IES. Pedro Jiménez Montoya. Baza, Granada



6.1.1. Nuestro centro

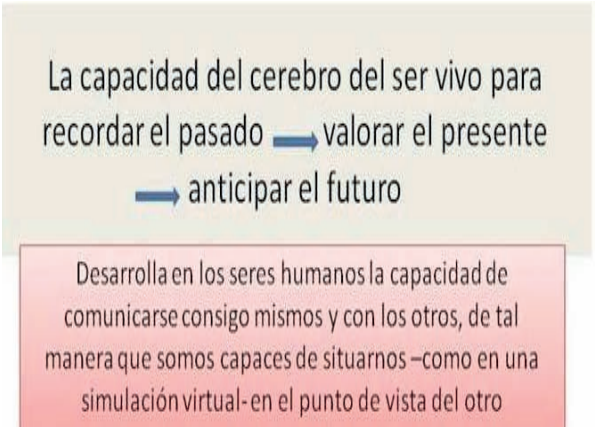
El IES *Pedro Jiménez Montoya* de Baza, en la provincia de Granada, tiene como finalidad prioritaria la formación integral de su alumnado, ya que quiere prepararlo para una vida intelectualmente activa y creadora, físicamente equilibrada, psicológicamente madura, socialmente crítica y participativa (en relación con los principios del PEC). El número del alumnado asciende a 1.100 y el del profesorado, a 90, distribuidos en las enseñanzas regladas de la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional con módulos de grado medio y superior. Está enmarcado en un ámbito rural, en una ciudad, centro de comarca, en la que predomina el sector de los servicios, y que dispone de un Hospital General Básico, un Conservatorio Profesional de Música y un Centro Asociado de la UNED. En Bachillerato y en Formación Profesional (FP) acogemos alumnado de los pueblos cercanos.

El IES procede de un centro de Formación Profesional que se acogió a la Reforma de la enseñanza a finales de los años 80 del siglo pasado y que fue abriéndose a la ESO, primero, y luego a la implantación del Bachillerato, sin perder su vocación primera de servir a las enseñanzas profesionales. De hecho, este doble carácter de preparación para la vida laboral y para la vida universitaria, ha conseguido que asimilemos de una forma *natural* el giro copernicano que supone la LOE a través de la enseñanza por competencias, que busca transformar el saber contenidos en saber hacer, saber buscar y procesar información para convertirla en conocimiento. Nuestro profesorado no tiene que ir muy lejos para encontrar ejemplos de tareas que conecten los contenidos con la vida: si queremos preparar una unidad didáctica que gire, por ejemplo, en torno a la elaboración de un curriculum vítae, no tenemos más que volver los ojos y los oídos a el profesorado de la asignatura de Formación y Orientación Laboral, que preparan esta tarea con el alumnado de una manera muy estructurada y pormenorizada, conectando claramente los contenidos de la asignatura con la utilización práctica.

6.1.2. Principios de los que partimos

En la organización de los proyectos de nuestro centro partimos de una convicción que nos resulta productiva, es decir, sabemos que todos somos distintos (materias diversas, formas de ser y de trabajar diferentes) pero trabajamos para conseguir el mismo objetivo: que todo el alumnado aprenda siendo protagonista de su propio aprendizaje. Entendemos que los aprendices han de ser el centro en la aventura que supone el proceso de conocer y el profesorado, buscadores de medios eficaces y metodologías adecuadas para que sea realmente así. Es decir, como profesorado, somos nada más y nada menos que una ayuda cualificada en ese proceso.

Siempre nos ha preocupado que los proyectos que iniciamos en el centro se estructuren sobre la base de una finalidad prioritaria: aprender a pensar, aprender a sentir, aprender a comunicarse. Por eso, el Proyecto de la Mejora de la Competencia comunicativa, que surgió a partir de la experiencia piloto que propuso el OAPEE, consiguió que brotara a la superficie, de manera explícita, algo que ya estaba presente de forma tácita en nuestras actuaciones innovadoras: la competencia en comunicación lingüística es el soporte del resto de las CCBB. Evidentemente, entendida sobre todo en su acepción de "competencia comunicativa" -más amplia e integradora que el término "competencia lingüística"-, este conjunto de destrezas comunicativas funciona como tabla de salvación del resto de las competencias esenciales, sobre todo porque es capaz de conectar las capacidades personales clave con las habilidades sociales.



"La competencia comunicativa es una capacidad cultural. [...] Es obvio que esta capacidad -de pensar y razonar, por un lado, y de poner nombre, evaluar y sopesar sus emociones y sentimientos, por otro- se consigue de forma progresiva y que requiere un aprendizaje continuo. Está relacionada de manera esencial con nuestra capacidad de ser agentes humanos, con nuestra capacidad de actuar y con nuestra capacidad de interactuar. Estas reflexiones, con profundas implicaciones filosóficas, psicológicas y sociológicas, nos conducen a plantearnos la enseñanza de la Lengua y de las Lenguas -también la enseñanza de todas las materias del curriculum- de una manera global e integradora. Tanto si tenemos la suerte de pertenecer a un equipo que trabaje de forma colaborativa, como si hemos de actuar de forma individual. Al plantearnos los objetivos que perseguimos, los criterios de evaluación que utilizaremos, las competencias básicas que hemos de desarrollar, deberíamos abrir el diseño de nuestras Unidades Didácticas a otros temas, en principio, distintos a los contenidos concretos que hemos de trabajar, pero con los que relacionamos la teoría con la vida práctica, incluso deberíamos empeñarnos en crear un contexto privilegiado de aprendizaje, porque la finalidad prioritaria de la enseñanza es contextualizar el saber y hacerlo práctico"[9].

9 Laguna, M.: *La capacidad de comunicarse y construir el mundo. La competencia comunicativa, una competencia integradora*. FBBVA y Ministerio de Educación. Premios Nacionales Francisco Giner de los Ríos, 2010. En prensa.



6.1.3. Relato de la experiencia



En los años 90 del siglo pasado comenzamos haciendo experimentos para mejorar la capacidad de comprensión lectora de nuestro alumnado. Queríamos aprovechar el potencial lúdico de la literatura, guiarlo en el proceso de transición entre la lectura de los cuentos populares y las lecturas juveniles sencillas hasta la lectura de novelas más complejas, en las que prácticamente todo el conjunto significaba un reto para ellos: el vocabulario, las referencias culturales, la conexión de unos textos con otros, la literatura dentro de la literatura, la psicología presentada de manera narrativa. Nos sirvió en el primer intento una novela de Carmen Marín Gaite, *La Reina de las Nieves*. Esta obra[10] muestra una manera de recorrer el camino de la vida, salvando obstáculos y aprendiendo a recordar. La Lengua y la Literatura comenzaron a tratarse en las clases de forma integrada, y este método de trabajo se abrió a otras disciplinas, nos embarcamos pronto en un proyecto de innovación interdisciplinar: *leer, interpretar, crear*, en el que participaban profesorado las asignaturas de Geografía e Historia, Ciencias Naturales, Filosofía, Inglés y Francés, Lenguas Clásicas.

Este *Proyecto de Innovación* nos puso en camino para desarrollar distintos grupos de trabajo, en busca de la interdisciplinariedad, la conexión entre las lenguas, también las lenguas clásicas, y la mejora de la comprensión lectora, la capacidad crítica y creativa. Aunque todo este recorrido de innovación en busca de una mejor práctica docente tuvo un punto de inflexión en la implantación en el centro del *Proyecto Bilingüe*. Desde el principio, nació con voluntad de conectar las lenguas y de trabajar los contenidos de algunas asignaturas (Matemáticas, Ciencias

10 Durante el curso 2010-2011 hemos llevado al aula unos materiales elaborados a partir de esta novela de Martín Gaite, que utilizan ya los principios y la metodología de la LOE, así como las directrices del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas. Están recogidos en *La competencia comunicativa en el Bachillerato* (Laguna, 2010a).

Naturales, Ciencias Sociales, Plástica, Educación Física) a partir de las lenguas extranjeras, siempre acentuando el uso comunicativo e instrumental de todas las lenguas.

Lo más interesante del *Proyecto Bilingüe*, además de la mejora sustantiva del uso de las lenguas extranjeras por parte de nuestro alumnado, ha sido la convicción de que la competencia comunicativa posee un potencial que enriquece y transvasa todas las lenguas llegando a coadyuvar considerablemente en el aprendizaje de todas las materias. En este contexto, ha sido clave la elaboración, por parte del profesorado, de UDI (con metodología AICLE), en las que se han enlazado varias asignaturas en torno a un tema de interés común, con tareas finales y secundarias. Estas tareas facilitadoras y finales, en el caso de la conexión de lenguas, comparten el tratamiento de la misma tipología textual, parecidos campos semánticos, culturales y contextuales, con diverso grado de dificultad, así como aspectos gramaticales y pragmáticos, tratados a su vez de forma graduada en cada una de las lenguas. Destacamos también el esfuerzo significativo para fijar los descriptores del PEL y ponerlos en conexión con los contenidos de las materias y los criterios de evaluación. Todo ello orientado a situar al alumnado ante un contexto real, o de evocación de realidad, que requiere poner en práctica sus competencias comunicativas y, en relación con ellas, el resto de las CCBB.

*En relación con **Integrated Learning Project**, se pueden visitar algunas de sus concreciones y Proyectos sociales en:*

http://www.realidadyficcion.eu/revista_pythagoras/biblioteca/Proyecto_Interacción.htm

http://en.calameo.com/read/000255336f4e31da2e932

Hemos recogido algunas muestras de las UDI elaboradas en el *Proyecto Bilingüe* en *nuestra Revista digital Tareas de Educación:*
http://www.tareasdeeducacion.es/temas/temas.htm
Y en la página del *Proyecto Mejora de la Competencia Comunicativa*, en donde también aparecen las planificaciones de las asignaturas implicadas en el Proyecto durante el curso 2010-2011:
http://www.minervasemanal.eu/10-11/Proyecto%20Ling/Tareas_SD/Bilingüe_English.htm

6.1.4. El *Proyecto de Lectura y Biblioteca*, y el *Proyecto Interacción*

El Proyecto *Lectura y Biblioteca*, en primera instancia, y el Proyecto *Interacción* (*Integrated Learning Project)* posteriormente, significaron un paso más en el camino de extender a todo el centro las ventajas del trabajo interdisciplinar y el empeño conjunto de mejorar la competencia comunicativa en todas las áreas. Además de los museos y los laboratorios, las bibliotecas constituyen (pueden constituir) un escenario privilegiado en el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado. Trabajamos uniendo libros y aula no sólo porque nos interese dar vida a la biblioteca –que también– sino que hay algo más: sabemos por experiencia el papel decisivo de la lectura, la escritura y la investigación para conseguir que la enseñanza sea significativa.

La biblioteca es un recurso fundamental para nuestro centro educativo, también lo son por extensión todas las bibliotecas, todos los tipos de bibliotecas, todos los tipos de libros, todos los tipos de textos. Hay una razón fundamental: el uso de las bibliotecas está en la base del

*Para el **Proyecto de Lectura y Biblioteca** en el IES P. Jiménez Montoya, el lector puede ver las algunas actividades y Proyectos unificadores y sociales que sean llevado a cabo en la web de la Biblioteca:*

http://www.realidadyficcion.eu/revista_pythagoras/biblioteca/biblioteca.htm



proceso de investigación. La búsqueda de información y la investigación constituyen una de las coordenadas organizativas del aprendizaje significativo. Manejar información no significa –de forma automática– adquirir conocimiento, es necesario un tratamiento adecuado de la información y una correcta asimilación por parte del alumnado. Para esto es preciso que, quien aprende, asimile el conocimiento en una situación de uso; que cuidemos que las fuentes de información sean fidedignas; que enseñemos a nuestro alumnado a seleccionar información y a procesarla.

El *Proyecto Interacción (Integrated Learning Project)* nacía en el curso 2008 para unir las fuerzas de dos proyectos -el *Proyecto de Lectura y Biblioteca*, y el *Proyecto Bilingüe*- y realmente funcionó porque sentó, de manera sólida, las bases de los grupos de PFC que han sostenido y están sosteniendo los tres proyectos fuertes del centro y que arman el PLC, nacido para implicar a todos los departamentos didácticos del centro.

Las UDI diseñadas por el profesorado incorporan materiales para el alumnado, entre ellos sus publicaciones, que forman parte del fondo documental de la biblioteca junto con las dramatizaciones en inglés y en francés que fueron productos textuales destacables del *Proyecto Interacción*.



6.1.5. Hitos de nuestra trayectoria

HITOS DE NUESTRA TRAYECTORIA:

Trabajo interdisciplinar e integración de Proyectos

- 1996: *La Reina de las Nieves*, de Martín Gaite. Enseñanza integrada de la Lengua y la Literatura.
- 1996-2005: Seminarios, grupos de trabajo y Proyectos de investigación.
- 1996-1999: Proyecto *Lectores críticos y creativos*.
- 1999-2001: Proyecto de Innovación *Leer, interpretar, crear*.
- 2002: Comienza el Proyecto TIC.
- 2002-2004: Grupo de trabajo de los departamentos de Lenguas.
- 2003-2004: Grupo de trabajo *María Zambrano, los libros y la vida*.
- 2005: Comienza su andadura el *Proyecto Bilingüe* (inglés).
- 2006: Grupo de trabajo: Comprensión y expresión.
- 2006-2007: Tutoría de Biblioteca.
- 2008: Premio Nacional de *Buenas Prácticas en las Bibliotecas Escolares*.
- 2007-2011: Proyecto de Lectura y Biblioteca.
- 2008-2009: Proyecto de integración de Proyectos (*Integrated learning Project*).
- 2007-2009: Proyecto Sócrates (de Interculturalidad).
- A partir de 2008: distintos Proyectos *Comenius*; Proyecto Arce (*Nets and Links)*.
- 2009-2011: Proyecto para la *Mejora de la Competencia Comunicativa*. Experiencia Piloto del OAPEE. ME y CCAA.
- 2009-2010 y 2010-2011: Grupo PFC: *Mejora de la Competencia Comunicativa*. Participación en la *Plataforma Colabora*.
- 2010-2011: Elaboración del *Proyecto Lingüístico de Centro*.
- 2010-2011: Puesta en marcha del Proyecto Lingüístico de Centro.
- 2011: Proyecto Consolidación de las CCBB como eje del curriculum (COMBAS). (ME y CCAA). Participación en la Plataforma COMBAS del IFFIE.
- 2010: Premio Nacional *Giner de los Ríos* a la Mejora de la Calidad Educativa (entrega en marzo de 2001).

6.1.6. La mejora de la competencia comunicativa

Desde el curso 2008-2009, la Experiencia Piloto desarrollada en el contexto del OAPEE se ha organizado a través de un PFC. Nos reuníamos semanalmente para trabajar en equipo con la intención de buscar maneras que mejoren la competencia comunicativa de nuestro alumnado. Presentamos a continuación, a modo de información, algunos de los materiales, documentos, UDI y secuencias didácticas que hemos elaborado para poner en práctica en el aula y para poner en marcha el PLC:

ENLACES A NUESTRAS PUBLICACIONES VIRTUALES	
Proyecto Mejora de la Competencia Comunicativa	
http://www.minervasemanal.eu/competencia_comunicativa/proyecto.htm	
Plantilla para el diseño de Secuencias Didácticas	http://www.minervasemanal.eu/competencia_comunicativa/proyecto.htm
Destrezas comunicativas. Documentos para todos los Departamentos	http://www.minervasemanal.eu/10-11/destrezas_cc.htm
Secuencias Didácticas elaboradas	http://www.tareasdeeducacion.es/ComBas/Materiales/SD/SD.htm
Proyecto de Lectura y Biblioteca	
http://www.realidadyficcion.eu/Revista_Pythagoras/Biblioteca/biblioteca.htm **Proyectos unificadores (sociales). Días de Lectura**	
http://www.realidadyficcion.eu/revista_pythagoras/biblioteca/febrero_2009/días_de_lectura.htm http://www.realidadyficcion.eu/revista_pythagoras/biblioteca/2010_Días_Lectura/Conferencia_Dª_Ana_Gámez.htm	
Proyectos unificadores (sociales). Viaje a través del tiempo y la literatura	
http://www.realidadyficcion.eu/revista_pythagoras/biblioteca/Proyecto_Interacción/Proyecto%20Interacción/viajando_a_través_del_tiempo.htm	
Proyecto Interacción	
http://www.realidadyficcion.eu/Revista_Pythagoras/Biblioteca/Proyecto_Interacción.htm	
Proyecto Bilingüe	
http://www.tareasdeeducacion.es/ComBas/Materiales/Bilingüe/Bilingüe.htm	
Unidades didácticas interdisciplinares. Bilingüe (Revista Tareas de Educación)	http://www.tareasdeeducacion.es/temas/temas.htm
Planificaciones de los cursos. Bilingüe	http://www.minervasemanal.eu/10-11/Proyecto%20Ling/Tareas_SD/Bilingüe_English.htm
Proyecto ComBas (Consolidación de las Competencias Básicas como eje del curriculum)	
http://www.tareasdeeducacion.es/ComBas/ComBas.htm	
Revista digital Tareas de Educación	
http://www.tareasdeeducacion.es/	

6.1.7. El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC)

Nuestro PCL, aunque está elaborado de manera básica y esquemática, ha nacido con voluntad de ser evaluado cada curso con el fin de conseguir mejoras, tanto en nuestra práctica docente como en los aprendizajes del alumnado. Además, ha nacido con voluntad de abrirse al resto de proyectos de mejora de las demás CCBB, específicamente en Andalucía a través de las áreas competenciales establecidas por el nuevo *Reglamento de Organización de Centros* (ROC): el Área científico-técnica, el Área cultural y artística y el Área socio-lingüística. Es preciso trabajar de manera colaborativa, uniendo esfuerzos.

Para la elaboración, la puesta en marcha y el funcionamiento del PLC utilizamos principalmente las siguientes estrategias:

El Proyecto Lingüístico de Centro…

Se incluye dentro del PEC, vertebrándolo porque está al servicio de toda la comunidad educativa y sirve a las finalidades prioritarias del centro.

Cuenta con el apoyo práctico y eficaz de un grupo del profesorado que trabaja y se forma de manera colaborativa e interdisciplinar.

Utiliza una metodología abierta a la interdisciplinariedad que se estructura a través del ENFOQUE POR TAREAS, en especial alrededor de TAREAS COMUNICATIVAS.

Se sirve del PORTFOLIO PERSONAL DE APRENDIZAJE del alumnado como estímulo para la producción de textos (orales, escritos, audiovisuales...), como medio de reflexión sobre el trabajo elaborado y como instrumento fundamental de aprendizaje y evaluación.

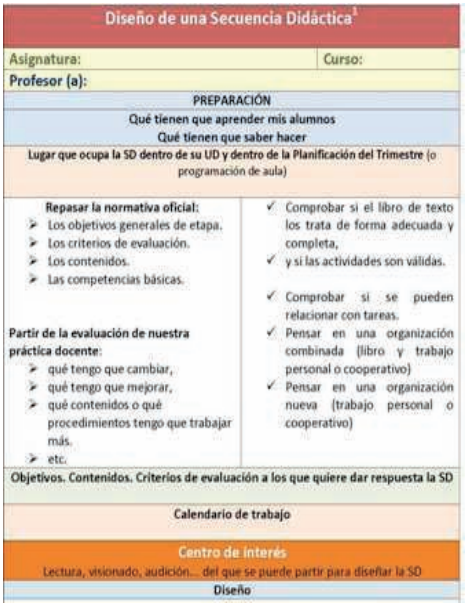
- Recogemos y subrayamos lo bueno, lo que ya se hace.
- Damos pasos muy concretos, fácilmente accesibles y asumibles.
- Ofrecemos ejemplos prácticos.

Uno de los ejes fundamentales del PLC es la lectura e interpretación de libros y fragmentos, prensa (tanto en formato papel como digital), textos continuos y discontinuos, textos audiovisuales, etc. a través de de todos los departamentos y todas las asignaturas. Para el desarrollo de la destreza de la lectura, y para el del resto de las destrezas de la competencia comunicativa, proporcionamos a los colegas una ficha sencilla que puede incluir en sus programaciones de aula en las UDI. Se trata de un instrumento (identificado como "documento 1") que se va mejorando en la medida que el PLC se va consolidando, si bien en la actualidad está sirviendo para que la competencia comunicativa sea una prioridad del centro, así como, que sea contextualizada en la práctica. Por su parte, es una herramienta que ayuda a todo el profesorado del centro a diseñar tareas comunicativas (identificado como "documento 2") en el contexto del PLC. Todo ello se irá perfeccionando y completando en la medida en que los docentes asimilemos esta manera de organización. Estos y otros documentos están publicados en la web del Proyecto: **http://www.minervasemanal.eu/10-11/destrezas_cc.htm**

6.1.8. Proyecto de Formación en Centro (PFC): *Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística*

Plantilla para la elaboración de una secuencia didáctica

Hemos elaborado una plantilla para el diseño de las secuencias didácticas que, con un apartado central para desarrollar la competencia en comunicación lingüística, convierte la tarea final en comunicativa. Las técnicas, los procedimientos y los saberes que tiene que aprender el alumnado se consiguen poco a poco. Por ello, hemos de subdividir las UDI en secuencias didácticas, es decir, en micro-unidades didácticas que les ayuden a aprender a hacer.


Diseño de una Secuencia Didáctica[1]

Asignatura: | Curso:

Profesor (a):

PREPARACIÓN

Qué tienen que aprender mis alumnos

Qué tienen que saber hacer

Lugar que ocupa la SD dentro de su UD y dentro de la Planificación del Trimestre (o programación de aula)

Repasar la normativa oficial:
- Los objetivos generales de etapa.
- Los criterios de evaluación.
- Los contenidos.
- Las competencias básicas.

Partir de la evaluación de nuestra práctica docente:
- qué tengo que cambiar,
- qué tengo que mejorar,
- qué contenidos o qué procedimientos tengo que trabajar más.
- etc.

- ✓ Comprobar si el libro de texto los trata de forma adecuada y completa,
- ✓ y si las actividades son válidas.
- ✓ Comprobar si se pueden relacionar con tareas.
- ✓ Pensar en una organización combinada (libro y trabajo personal o cooperativo)
- ✓ Pensar en una organización nueva (trabajo personal o cooperativo)

Objetivos. Contenidos. Criterios de evaluación a los que quiere dar respuesta la SD

Calendario de trabajo

Centro de interés

Lectura, visionado, audición... del que se puede partir para diseñar la SD

Diseño

http://www.tareasdeeducacion.es/ComBas/Materiales/Plantilla_SD.pdf

6.1.9. Proyecto unificador (social): *Los días de Lectura*

Con el objetivo de facilitar la adquisición de las competencias básicas por parte de nuestro alumnado, diseñamos el proyecto unificador *Días de Lectura*: un ciclo de celebraciones en torno a la lectura y al día de Andalucía. La participación en estas celebraciones se fue preparando en las distintas clases durante la primera parte del curso (de noviembre a febrero). Colaboraban distintas asignaturas, especialmente Lengua Española, Inglés, Matemáticas, Francés, Filosofía e Historia. Se buscaba especialmente la mejora de la competencia comunicativa, aprender a buscar, seleccionar y procesar información, el desarrollo de la competencia creativa, la mejora de la competencia de aprender a aprender y el progreso en la competencia de autonomía personal. Se invitó a las familias a participar, tanto en la lectura de libros desde casa como en la colaboración directa en los *Días de Lectura* (ponentes y oyentes). Los resultados fueron los trabajos de investigación y los trabajos creativos del alumnado, fruto de su trabajo en el aula, en la biblioteca y en casa. Se elaboraron a partir de una serie de tareas integradas en la programación de cada una de las asignaturas y en el diseño del currículo integrado.

La motivación de leer y exponer sus trabajos y creaciones a grupos de otros cursos, familiares y otros miembros de la comunidad -del centro y fuera del mismo- fue muy positiva, tanto para quienes obtuvieron premios como para quienes habían ido leyendo sus escritos durante los días anteriores. Es importante destacar la participación, como miembros del jurado que otorgó los premios, del profesorado de distintos departamentos y de proyectos: todo un proceso que incluyó lectura de los trabajos y textos escritos, deliberaciones, organización de las distintas celebraciones. Los *Días de Lectura* son fruto del trabajo colaborativo y recogen, de forma privilegiada, los esfuerzos del currículo integrado. Las actividades en torno a los *Días de Lectura* han supuesto para los protagonistas del aprendizaje -es decir, para el alumnado- prepararse, con los materiales fundamentales del currículo de su etapa, y aprender consiguiendo por sí mismo la elaboración del conocimiento.

6.1.10. Esquema de UDI, secuencias didácticas y materiales elaborados

Los materiales elaborados tienen distintos formatos y modalidades, según la finalidad para la que estuvieron diseñados. Muchos de ellos tienen correspondencias con otros porque giran en torno a la misma tarea final o al mismo proyecto unificador (social). Hemos preparado:

- UDI de carácter interdisciplinar, tanto para los grupos del *Proyecto Bilingüe* como para los grupos no bilingües.
- Secuencias didácticas para cada una de las asignaturas, que contienen conexiones interdisciplinares y que trabajan de forma específica la competencia comunicativa.
- Anexos con material destinado al alumnado: para el trabajo con la secuencia didáctica.
- Materiales cuya finalidad es presentar cómo se hacen determinadas acciones que son claves en los criterios de evaluación de las asignaturas.
- Instrumentos de evaluación: matrices de valoración, rúbricas y hojas de recogida de datos.

Documento 1

Unidades Didácticas Integradas (interdisciplinares)	
4° de ESO	**El valle** (Lengua y Lit., Inglés, Francés, Biología, Latín, Ed. Física…). **http://www.tareasdeeducacion.es/numeros/numero_9.htm** **Juicios y valoraciones** (Lengua y Lit., Inglés, Francés, Historia, Latín…). **http://www.tareasdeeducacion.es/numeros/numero_8.htm**
1° de Bachillerato	***Germinal***. (Historia, Lengua y Lit., Francés…) http://www.realidadyficcion.eu/Lengua_literatura/primero/10-11/Unidad_did_interd.htm **Medea. Ayer y hoy** (Griego, Latín, Lengua y Literatura)
Proyecto Bilingüe	**Curso 2009-2010**: http://www.tareasdeeducacion.es/temas/temas.htm -Por ejemplo: *Lives loves and conflicts* (en torno a la novela *Cumbres Borrascosas*), etc. **Curso 2010-2011:** **http://www.minervasemanal.eu/10-11/Proyecto%20Ling/Tareas_SD/Bilingüe_English.htm**

Documento 2

Secuencias Didácticas http://www.tareasdeeducacion.es/ComBas/Materiales/SD/SD.htm	
Inglés- ESO	Saint Patrick. Cartas y poemas. English through songs.
Lengua y Literatura- ESO	El corral de comedias. 3° de ESO. Historia de amor de la Literatura. 2° ESO. Leyendas populares. 1° de ESO.
Ciencias Naturales- ESO	La energía en nuestra vida. 2° ESO (Bilingüe).
Ciencias Sociales- ESO	Vuelta a la Edad Media. 3° ESO (Diversificación).
Lengua y Literatura BACHILLERATO	Hacer cosas con palabras. 1° Bach. Trabajo de investigación. 1° Bach.
Latín y Griego BACHILLERATO	Medea. Ayer y hoy. 1° Bach. Cartagena a través de los siglos. 1° Bach.
Historia de España HMC BACHILLERATO	El crimen del inglés. 2° Bach. Revueltas y revoluciones. 1° Bach.
CMC Biología y Geología BACHILLERATO	Juego de rol sobre las enfermedades genéticas. 1° Bach. El agua. 1° Bach.
Geografía BACHILLERATO	Lo más vivo de la Geografía. Los sectores económicos.
Filosofía BACHILLERATO	*¿Somos libres?* Disertación.
FP (FOL, EIA) Formación Profesional	Forma jurídica de una empresa.

Todas estas secuencias didácticas, así como otros materiales, se pueden consultar en la página del Proyecto COMBAS de nuestro centro En el punto 6 de esta página web se presentan, a modo de Anexo, los extractos de algunas de estas secuencias didácticas (con las rúbricas y los materiales correspondientes para el alumnado):



http://www.tareasdeeducacion.es/ComBas/Materiales/SD/SD.htm

6.1.11. Conclusiones y valoración general

En primer lugar, queremos destacar el papel decisivo que tiene, en la marcha un centro, el esfuerzo de un grupo de docentes que trabaja de forma colaborativa, que se reúne semanalmente, que se forma a través de cursos, de la lectura de libros y artículos, a partir de la labor en equipo y, muy especialmente, a partir de la preparación y el desarrollo de su práctica educativa. La valoración, tanto del trabajo personal como de las reflexiones en equipo, es un elemento clave para mantener vivo el Proyecto y para servir de ayuda y apoyo al resto del profesorado del centro.

A medida que vamos aprendiendo a hacer mejor nuestra tarea, también aprendemos a contextualizar el currículo para que nuestro alumnado mejore en todas sus capacidades y competencias. Asimismo comprendemos que nos falta mucho, si bien la evaluación se torna más clara y el mismo proceso nos indica el camino. En especial, detectamos que debemos mejorar en la transposición didáctica: en la organización y transparencia de los ejercicios, de las actividades, de las tareas secundarias (o facilitadoras) que preparen el desarrollo eficaz y adecuado de la tarea final. Del mismo modo, habremos de mejorar en la planificación, tanto en la de cada asignatura como en la organización interdisciplinar, de departamento y áreas competenciales, con el fin de que cada vez las secuencias y UDI, así como los instrumentos de evaluación, cumplan mejor con su objetivo de estar al servicio del aprendizaje significativo del alumnado. Es nuestro plan de mejora.

Pensamos que es imprescindible que el centro se organice cada vez mejor en torno a las siguientes necesidades: el trabajo por tareas y proyectos, y las conexiones interdisciplinares. Es necesario apostar por las agrupaciones flexibles, por el cambio en los horarios, sobre todo en el sentido de que la organización de los tiempos y los espacios ha de estar al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Disponemos de un instrumento decisivo que se puede convertir en la gran oportunidad: la elaboración colegiada del PEC. Nuestra petición final tiene que ver con la ratio -con la proporción profesorado-alumnado que tenemos en las aulas- pues resulta bastante

difícil atender a todo el alumnado, preparar el trabajo adecuado para cada grupo y organizar la atención a la diversidad. Asimismo, evaluar pormenorizadamente, de tal manera que la evaluación sea en sí misma aprendizaje. Y un largo etcétera que los docentes conocen bien.

6.1.12 Referencias bibliográficas

Calsamiglia, H y Tusón, A. y. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Laguna, M. (2010). *La competencia comunicativa en el Bachillerato. Materiales para el trabajo en el aula*. Granada: Natívola.

Laguna, M. (en prensa): *La capacidad de comunicarse y construir el mundo. La competencia comunicativa, una competencia integradora*. FBBVA y Ministerio de Educación. Premios Nacionales Francisco Giner de los Ríos, 2010.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, vol. I y II.

Moya, J. y Luengo, F. (2009). *La práctica de la comunicación lingüística*. Madrid: Proyecto Atlántida.

Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.

Pérez Gómez, A. y Soto Gómez, E. (2009). Competencias y contextos escolares. Implicaciones mutuas. *Revista Organización y Gestión Educativa*, nº 2, marzo-abril de 2009. www.oge.net

Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó- ICE de la Universidad de Barcelona.

6.2. Unidad Didáctica Integrada *Mis antepasados, los aborígenes de Canarias*

Autores: *Juan Herrera Romero, Antonio Marrero González, Esteban Rodríguez Álamo, Bernabela Santana Bondón, Francisco Miguel Bordón Sánchez, Ancor Yeray Jiménez García y Eloína Rodríguez López.*

CEIP Roque Aguayro. Agüimes, Gran Canaria

6.2.1. Justificación de la Unidad Didáctica Integrada (UDI)

La UDI *Mis antepasados: los aborígenes de Canarias* está pensada para el tercer ciclo de Primaria y se presenta como un gran mosaico que incluye contenidos orientados a la comprensión y a la toma de conciencia, por parte del alumnado, de su pertenencia a una realidad social, histórica, geográfica y cultural iniciada y desarrollada por el poblado prehispánico que habitó la isla de Gran Canaria antes, durante y después de su conquista. Entendiendo que el ser humano es curioso por naturaleza, más aún en edad escolar, esta UDI potencia el descubrimiento y la investigación sobre la historia de nuestros antepasados prehispánicos (su cultura, sus costumbres y sus tradiciones), así como, sobre la localización geográfica del entorno más cercano, local, insular y global de Canarias. Las tareas y actividades que se han elaborado, tanto individual como cooperativamente entre el profesorado a cargo de las diferentes áreas del currículo y el propio alumnado, van encaminadas a desarrollar, como es evidente, las diferentes competencias básicas establecidas curricularmente.

6.2.2. ¿Qué pretendemos conseguir con esta UDI?

Con esta UDI hemos pretendido, principalmente, que nuestro alumnado resuelva con autonomía las actividades que requieren buscar, seleccionar y organizar información atendiendo a las ideas que aportan los textos y otras fuentes consultadas. En síntesis, se pretende que el alumnado gestione su conocimiento a partir de la información investigada, llegando a ser capaz de elaborar un producto final (resumen, presentación en *power point*, mural, etc.) para compartir lo aprendido con su grupo de iguales, docentes, familiares, etc. (exposición oral, digital, etc.). Durante este proceso, hay posibilidades de que se aprendan rasgos significativos de los modos de vida, costumbres, tradiciones etc. de los primeros pobladores de las Islas Canarias. Asimismo, utilizamos esta UDI para aprender a trabajar conjuntamente el profesorado de los diferentes niveles y materias de un mismo ciclo.

La elaboración de esta UDI forma parte de un plan de mejora del centro con el que pretendemos continuar el trabajo iniciado en cursos anteriores, centrado en planificar, programar y aplicar conjuntamente tareas compartidas entre el profesorado que interactúa con el alumnado. También intentamos que el trabajo se realice por ciclos, adaptando las tareas para los dos niveles -5º y 6º- propiciando el trabajo conjunto de todos los profesionales involucrados. Durante todo el proceso que implica la programación y el desarrollo de la UDI, se combina el trabajo individual, por parejas y en gran grupo para realizar diferentes actividades en diversos contextos educativos.

Así se organizan momentos de trabajo dentro del aula de clase, del aula de informática y de otros espacios escolares, así como, durante las salidas complementarias a diferentes museos.

6.2.3. Propuesta curricular

OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Competencia Lingüística	CM10.2. Recoge información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), estableciendo un plan de trabajo y expresando conclusiones. CTID **CL.** CM10.4. Utiliza soporte papel y digital, para la elaboración de informes, sobre problemas o situaciones sencillos**. CL** CTID. **CM.10.5. Exposición a la clase de los resultados de una investigación. CL.** M 8.4. Expone soluciones. **CL.** M 8.5. Argumenta sus soluciones.**CL.** M 8.6. Expresa de forma ordenara y clara oralmente el proceso seguido para resolver un problema. **CL.** M 8.7. Expresa de forma ordenara y clara por escrito el proceso seguido para resolver un problema. **CL.** LF 3-2. Capta el sentido global y extrae alguna información específica. **CL.** LF 4-2. Tiene en cuenta la adecuación del formato al tipo de texto, al soporte y al canal, la corrección ortográfica, la organización de la página y su presentación. **CL.** L.2.1. Se expresa de forma oral, organizada y coherente, según el género y la situación de comunicación. **CL.** L.2.4. Produce de forma oral relatos y exposiciones de clase. **CL.** L.4.2. Selecciona información o ideas relevantes que aparecen explícitas en los textos. **CL.** L.4.7. Identifica las ideas principales de algunos textos. **CL.** L.6.4. Resume opiniones e informaciones en textos escritos relacionados con situaciones cotidianas y escolares. **CL.** L.6.5. Expone opiniones e informaciones en textos escritos relacionados con situaciones cotidianas y escolares. **CL.**
Competencia Matemática	M 2.3. Resuelve problemas habituales de la vida cotidiana. **CM.** M 3.1. Resuleve problemas en los que intervengan los nº decimales. **CM.** M 4.8. Conoce y utiliza las unidades de tiempo. **CM.** M 4.9. Realiza problemas con diferentes medidas. **CM.**
C. Conocimiento e Interacción Mundo Físico	CM4.1. Analiza y explica con ejemplos algunos cambios que las comunicaciones, el transporte y la introducción de nuevas actividades económicas han supuesto para la vida humana y para el entorno. CCIMF. **CM4.2. Analiza cómo los cambios en las comunicaciones, transporte y la introducción de nuevas actividades económicas, han afectado al entorno.** CCIMF. CM 6.2. Tiene en cuenta los signos convencionales y la escala gráfica de planos y mapas. **CCIMF CM.** CM7.1. Identifica los rasgos significativos de los modos de vida de la sociedad española en algunas épocas pasadas -prehistórica, clásica, medieval de los descubrimientos, del desarrollo industrial, del mundo en el siglo XX. **CCIMF CSC.** CM7.2. Identifica rasgos significativos de los modos de vida de la sociedad canaria. **CSC CCIMF.** CM7.3. Sitúa hechos relevantes utilizando líneas del tiempo. CM **CCIMF.**

Competencia Social y Ciudadana	CM1.5. Expone ejemplos de actitudes conservacionistas de los recursos y de espacios naturales. CSC **CL.** CM2.7. Identifica actividades humanas que repercuten en la conservación del territorio y del planeta. **CSC.** CM7.1. Identifica los rasgos significativos de los modos de vida de la sociedad española en algunas épocas pasadas -prehistórica, clásica, medieval de los descubrimientos, del desarrollo industrial, del mundo en el siglo XX. **CCIMF CSC.** CM7.2. Identifica rasgos significativos de los modos de vida de la sociedad canaria. **CSC CCIMF.** CM9.4. Realiza con cierta habilidad manual las creaciones combinando el trabajo individual y en equipo**. CSC CA.** LF 9-2 Respeta el uso de las normas básicas de la comunicación interpersonal y su actitud de respeto y colaboración. C S y Ciud. L.1.2. Guarda el turno de palabra en las situaciones de intercambio oral que se producen en el aula.
Competencia artística	A.3.1. Utiliza las experiencias artísticas como oportunidades para el autoconocimiento (CCA, CAA, CAIP). A.3.2. Utiliza las experiencias artísticas para ser consciente de su desarrollo integral como ser humano. (CCA, CAA, CAIP). A.7.1. Conoce algunas de las manifestaciones artísticas relevantes presentes en Canarias (CCIF, CCA). A.7.2. Interpreta algunas de las manifestaciones artísticas relevantes presentes en Canarias (CL, CCIF, CCA). A.7.3. Recrea algunas de las manifestaciones artísticas relevantes presentes en Canarias. (CL, CCIF, CCA, CAA). A.7.4. Aprecia algunas de las manifestaciones artísticas relevantes presentes en Canarias (CL, CCIF, CSC, CCA).
C. Tratamiento información y Digital	CM7.3. Sitúa hechos relevantes utilizando líneas del tiempo. CM **CCIMF** CTID. **CM 10.3.Búsqueda guiada de información en la Red para elaborar algún informe de investigación. CTID.** LF. Se esfuerza por utilizar la lengua extranjera en el establecimiento de relaciones interpersonales a través de la correspondencia escolar y de las tecnologías de la información (oral y escrito). TIC. L.4.1. Localiza información o ideas relevantes que aparecen explícitas en los textos. TIC. L.4.2. Selecciona información o ideas relevantes que aparecen explícitas en los textos. TIC. L.8.4. Es capaz de utilizar procesadores de texto, aplicando las normas de la lengua. TIC. L.8.5. Realiza textos ordenados y bien presentados a través del ordenador. TIC.
C. Aprender a Aprender	CM 6.2. Realiza planos y mapas. **CCIMF CAA.** CM8.5. Interpreta el proceso y los resultados de las sencillas investigaciones realizadas. **CAA.** LF 4-2 Tiene en cuenta la adecuación del formato al tipo de texto, al soporte y al canal, la corrección ortográfica, la organización de la página y su presentación. AA. LF 6-3 Consolida hábitos de trabajo autónomo y de estrategias de aprendizaje. AA. L.1.4. Escucha e incorpora las intervenciones de los demás en las diversas situaciones de intercambio oral que se producen en el aula. L.11.1. Utiliza espontáneamente el diccionario como apoyo al trabajo y la expresión escrita.
C. Autonomía e Iniciativa personal	CM.10.1.Planifica y ejecuta acciones y tareas para conseguir un objetivo propuesto**. CAIP.** M 2.4.-Elige la operación adecuada según el problemas que se va a realizar. **CAIP.** M 2.7.-Utiliza los diferentes tipos de números en contextos reales. **CAIP.** L.11.1. Utiliza espontáneamente el diccionario como apoyo al trabajo y la expresión escrita.

6.2.4. Transposición Didáctica

Esta UDI forma parte de otra más amplia que iniciamos en el primer trimestre con la visita del alumnado al M*useo de Sitio de Guayadeque* y a *la cueva pintada de Galdar.* Para realizarla, hemos señalado tres momentos diferenciados temporalmente:

- primero, con un trabajo previo en clase ya iniciado el pasado trimestre con el estudio de la vida de los aborígenes canarios antes de la conquista, sus costumbres y su modo de vida y la preparación a la visita al museo;
- segundo, con la realización de la visita al Museo Canario; y
- tercero, después de la visita, con el trabajo en el centro.

Cada docente del ciclo tiene un guía de todas las tareas y actividades que se prevé realizar durante el desarrollo de la UDI y que se organizan en diferentes sesiones y áreas. En este proceso trabajan conjuntamente el profesorado de Lengua Castellana, de Matemáticas, de Conocimiento del Medio, de Francés y de Artística que, además, comparte las tutorías de los grupos (de 5º y de 6º). El alumnado también tiene una copia (que se expone en la clase) de todas las tareas y actividades a realizar durante el desarrollo de la UDI. La secuencia desarrollada fue la siguiente:

TAREA: Elaborar un documento que recoja la vida de nuestros antepasados Incluye la elaboración de una serie de actividades (véase *tabla 26*):

Actividad 1. Investigamos sobre nuestros antepasados

Leemos, agrupados por pareja, el documento entregado por el profesorado en el que se describen las diferentes salas del Museo Canario: leer, subrayar las palabras que no entienden y buscarlas en el diccionario y elaborar un pequeño resumen para exponerlo al resto de la clase.

En la parte superior de la ficha de lectura incluimos una serie de datos que figuran en la página del Museo Canario (necesidad de consultar): *¿Qué número de sala es? ¿En qué planta se encuentra?*

Actividad 2. Utilizamos la red para investigar

Completamos, en pareja, las propuestas de la ficha consultando la información que encontramos en la página del museo (www.museocanario.es)

Actividad 3. Nos comportamos…

Recordamos, individualmente y luego en grupo de iguales, cuáles son los comportamientos adecuados cuando realizamos una visita fuera del centro. Cada grupo expone sus conclusiones, en asamblea de clase, y elaboramos un documento común.

Realizamos un documento con las normas elaboradas y consensuadas en gran grupo.

Actividad 4. Investigamos sobre la calle del museo

¿Quién era René Verneau?

Actividad 5. Vamos al Museo Canario

Completamos el cuadernillo de trabajo mientras realizamos la visita al Museo Canario. Es necesario llevar la ficha a completar y estar preparado para tomar nota y registrar. Sacar fotos de todo el recorrido para elaborar presentación en *power point* que refleje la visita al museo.

Actividad 6. Exponemos la visita

Exponemos a los demás lo que hemos aprendido durante este proceso. Para ello elaboramos alguna de las siguientes producciones:

- una guía escolar para visitar el museo;
- un reportaje gráfico sobre el museo a través de la realización de un *power point*;
- un mural con las fotos realizadas durante la visita para comentar para exponer en el blog, en el pasillo del centro o en otras clases.

Actividad 7. *¿Qué hemos aprendido?*

La actividad final, que da sentido a la UDI, requiere que cada uno presente un documento en formato digital comentando lo que ha aprendido sobre los aborígenes de Gran Canaria antes de la conquista. Para la elaboración de este documento, tendrán en cuenta lo trabajado en clase y durante las tres salidas realizadas (Museo de Sitio de Guayadeque, cueva pintada de Galdar y Museo Canario).

Tabla 26. Relaciones entre tareas, áreas implicadas y escenarios didácticos

Tarea/Actividades	Áreas implicadas	Escenarios didácticos
Actividad 1: **Investigamos sobre el museo.** • Lectura de documentos. • Elaboración de resumen. • Exposición al resto de la clase. **Agrupamiento:** por parejas.	Lengua Castellana y Literatura (dos sesiones). Conocimiento del medio natural social y cultural (dos sesiones).	Salón de clase.
Actividad 2: **Utilizamos la red para investigar.** Completar una ficha utilizando la información de la página Web del museo. **Agrupamiento:** individual.	Área de matemáticas (una sesión).	Aula Medusa.
Actividad 3: **Nos comportamos…** Enumerar los comportamientos adecuados en una visita complementaria (en la guagua, el museo, etc.). **Agrupamiento:** individual/grupo de cuatro/ asamblea de aula.	Lengua Castellana. Educación para la Ciudadanía.	Se trabaja en el aula de clase pero se valoran en: - Salida del centro hasta el medio de transporte. - Viaje en la guagua (autobús). - Visita salas del Museo. - Otras lugares visitados (Catedral, Plaza de Santa Ana).
Actividad 4: **Investigamos sobre la calle del museo**. **Agrupamiento**: individual.	Área de Francés.	Aula de Informática.
Actividad 5: **Visita al Museo.** Completar cuadernillo. Hacer un reportaje fotográfico. **Agrupamiento:** gran grupo/ individual.	Tutores más profesorado acompañante.	Fuera del centro. Museo Canario.

Actividad 6: **Exponemos la visita:** Elaborar *power point* o mural para exponer la visita. Exponer la visita. **Agrupamiento:** Pequeño grupo o parejas.	Conocimiento del medio natural social y cultural. Lengua Castellana.	Sala Medusa (informática). Pasillo del centro. Otras clases.
Actividad 7: **¿Qué hemos aprendido?** Elaborar un documento en formato digital con lo que han aprendió haciendo esta unidad. **Agrupamiento:** individual.	Conocimiento del medio natural social y cultural. Lengua Castellana.	Sala de Medusa (informática). Sala de clase.

Tabla 27. Relaciones entre tarea y actividades, y competencias

TAREA	ACTIVIDADES	1.-C. Lingüística	2.-C. Matemática	3.-C. Interacción con el mdo físico	4.-C. Tratamiento de lainformación	5.-C. Social y ciudadana	6.-C. Cultual y artística	7.-C. Aprender a aprender	8.-C. Autonomía e iniciativa
Investigamos sobre el museo. **Agrupamiento:** por parejas.	Lectura de documentos.	x		x				x	
	Visita a páginas web.	x			x				
	Elaboración de resumen.	x							x
	Exposición al resto de la clase.	x							x
Utilizamos la red para investigar. **Agrupamiento:** Individual.	Completar una ficha utilizando la información de la página Web del museo.	x	x		x				
	Resolver problemas que aparecen en la ficha.		x	x	x			x	
	Exponer una solución a los problemas planteados.	x	x						x
Actividad 3: Nos comportamos. **Agrupamiento:** Individual /grupo de cuatro/ Asamblea de aula.	Enumerar los comportamientos adecuados en una visita complementaria (en la guagua, el museo etc.).	x				x		x	x
Actividad 4 Investigamos sobre la calle del museo. **Agrupamiento**: Individual.	Buscar información en la red sobre René Verneau.	x			x			x	
	Seleccionar información y elaborar un pequeño resumen.	x			x			x	
	Exponer oralmente la información al resto de la clase.	x							x
Actividad 5: Visita al Museo. **Agrupamiento:** Gran grupo/ individual.	Completar cuadernillo.	x		x				x	x
	Reportaje fotográfico.				x		x	x	x
Actividad 6: Exponemos la visita. **Agrupamiento:** Pequeño grupo o parejas.	Elaborar *power point* o mural para exponer los sucesos vividos durante la visita.	x		x	x		x	x	x
	Preparación de la exposición.	x						x	x
	Exposición del trabajo realizado.	x		x				x	x
Actividad 7: ¿Qué hemos aprendido? **Agrupamiento:** individual	Elaborar un documento en formato digital con lo que han aprendido haciendo esta unidad.	x		x	x			x	

6.2.5. Evaluación de la UDI

Se organiza un proceso de investigación-reflexión docente para evaluar el desarrollo de la tarea a través de un continuo que cuenta con tres momentos principales:

Evaluación inicial: la finalidad es determinar la situación de partida. El método de evaluación es la recogida de información mediante reuniones con el equipo educativo para la determinación del nivel de conocimientos iniciales que posee el alumnado.

Evaluación del desarrollo de la tarea (procesual): es un proceso muy importante ya que permite realizar, durante la ejecución de la tarea, los ajustes necesarios para lograr una mejora continua en del aprendizaje y ,a la vez, permite aprender de los errores detectados a lo largo del desarrollo de la tarea. Se evalúa el grado de adecuación de ésta con los objetivos propuestos a través de la recogida continua de datos e información relacionados con la realización de las distintas actividades planificadas.

Evaluación final: se trata de hacer un balance final, evaluando la metodología empleada en las distintas actividades realizadas, cuestión que permite obtener información, tanto cualitativa como cuantitativa, sobre el grado en que se han conseguido los objetivos planteados y deducir las propuestas de mejora.

Tabla 28. Instrumentos de evaluación

Instrumentos de Evaluación
Observación del alumnado. Registro individual y del trabajo en grupo.
Portafolio del alumnado digital y en papel que contendrá un ejemplo de cada producto realizado.
Rubrica de los trabajos presentados.

Tabla 29. Productos realizados por el alumnado

Productos para el portafolio del alumnado	Realizado	Observaciones
1. Resumen de la sala del museo.		
2. Normas y comportamientos adecuados en una salida.		
3. Entregar completa la ficha 1.		
4. Investigación sobre la calle del museo.		
5. Cuadernillo del museo.		
6. *Power Point* o mural.		
7. Documento en formato digital: ¿qué he aprendido?		

Tabla 30. Rúbricas para evaluar al alumnado en el contexto de una tarea

RÚBRICA DE LOS TRABAJOS REALIZADOS POR EL ALUMNADO

	1	2	3	4
1. Resumen de la sala del museo.	No realiza el trabajo propuesto.	Expone con vocabulario muy elemental el resumen realizado.	Expone la información buscada realizando un buen resumen y exposición.	Explica y argumenta con lenguaje rico utilizando términos propios del tema.
2. **Normas y comportamientos adecuados en una salida.**	No participa en la elaboración de las normas y no las respeta.	Participa en los grupos que elaboran las normas pero sus aportaciones son escasas. Le cuesta cumplir las normas.	Participa en la elaboración de normas con buenas aportaciones. Cumple las normas.	Participa en los grupos que elaboran las normas pero sus aportaciones son escasas. Le cuesta cumplir las normas.
3. Realización: ficha de trabajo (N° 1).	No completa la ficha.	Cumplimenta la ficha buscando la información en la Red, pero con errores.	Cumplimenta la ficha buscando la información necesaria y realiza los cálculos necesarios para resolver adecuadamente la tarea.	Cumplimenta la ficha, realiza los cálculos necesarios y es capaz de explicar al resto de la clase el proceso seguido.
4. Investigación sobre la calle del museo.	No busca información ni se esfuerza por buscarla.	Busca información básica sobre el tema a través de un buscador de internet.	Busca información y selecciona los más destacado para realizar un resumen y una posterior exposición.	Busca, selecciona y organiza la información creando un texto contrastado para una posterior exposición.
5. Realización: cuadernillo de museo.	No hace el cuadernillo.	Hace el cuadernillo con una información muy básica.	Completa el cuadernillo con buena información y presentación.	Realiza el cuadernillo correctamente en información y presentación.
6. Realización: presentación en *Power point* o mural.	No realiza el trabajo propuesto.	Realiza el trabajo utilizando un vocabulario pobre, con pocos o ningún apoyo audiovisual y durante la exposición sólo lee su trabajo.	Realiza la actividad utilizando variedad de recursos audiovisuales, con un vocabulario adecuado y concreto al tema tratado y su exposición se basa en su conocimiento del tema.	Realiza la actividad utilizando varios recursos (fotografías, vídeos, sonidos), con un vocabulario rico, utilizando términos del tema y su exposición se basa en su dominio del tema.
7. ¿Qué he aprendido?	No realiza el trabajo propuesto.	Presenta un texto escueto y nombra alguno de los sitios visitados.	Presenta un amplio resumen en el que nombra sitios visitados y hace referencia a lo aprendido utilizando vocabulario adecuado y una correcta presentación.	Presenta un amplio resumen en el que nombra todos los sitios visitados y hace referencia a lo aprendido utilizando vocabulario rico y una presentación brillante.

6.3. Unidad Didáctica Integrada *Nos vamos al Instituto*

Autor: *José Antonio Gómez Alfonso*

CPR de Zafra, Badajoz

6.3.1. Contexto de la experiencia

La programación de esta UDI es producto de la trayectoria de su autor como formador en lo relativo al desarrollo de CCBB en el aula. Surge de la necesidad de mostrar, en las actividades de formación, ejemplos de prácticas con los que el profesorado pueda ir adquiriendo seguridad y experiencia en el desarrollo de *tareas* para el aula, conforme a lo establecido en los currícula oficiales en vigor (en este caso, el de la Comunidad Autónoma de Extremadura). La UDI ha sido mostrada y experimentada en diferentes actividades de PFC de Extremadura a lo largo de los cursos 2009-2010 y 2010-2011. Por lo general, debido a su temática, ha sido utilizada en actividades en las que participaba profesorado de Educación Primaria.

6.3.2. Temática elegida

Se eligió la cumplimentación por parte del alumnado de un documento administrativo para solicitar la admisión en un instituto al término de la Educación Primaria, dado que este género discursivo pertenece a un ámbito de uso escasamente trabajado en el aula. No quiere decir que no lo aborde nadie, pero sabido es que en el aula de Español, como lengua materna, los textos de intencionalidad estética siguen siendo dominantes, frente a otros géneros de la vida social igualmente necesarios para desarrollar la competencia comunicativa de la ciudadanía.

6.3.3. Tarea obtenida

A modo de resumen de todo el proceso, se aporta el modelo de UDI mostrado a los participantes. La UDI ha sido programada siguiendo el esquema propuesto por el Proyecto COMBAS, coordinado por el IFIIE. A lo largo de la experiencia formativa, diferentes centros han ido personalizando y elaborando ésta y otras *tareas* similares, reformulándolas siempre en función de sus diferentes contextos y a partir de la propuesta del formador, que es la que aquí se ofrece. Como experiencia formativa ha resultado altamente satisfactoria pues ha permitido al profesorado aproximarse a este tipo de programación y experimentar sus resultados en el aula.

6.3.4. Referencias bibliográficas

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó

Martín Peris, E. (2004). *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* [en línea]. <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/martin.shtml>

Ministerio de Educación. IFIIE. Programa COMBAS (2010): *Elaboración de una Unidad Didáctica Integrada* [en línea]. <http://www.educacion.gob.es/redcombas/login/index.php>

Anexo

Resolución de 14 de enero de 2011, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se establece el calendario y otros aspectos del proceso de admisión del alumnado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Extremadura para el curso escolar 2011/2012 (Diario Oficial de Extremadura no 20, de 31-01-2011). Esta Resolución aporta el modelo de Solicitud oficial de admisión (Anexo II), con el que trabajará el alumnado para obtener el producto final de la UDI.

Nota. Dicha Resolución contiene el **modelo de Solicitud oficial de admisión** (Anexo II), con el que trabajará el alumnado para obtener el producto final de la UDI

Identificación de la Unidad Didáctica Integrada

Denominación

Nos vamos al Instituto.

Etapa, Ciclo y Nivel

Tercer ciclo (6º Nivel) de Educación Primaria.

Vertientes de la Competencia que se desarrollarán

Comunicación Lingüística, Social y Ciudadana.

Planteamiento y contexto

El desarrollo de esta UDI tiene lugar durante el período de escolarización, entre los componentes de un grupo-clase de 6º de Primaria, ante la necesidad de un cambio de centro. El propósito comunicativo consiste en solicitar el ingreso en un Instituto para cursar ESO, en la ciudad de Badajoz. El texto elaborado pertenece al género discursivo de las solicitudes oficiales, encuadrado en el ámbito de uso de las relaciones con las instituciones. El destinatario del texto es el director o directora del IES donde se pretende estudiar. El registro lingüístico dominante en la UDI es el técnico-administrativo.

Concreción curricular

Objetivos (según el Currículo Oficial de la Comunidad Autónoma de Extremadura para Educación Primaria)

- Participa en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guarda el turno de palabra, organiza el discurso y escucha e incorpora las intervenciones de los demás.
- Lee y localiza información explícita al comprender textos diversos sobre temas de interés.
- Realiza inferencias directas al comprender textos diversos sobre temas de interés.
- Mantiene conversaciones cotidianas y familiares sobre temas conocidos en situaciones de comunicación habituales.
- Se expresa de forma oral mediante textos que presentan de manera coherente opiniones.
- Argumenta y defiende las propias opiniones.
- Escucha y valora críticamente las opiniones de los demás.
- Crea y utiliza producciones escritas propias (una lista priorizada y razonada de Institutos, en este caso) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas.
- Elabora textos escritos (en este caso, la solicitud de admisión) atendiendo al destinatario, al tipo de texto y a la finalidad en soporte papel.
- Valora el interés de la gestión de los servicios públicos para la ciudadanía.
- Identifica servicios públicos prestados por diferentes instituciones.

Nota. Si se desea, el resto de elementos de la Concreción Curricular (relación de Objetivos de Área-Contenidos-Criterios de evaluación) se puede consultar [en línea] en el DP de la Comunidad Autónoma de Extremadura alojado en el sitio: <http://ccbb.educarex.es>

Transposición didáctica
Producto final Cumplimentar y entregar una solicitud de admisión para ingresar en un instituto de la ciudad de Badajoz..
Actividades que realizará el alumnado • Coloquio en clase para reflexionar sobre la utilidad y la necesidad de cumplimentar la solicitud. • Lectura de la solicitud y segundo coloquio en clase para analizar y establecer la estructura interna del texto de la solicitud, detectar y aprender el vocabulario desconocido, averiguar qué apartados de la solicitud entienden y pueden rellenar por sí solos, así como para detectar los datos relevantes que desconocen y que son necesarios para cumplimentarla. • Debate en casa, con su familia, para determinar cuáles son los Institutos más aconsejables y preferidos por la familia para solicitar su inscripción. • Averiguar, con la ayuda de su familia, determinados datos de interés sobre dichos institutos: localización, medios de transporte, oferta formativa, Elaboración de una lista priorizada de centros, que deberá traer a clase, con las razones para su priorización. • Obtención en casa de los datos familiares necesarios para cumplimentar la solicitud (nombres y apellidos, NIF, dirección postal, teléfono, etc.). • Cumplimentación de la solicitud en clase. • Llevar la solicitud a casa para que la revisen y la firmen sus padres o tutores. • Entrega de la solicitud en el primer instituto de preferencia. • Creación de un lema explicativo que exprese la utilidad y la importancia que un Instituto tiene para la Educación y la vida en sociedad. • Comprobación de haber sido admitido (o no) en alguno de los Institutos de su preferencia.
Escenarios Aula de clase, residencia familiar e Instituto donde se entrega la Solicitud.
Metodologías predominantes (modelos) • Investigación grupal (Social). • Inductivo básico (Procesamiento información). • Enseñanza no directiva (Personal).
Temporalización Una semana (realizada de manera paralela con otras tareas).

Valoración de lo aprendido
Indicadores de evaluación (consúltese la Rúbrica de Evaluación que se adjunta a cotinuación) • Participa en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guarda el turno de palabra, organiza el discurso y escucha e incorpora las intervenciones de los demás. • Crea y utiliza producciones escritas propias (una lista priorizada y razonada de institutos, en este caso) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas. • Elabora textos escritos (en este caso, la solicitud de admisión) atendiendo al destinatario, al tipo de texto y a la finalidad en soporte papel.
Instrumentos de evaluación • Escala de observación conforme a la rúbrica del primer indicador de evaluación. • Lista priorizada de institutos elaborada con la familia. • Solicitud de admisión.
Actividad derivada
SAnte la posibilidad de que alguien no sea admitido en un centro de su preferencia, redacción -colectiva y en clase- de la correspondiente reclamación.

Rúbrica de evaluación					
Indicadores	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Participa en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guarda el turno de palabra, organiza el discurso y escucha e incorpora las intervenciones de los demás.	Presta poca atención, se desentiende del coloquio.	Mantiene una actitud de escucha atenta.	Escucha con atención y participa en el coloquio, respetando los turnos de palabra.	Escucha con atención, participa respetuosamente en el coloquio y lo hace progresar con intervenciones organizadas y coherentes.	Escucha con atención, participa respetuosamente en el coloquio y lo hace progresar con intervenciones organizadas y coherentes. Enriquece sus intervenciones incorporando opiniones de los demás.
Crea y utiliza producciones escritas propias (una lista priorizada y razonada de Institutos, en este caso) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas.	No crea la lista.	Elabora una lista escueta sin aportar razones.	Elabora una lista completa aportando al menos una razón.	Elabora una lista completa con aportación de dos o tres razones.	Elabora una lista completa con aportación de más de tres razones.
Elabora textos escritos (en este caso, la solicitud de admisión) atendiendo al destinatario, al tipo de texto y a la finalidad en soporte papel.	No cumplimen-ta la solicitud.	Cumplimenta la solicitud al menos en sus apartados indispensables.	Cumplimenta la solicitud de manera completa.	Cumplimenta la solicitud de manera completa y la entrega en el lugar indicado.	Cumplimenta la solicitud de manera completa, la entrega en el lugar indicado y comprueba si ha sido admitido o no.

6.4. Unidad Didáctica Integrada: *Eurovisión*

Autores:

Juan Manuel Fernández Juez, Ana María Fernández Marín, M. Carmen Gundín Asensio, Jacinta Moreno Perianes, Alicia Rodríguez Rodríguez, Juana María Valle Núñez, M. Inmaculada Saralegui Valero, CEIP Virgen de Argeme. Coria, Cáceres

Teresa de Jesús González Barroso. CEIP San José. Fuente del Maestre, Badajoz
M. José Oviedo Macías. CEIP Miralvalle. Plasencia, Cáceres
Antonio Calderón Matitos. CEIP El Llano. Monesterio, Badajoz
Manuel Sanz Rubio. CEIP Fray Juan de Herrera. Herrera del Duque, Badajoz
M. Leda Garrido Martínez. IES San Pedro de Alcántara. Alcántara, Cáceres
Adela Escobar Guerrero. IESO Cuatro Villas. Berlanga, Badajoz
Juan José Espada Hernández. Unidad de Programas Educativos de Badajoz
Felicísimo Rubio Viejo. CPR de Plasencia, Cáceres
José Antonio Gómez Alfonso. CPR de Zafra, Badajoz

6.4.1. Contexto de la experiencia

La idea de abordar la UDI que se presenta en este espacio tuvo su origen en el contexto de un PFC que se realizó en el CEIP *Virgen de Argeme*, de Coria (Cáceres). Surge también de la necesidad de mostrar en las actividades de formación ejemplos de prácticas con los que el profesorado pueda ir adquiriendo seguridad y experiencia en el desarrollo de *tareas* para el aula, conforme a lo establecido en los currículos oficiales en vigor (en este caso, el de la Comunidad Autónoma de Extremadura).

Asimismo, esta experiencia surge con motivo de la implantación del PEL en el centro (en tercero, de Educación Primaria, pues en el aula de tres años de Educación Infantil) y, con el fin de fomentar el uso de las lenguas, el centro decide realizar, durante las celebraciones del *Día del Centro*, una sencilla réplica del festival de *Eurovisión*. La idea y la programación original, producidas en el CEIP *Virgen de Argeme*, serían objeto de estudio y de trabajo también en el seno del grupo de centros que participan, en representación de la Comunidad de Extremadura, en el Proyecto COMBAS del ME, con arreglo a cuyo modelo ha sido finalmente programada.

6.4.2. Referencias bibliográficas

Martín Peris, E. (2004). *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* [en línea] <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/martin.shtml>

Ministerio de Educación. IFIIE. Programa COMBAS (2010): *Elaboración de una Unidad Didáctica Integrada* [en línea].
<http://www.educacion.gob.es/redcombas/login/index.php>

Anexo

Identificación de la Unidad Didáctica Integrada

Título: Eurovisión
Etapa, Ciclo y Nivel: Primer nivel (3 años) del segundo ciclo de Educación Infantil.
Competencias básicas: Comunicación Lingüística, Cultural y Artística.

Breve descripción del contexto: Con motivo de la implantación del PEL en el Centro y con el fin de fomentar el uso de las lenguas; el claustro decide realizar una sencilla réplica del festival de Eurovisión durante las celebraciones del Día del Centro. La aportación del alumnado de Infantil de 3 años consistirá en la interpretación coreografiada de la canción *Enséñame a cantar* que, interpretada por el cantante Micky, representó a España en el festival de Eurovisión en 1977.

Concreción curricular

Objetivos didácticos:

- Disfruta del canto, la danza, el baile y la interpretación musical.
- Actitud relajada y atenta durante las audiciones seleccionadas y disponibillidad para escuchar piezas nuevas.
- Mantiene una adecuada coordinación y un control corporal.
- Adopta actitudes de respeto hacia manifestaciones étnicas y culturales diferentes a la suya.
- Utiliza la lengua oral del modo más adecuado para una comunicación positiva con sus iguales.
- Se expresa y se comunica utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales.
- Muestra interés por explorar sus posibilidades.

Transposición didáctica

Tarea: Aprender y coreografiar la canción *"Enséñame a cantar"* para interpretarla en el festival que se celebrará con motivo del Día del Centro.

Actividades:

- Con la ayuda de la familia, buscar información sobre el festival de *Eurovisión* (presentación de los países, actuaciones, votaciones, ...; de forma muy sencilla y básica).
- Conocer la canción *"Enséñame a cantar"* y al intérprete Micky a través de la visualización del vídeo de su actuación en el festival de *Eurovisión* 1977.
- Realización de la bandera del país que vamos a representar, en este caso, España.
- Elaboración de un pequeño vídeo de presentación –simulando que se trata de una presentación de España como país participante en el festival del Centro– en el que el alumnado saluda.
- Identificar en una presentación digital diferentes imágenes representativas de nuestro país: bandera, nombre, mapa, monumentos, paisajes, fiestas, gastronomía, ...
- Trabajamos la palabra España:
  - Identificar la letra del principio y del final.
  - Diferenciarla entre otras palabras.
  - Contar las letras.
  - Aprender a decir y a diferenciar en inglés: Spain.
- Escuchar varias veces una grabación de la canción. Trabajar el significado de determinadas palabras de la canción: portal, banjo, vergüenza, iluminar, ...
- Expresar y/o adivinar el significado de algunas palabras o acciones de la canción, utilizando la mímica o el gesto.
- Determinar los gestos (los materiales también) de la coreografía según el contenido de la canción.
- Diseñar la vestimenta del grupo, con la ayuda de su familia.
- Elaborar un banjo y un micrófono con materiales reciclados.
- Memorizar la canción.
- Ensayar la canción en grupo. Grabar algún ensayo.
- Detectar y corregir errores en la interpretación tras el visionado de alguna grabación de ensayos.
- Interpretar la canción en el festival del Centro.

Escenarios(s): Aula de clase, patio de recreo y salón de actos de la Casa de Cultura.
Metodologías predominantes: Investigación grupal y sinéctica.
Temporalización: Un mes (realizada de manera paralela con otras tareas).

Valoración de lo aprendido

Indicadores / Niveles de logro	1	2	3
Utiliza la lengua oral del modo más adecuado para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos, según las intenciones educativas. Se expresa y se comunica utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales. Muestra destrezas motoras y habilidades manipulativas.	Interpreta la canción de manera incompleta. Interpreta la canción con una melodía imperfecta. Sigue menos de tres pasos de la coregrafía.	Interpreta la canción en su totalidad. Interpreta la canción siguiendo su melodía de manera acertada. Sigue al menos tres pasos de la coreografía .	Interpreta la canción en su totalidad y completamente inteligible. Interpreta la canción siguiendo su melodía y su ritmo de manera acertada. Sigue todos los pasos de la coreografía .

Instrumentos de evaluación:

- Registro de observación directa.
- Grabaciones realizadas.
- Anecdotario docente.

6.5. Unidades Didácticas Integradas: *Los mitos renacen* y *Una ciudad de libros*

Autores:
Coordinación y autoría de las dos UDI: *Carmen García Pla*
Orientación Pedagógica y técnica de las dos UDI: *Esperanza García Morales*
Profesoras co-autoras de la UDI *Los mitos reviven:* *Adelina Ribes Soro, Oreto Martínez Sanchís*
Formato digital: *Paqui Momparler Orta*

IES Vicente Gandía. Villanueva de Castellón, Valencia

6.5.1. Contexto de la experiencia

El IES *Vicente Gandía* se inicia en el curso 1979-1980 como un centro de Bachillerato de carácter comarcal. El alumnado, actualmente, procede solamente de la localidad donde está situado el centro y de una pequeña población vecina. En el curso 1995-1996 se fueron implantando las enseñanzas LOGSE correspondientes a los niveles de 3º y 4º de ESO y a Bachillerato, a medida que iba desapareciendo el antiguo centro. Fue en el curso 2001-2002 cuando se completó el ciclo y se instauró el primer ciclo de Secundaria, quedando establecido como centro de ESO. Cabe señalar que la oferta educativa de este centro es modesta ya que se trata de un instituto pequeño que, además, no oferta estudios de FP. Se cuenta con tres grupos por nivel en 1º y 2º de ESO y dos grupos por nivel, en 3º y 4º. Se imparten dos modalidades de enseñanza en Bachillerato (por un lado, Humanidades y Ciencias Sociales y por otro, Científico-Tecnológico). En el curso 2009-2010 se ha implantado el *Programa de Cualificación Profesional Inicial* (PCPI) en la modalidad de *Operaciones Auxiliares de Montaje y Mantenimiento de Sistemas Microinformáticos*.

El centro ha atendido, en el curso 2010-2011, a un alumnado compuesto por 345 sujetos. La incidencia de la inmigración en el centro es mínima (las nacionalidades más numerosas son la rumana y la ecuatoriana, aunque también hay alumnado colombiano, marroquí y ruso). El claustro está compuesto por un profesorado de 48 personas que, en su mayoría (90%, aproximadamente), son definitivos en el centro y viven en la comarca. La lengua vehicular del centro es el valenciano, al tratarse de un IES PEV (*Programa de Educación en Valenciano*), el centro lleva un *Proyecto de Normalización Lingüística* encaminado a cubrir todos los ámbitos de uso en esta lengua.

Desde al año 2001, nuestro centro fue pionero en la Comunidad Valenciana en relación con la elaboración de las programaciones didácticas de la ESO que incluyen la evaluación por capacidades estableciendo relaciones entre éstas y los objetivos de etapa y los de área, los contenidos y los criterios de evaluación. El hilo conductor del PEC ha sido siempre la atención a la diversidad y, nuestro mejor empeño, potenciar el aprendizaje y la verdadera participación de un alumnado cada vez más heterogéneo en la vida del IES. El *Plan de Atención a la Diversidad* contempla, desde hace cinco años, la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en las aulas con un proyecto de innovación de atención multinivel. Las actuaciones de compensación educativa, también inclusivas, han contribuido significativamente a rebajar el índice de conflictividad del centro y a aumentar las posibilidades y expectativas de aprendizaje, y la participación de todo el alumnado.

El profesorado de este IES está inmerso, desde el curso 2004-2005, en un PFC para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia. A partir de aquel curso, comenzó la elaboración de nuestro *Plan de Convivencia* a instancia de premisas reales adaptadas a las necesidades educativas del centro. Se apostó por potenciar los ámbitos de prevención y disciplina positiva. El marco protector consiste en la actualización de modelos curriculares, metodológicos y organizativos que tienen en cuenta los intereses y las necesidades de los diferentes miembros de la comunidad educativa, los que se concretan en cambios curriculares; en medidas inclusivas de atención a la diversidad; en medidas organizativas consensuadas; en la participación activa de las familias y del alumnado en la vida del centro; y en extender y consolidar las relaciones con el entorno próximo.

A partir del curso 2006-2007, gracias al *Programa de Apoyo y Refuerzo*, se implementa un plan de convivencia de corte más ambicioso y participativo que ha sido esencial para vertebrar aspectos fundamentales y aparentemente estancos en el centro, tales como los que se señalan a continuación:

- ✓ La formación de mediadores escolares-padres, profesorado y alumnado, ampliando la oferta formativa a otros centros de la localidad y a profesionales de Servicios Sociales y sanitarios de la zona. Además de poner en marcha el equipo de mediación en el centro, se ha realizado la formación y la puesta en marcha del equipo de alumnado ayudante, lo que ha potenciado la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la vida cotidiana del instituto.
- ✓ Creación de cuatro grupos de trabajo que han contribuido a la creación de nuevas estructuras metodológicas y de estrategias didácticas, como instrumentos indispensables de cambio y de mejora, tales como la implementación curricular, en casi todas las áreas, en temas transversales de perspectiva de género; y la utilización en el aula de metodologías innovadoras, como son el trabajo cooperativo, las nuevas tecnologías, y el trabajo cotidiano para el desarrollo de competencias básicas.
- ✓ El acompañamiento entre iguales con la creación del *Club de Deures* que ha obtenido muy buenos resultados obteniendo muy buena valoración por parte de las familias.
- ✓ La participación de las familias en la vida del centro ha crecido de manera considerable en relación con la formación conjunta con el profesorado en temas de su interés (Internet, sexualidad, comunicación, etc.) y en las actividades extraescolares -club de lectura, taller de relajación- y de ocio que se han planteado desde el centro y que tanto han ayudado a mejorar el clima de convivencia y el conocimiento mutuo.
- ✓ Por otra parte, también se han potenciado de manera extraordinaria las relaciones con el entorno, especialmente con el Ayuntamiento, hasta el punto de convertir al instituto en uno de los motores de la vida cultural de la población como ha sido la creación de una Escuela Municipal de Teatro a partir de una iniciativa de este centro. Asimismo, las relaciones con el Ayuntamiento han permitido establecer varios programas con las concejalías de Cultura y Educación, Bienestar Social y Medio Ambiente, especialmente, el mantenimiento de una coordinación quincenal con los servicios sociales y el *Servicios Especializados de Atención a la Familia y la Infancia* en el marco de compensación educativa para

realizar un trabajo conjunto con el alumnado y las familias que presentan una problemática especialmente grave.

Todo este largo proceso formativo está ahora dando sus frutos, ya que desde hace varios años se ha rebajado a más de la mitad el porcentaje de fracaso escolar y, además, se ha obtenido muy buenos resultados en la última evaluación diagnóstica que se ha realizado.

En cuanto al desarrollo de las CCCBB, a partir de la LOE, la CCP se planteó modificar las programaciones didácticas e incluir en ellas las CCBB para, de este modo, cambiar el modelo de evaluación de capacidades. Se actualizaron los elementos curriculares básicos tradicionales –objetivos, contenidos y criterios de evaluación– y se constituyó un grupo de trabajo de *avanzadilla* con la intención de curiosear y experimentar en este tema hasta que sus integrantes estuvieran preparados para formar al resto del profesorado y pasar a la acción. La primera iniciativa, en el curso 2007-2008, fue crear un grupo de trabajo entre varios IES de Valencia, coordinado por el nuestro, en el que se intentaría familiarizarse con las CCBB y realizar los propios descriptores de las mismas –definición semántica–. Ayudados por estos descriptores, se ensayó, desde algunas áreas y niveles, la relación de las competencias con el resto de elementos básicos del currículo –definición operativa–. En ese momento se empezaba a hablar del tema en la Comunidad Valenciana pero no había aún formación ofertada.

El curso pasado, un pequeño grupo se propuso abordar las prácticas de aula y aprender a programar por competencias. Posteriormente, entre un grupo constituido por 27 integrantes del equipo elaboró un primer borrador del *Documento Puente* (es decir, la concreción curricular que establece las relaciones de los elementos básicos del curriculum de la ESO de la Comunidad Valenciana con las CCBB). En este contexto, se esbozó un instrumento para la evaluación de las competencias. Actualmente, se está elaborando un *Plan de Mejora* que permita crear las condiciones organizativas y curriculares que faciliten la implementación de las CCBB en las prácticas de aula y en los proyectos del centro.

En el proceso de elaboración de la nueva *concreción curricular,* los Departamentos de Lenguas consideraron la necesidad de estudiar un planteamiento integrado que permitiera empezar a trabajar sistemáticamente las destrezas lingüísticas tal como vienen explicitadas en el MCER, es decir, partiendo de la importancia del lenguaje para la formación integral y atendiendo a que los aprendizajes lingüísticos sólo se aprenden en un uso significativo asociado a prácticas discursivas. Todo ello, con el convencimiento de que, para el alumnado bilingüe, cualquier mejora en la competencia lingüística de una de las dos lenguas sirve de vaso comunicante para la otra.

6.5.2. Temática de la experiencia presentada

Las UDI que se presentan en este trabajo se empezaron a diseñar desde las áreas de Lengua Valenciana y Lengua Castellana. Se hicieron con la intención de aprender a programar el desarrollo de las CCBB por parte del alumnado, muy especialmente el de la competencia en comunicación lingüística, trabajando las destrezas lingüísticas explícitamente. Han participado, en su elaboración y aplicación, parte del profesorado de ambos Departamentos, además de la jefa del Departamento de Orientación, que lo ha hecho dando soporte técnico al proyecto y ocupándose de la adaptación de las actividades para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La UDI *Los mitos renacen* está dirigida al alumnado de 2º de la ESO. Esta UDI se ha diseñado completamente y, en el momento en que se presenta este texto, aún se está desarrollando en las aulas. En este nivel se trabaja con grupos de alumnado heterogéneo que han sido desdoblados (de 12 a 15 integrantes) con atención multinivel en los casos de necesidad específica de apoyo educativo. Este hecho hace que sea un curso idóneo para la experimentación.

La UDI *Una ciudad de libros* está dirigida al alumnado de 4º de ESO. Se ha realizado su diseño pero no su desarrollo en el aula, ya que se han concentrado los esfuerzos del profesorado en el desarrollo de la anterior. Por tanto, el proceso de aplicación que se explica en los apartados siguientes corresponde a la primera UDI, es decir, *Los mitos renacen*.

6.5.3. UDI *Los mitos renacen*

Cuando se decidió empezar a diseñar esta UDI, nos propusimos programar, con elementos estrictamente curriculares, experiencias que llevaran a nuestro alumnado a aprender contenidos de corte emocional. Nos interesaba que lo hicieran aumentando su competencia en comunicación lingüística, muy especialmente las destrezas de *Escuchar y Conversar*, entendiendo que estas, en nuestras aulas, se trabajan poco de forma sistemática.

Tal como se comentó en la presentación de esta experiencia, el centro cuenta anualmente con una formación de mediadores escolares pues se pretende que todo el alumnado desarrolle las habilidades de escucha activa y resolución dialogada de conflictos cotidianos. En este contexto, el mito *La manzana de la discordia* se utiliza como referente cultural para que el alumnado de 2º de Bachillerato que cursa la asignatura *Referentes Clásicos* interactúe con el de 2º de ESO dramatizando dicho texto para ellos. De este modo, se dinamizan actividades de comprensión oral y escrita del texto que luego se retoman para profundizar. El análisis del conflicto elegido, desde el punto de vista de cada uno de los protagonistas y del mediador, permitiría, además, introducir el contenido de los diferentes puntos de vista del narrador en la producción de textos.

En esta UDI se trabajan las destrezas *Productivas Hablar y Escribir*: el alumnado produce un texto descriptivo caracterizando a los personajes del mito y dos textos narrativos, uno oral y otro escrito, sobre conflictos habituales producidos por malentendidos. Al final de la unidad, siguiendo un modelo proporcionado por el profesorado, deben teatralizar el texto narrativo- con estructuras dialogadas- y conocer el proceso, los elementos y los recursos retóricos de un texto teatral. Se trabaja especialmente la destreza *Interactiva Conversar* pues, de forma dialogada y a través de un debate, el grupo elige el conflicto que debe ser teatralizado y representado por el alumnado de 3º de la ESO en el festival de final de curso a partir del texto narrativo teatralizado.

Esta propuesta didáctica permite, complementariamente, ampliar el léxico en torno a emociones y sentimientos propios y ajenos, encontrar símiles y metáforas del mismo y consolidar contenidos morfosintácticos básicos del nivel: sustantivos, adjetivos, sinónimos y antónimos de los campos léxicos seleccionados.

6.5.4. UDI *Una ciudad de libros*

Esta UDI fue diseñada para 4º de la ESO y se desarrolló centrándose de manera exclusiva en la competencia comunicativa y, en concreto, dando prioridad a las destrezas *Receptiva Audio-*

visual, *Interactiva Conversar* e *Interactiva Escribir* para dar cabida en esta actividad a las tecnologías de la comunicación y de la información.

Sin perder de vista aspectos básicos, como esquemas o mapas conceptuales, y dando cabida a aspectos meramente morfológicos o textuales, la UDI pretende que el alumnado se ejercite en destrezas tales como pedir información por teléfono o por correo electrónico viéndose, de este modo, en la tesitura real de tener que hacer un uso adecuado del registro formal. Además, la exposición oral y el debate son aspectos que permiten trabajar la destreza *Productiva Hablar, Receptiva Escuchar e Interactiva Conversar* que constituyen, a priori, el principal objetivo.

6.5.5. Relato de la experiencia: diseñar una UDI

En el curso pasado, se comenzó a diseñar las UDI señaladas dentro del grupo de trabajo interdisciplinar que decidió experimentar el desarrollo de las CCBB desde las programaciones de aula. Se establecieron subgrupos que trabajarían distintas UDI para diferentes niveles y desde las diferentes áreas. Como se comentó en el inicio de esta experiencia, el grupo que presenta esta experiencia estaba formado por dos profesoras del Departamento de Lengua Castellana y una profesora del Departamento de Valenciano, bajo la supervisión de la coordinadora del grupo de trabajo, la Orientadora del centro. Paralelamente, se estaban elaborando conjuntamente la concreción curricular de áreas tomando como base las pautas del MCER, es decir, intentando construir tareas relevantes que comprendieran, a su vez, cada una de las siete destrezas básicas de la competencia comunicativa. Para ello, se siguió el siguiente proceso:

Definición de la tarea y diseño de la secuencia de actividades/ejercicios. Una vez definida la tarea con las premisas descritas anteriormente, se realiza el diseño completo de la secuencia de actividades/ejercicios. La propuesta era ambiciosa, por ello requería una secuencia larga en la que se trabajarían la mayoría de las destrezas lingüísticas.

Primera actividad. Se parte de la destreza *Escuchar* para comprender un texto oral y transferir esta comprensión a un texto escrito sobre el mismo contenido. Se trabaja, entonces, la destreza *Leer* comprensivamente un texto. Para afianzar la comprensión, la actividad incluye los procesos implicados en la competencia lectora, tal y como PISA propone:

- Comprender globalmente: consideración del texto como un todo. Capacidad de identificar la idea principal o general de un texto.
- Obtener información: atención a las partes de un texto y a los fragmentos independientes de información. Capacidad para localizar y extraer una información en un texto.
- Elaborar una interpretación: atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones. Capacidad para extraer el significado y realizar inferencias a partir de la información escrita.
- Reflexionar sobre el contenido de un texto: utilización del conocimiento exterior. Capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas. Reflexionar sobre la estructura de un texto: utilización del conocimiento exterior. Capacidad de relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la actitud e intención del autor.

Segunda actividad. Se trabaja la destreza *Receptiva Audiovisual*. Se trata de realizar una búsqueda de información complementaria sobre los personajes del mito con el fin de caracterizarlos y profundizar así en la compresión de su comportamiento ante el conflicto que representan. En ese momento el alumnado produce un texto descriptivo caracterizando a alguno de los personajes principales.

Tercera y cuarta actividades. Se trabajan intensivamente las destrezas principales que nos habíamos propuesto, a saber: *Receptiva Escuchar, Productiva Hablar e Interactiva Conversar.* En ellas, el alumnado presenta públicamente conflictos propios producidos por malentendidos. Se analizan también los motivos, los puntos de vista y los sentimientos de los protagonistas de los conflictos propuestos. Es el pretexto ideal para ampliar el léxico sobre emociones y sentimientos, y trabajar a fondo con símiles y metáforas que los expresen con propiedad. Después se escribe una narración del conflicto que propone al gran grupo con toda la información obtenida del análisis realizado.

Quinta actividad. Un representante del pequeño grupo lee públicamente el relato del conflicto que propone. Esto supone un buen trabajo de comprensión oral y escucha que facilita la posterior elección razonada, a través de un debate de gran grupo, que acaba con la selección del relato más idóneo para ser representarlo en la obra teatral con la que finaliza la tarea.

Sexta y séptima actividades. Partiendo del modelo proporcionado por el profesorado del mito teatralizado, el alumnado transforma la narración del conflicto seleccionado en un texto teatral. Utilizan para escribir el texto estructuras dialogadas y los elementos y recursos retóricos principales de un texto teatral. De este modo, experimentaran el proceso de transformación de un texto narrativo en un texto teatral para poder explicarlo.

Octava actividad. Esta actividad es de vital importancia. Se trata de evaluar con criterio los conocimientos adquiridos y la calidad del trabajo realizado, tanto individualmente como en grupo. Se realiza de forma dialógica y supone por lo tanto trabajar otra vez las destrezas principales que nos hemos propuesto. El alumnado realiza una intensa actividad reflexiva sobre el proceso seguido y los resultados obtenidos, tanto propios como de los miembros de su grupo. Esta valoración se tendrá en cuenta en la nota final con el porcentaje que queda establecido en los criterios de calificacion. Con esta actividad se contribuye a desarrollar en el alumnado, apoyándonos en la competencia lingüística, las competencias de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal.

2ºESO **TAREA: LOS MITOS REVIVEN** **(12 sesiones)**

Producto: Humano, Social y Cultural **Contextos:** Personal, Educativo y Público

Transformar un texto narrativo sobre un conflicto real producido por un malentendido en un texto teatral a partir de la lectura y representación del mito *La manzana de la discordia*. Después será representado por el alumnado de la optativa de teatro de 3º de ESO en el festival de final de curso.

ACTIVIDAD 1: Destrezas
3 Receptiva escuchar.
4 Receptiva leer.

Comprender un texto narrativo sobre el mito "La manzana de la disco leído en voz alta y representado por los alumnos de Referentes clásicos de 2º de bachillerato.

EJERCICIO 1.1. Contestar preguntas de comprensión sobre el texto narrativo. Indicar el tema y hacer un resumen. Indicar Verdadero/falso sobre afirmaciones del texto. Indicar qué tipo de texto es su estructura.

EJERCICIO 1.2.
Identificar adjetivos y sustantivos en el texto y consultar su significado en él.

EJERCICIO 1.3.
Buscar sinónimos y antónimos de los algunos de los sustantivos y adjetivos encontrados.

EJERCICIO 1.4.
Identificar los elementos de la narración y su estructura.

EJERCICIO 1.5. Identificar el tema, el argumento y las características de los mitos

ACTIVIDAD 2: Destrezas
5 Receptiva audiovisual
2 Productiva escribir

Buscar y presentar información acerca del mito estudiado, en especial de sus de sus personajes y realizar una descripción de los mismos.

EJERCICIO 2.1.
Identificar las características y los comportamientos de los personajes.

ACTIVIDAD 3: Destrezas
2 Productiva escribir
1 Productiva hablar
3 Receptiva escuchar

Analizar, recoger y representar situaciones conflictivas propiciadas por malentendidos, discordias... a partir de algún de su vida cotidiana. Elegir cada grupo aquel que resulte más interesante y escribir una narración, con secuencias descriptivas y conversacionales, adoptando diferentes puntos de vista.

EJERCICIO 3.1.
Identificar, a partir del mito, el tipo de narrador y el punto de vista.

EJERCICIO 3.2.
Identificar, a partir de diversos textos narrativos, los diferentes tipos de narrador.

ACTIVIDAD 4: Destrezas
1 Productiva escribir
4. Receptiva leer

Identificar y describir los estados emocionales de los protagonistas del relato seleccionado.

EJERCICIO 4.1.
Confeccionar campos semánticos relacionados con una misma emoción o sentimiento.

EJERCICIO 4.2.
Encontrar y crear metáforas y símiles para los sentimientos de su relato.

2ºESO **TAREA: LOS MITOS REVIVEN** **(12 sesiones)**

Producto: Humano, Social y Cultural **Contextos:** Personal, Educativo y Público

Transformar un texto narrativo sobre un conflicto real producido por un malentendido en un texto teatral a partir de la lectura y representación del mito *La manzana de la discordia*. Después, será representado, por el alumnado de la optativa de teatro de 3º de ESO, en el festival de final de curso.

ACTIVIDAD 5: Destrezas
3. Receptiva escuchar
6 Interactiva conversar
4. Receptiva leer

Participar en un debate para elegir entre los relatos elaborados aquel que finalmente se decide reconvertir en un texto dramático. Justificar aportando razones, ventajas e inconvenientes.

EJERCICIO 5.1.
Leer los relatos en voz alta al resto del la clase.

EJERCICIO 5.2.
Listar por escrito los motivos por los que se elige uno de los relatos.

ACTIVIDAD 6: Destrezas
4 Receptiva leer

Leer de forma dramatizada el texto narrativo de "La manzana de la discordia", después leer la adaptación teatral hecha por la profesora para que sirva de modelo. Analizar ambos textos.

EJERCICIO 6.1.
Identificar las características del texto teatral.

EJERCICIO 6.2.
Identificar diálogos, apartes y tipos de acotaciones.

ACTIVIDAD 7: Destrezas
1 Productiva hablar
2 Receptiva escuchar
6 Interactiva conversar

Transformar la narración seleccionada en un texto teatral.

EJERCICIO 7.1.
Explicar el proceso para transformar un texto narrativo en un texto teatral.

EJERCICIO 7.2.
Identificar en las adaptaciones realizadas los elementos básicos de un texto teatral y los recursos retóricos más importantes.

ACTIVIDAD 8: Destrezas
2 Productiva escribir
6 Interactiva conversar

El alumnado realizará individualmente y en grupo la evaluación de la tarea realizada y de la calidad de los productos finales. Después de una reflexión se hará una puesta en común.

EJERCICIO 8.1.
Responder a un cuestionario individual sobre los aprendizajes adquiridos.

EJERCICIO 8.2.
Responder a un cuestionario de evaluación individual/grupal sobre la calidad del trabajo realizado y de los productos elaborados.

LA REPRESENTACIÓN DE LA OBRA SE HARÁ EN EL TEATRO MUNICIPA, EL DIA DEL FESTIVAL DE FIN DE CURSO, CONTANDO CON LA ASISTENCIA DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Concreción curricular

Una vez finalizado el diseño completo de la secuencia de actividades, se realiza la selección de los elementos curriculares que dan soporte a la propuesta. Meticulosamente, se identifican para cada actividad/ejercicio, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales implícitos. El RD de la Comunidad Valenciana no contempla estas distinciones. Para nuestro grupo resulta esencial hacerlo de este modo, ya que diferentes tipos de contenidos trabajan muy distintos procesos cognitivos. Resulta esencial esta variedad para el desarrollo real de las CCBB y es un requisito para que, del diseño de una tarea, resulte una propuesta realmente diversa que aborde todo tipo de contenidos y sea variada en cuanto al número y tipo de procesos cognitivos implicados. En nuestro caso, tuvimos en cuenta también la diversidad de las destrezas lingüísticas desarrolladas en la secuencia.

Para realizar la selección de elementos curriculares, utilizamos la concreción curricular que habíamos realizado conjuntamente los dos Departamentos que comparten esta propuesta. Se trata de nuestro DP. En esta concreción curricular se señalan las relaciones que se establecen entre objetivos generales de etapa y áreas, contenidos y criterios de evaluación con las CCBB. Cada criterio de evaluación se ha dividido, a su vez, en un determinado número de indicadores de evaluación, encargados de valorar los diferentes procesos y tipos de contenidos. Estos indicadores recogen, obviamente, las relaciones curriculares citadas. Dentro del conjunto de indicadores, en cada concreción curricular se seleccionan los que se consideran que contribuyen al desarrollo de las CCBB que se pretenden desarrollar en el contexto de las tareas programadas.

Estos indicadores, relacionados con las CCBB, se convierten, entonces, en los objetivos didácticos de la UDI que presentamos. Actúan, por lo tanto, como objetivos o guía para la acción, y como indicadores de logro de los resultados obtenidos. La presencia del resto de los elementos básicos, y su correcta relación recíproca, queda asegurada en la concreción curricular que respalda la selección de indicadores.



CCBB	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES 1	2	3	4	5	6	7	8
1.CCLI	13.3. Identifica el tema general y los temas secundarios de un texto narrativo.	X							
	9.1. Hace exposiciones orales con sencillez sobre temas próximos a su entorno. 9.4. Sigue un orden lógico en la presentación de la información. 9.5. Adecua el lenguaje utilizado al contenido y a la situación comunicativa. 9.6. Mantiene la atención de los receptores.		X	X					
	14.1. Narra en soporte de papel y digital. 14.2. Organiza las ideas con claridad. 14.3. Enlaza los enunciados en secuencias lineales cohesionadas. 14.4. Utiliza en sus escritos el registro adecuado C14.5. Planifica el texto C14.6. Revisa el texto			X	X				
6.CCIA	19.1. Identifica el género a que pertenece un texto literario							X	
	19.2. Reconoce los elementos estructurales básicos del género teatral							X	
	19.3. Reconoce los grandes tipos de recursos lingüísticos que se utilizan al texto teatral: Acotaciones y elementos de la representación.							X	
	21.1. Caracteriza el mito como subgénero literario e identifica temas y elementos de la historia.	X							
	21.1. Reconoce el recursos retóricos de un texto literario: metáforas y símiles	X			X				
	22.2. Realiza una transformación de un texto narrativo en un texto teatral, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula								X
	22.1. Conoce el proceso que trae del texto dramático a la representación teatral.								X
7.CPAA	7 .1 Reconoce las estructuras formales de diferentes tipologías textuales en una narración y dentro de la misma(descripción, conversación y diálogo).	X			X	X			
	7.1.4. Reconoce en un texto oral o escrito el diferentes tipo de narrador y puntos de vista.					X			
	7.2 Usa la descripción para caracterizar los personajes (oral y escrito).	X		X					
	7.1.2. Reconoce las estructuras formales de un texto argumentativo.						X		
	11.1. Elabora el resumen de un texto argumentativo reflejando los principales puntos de vista sobre el tema.						X		
	17.1. Reconoce sustantivos y adjetivos.	X	X						
	17.5. Averigua las principales relaciones de significado entre las palabras: sinonimia y antonimia.				X				
	14.7. Planifica y revisa los textos.					X			
	9.2. Se ajusta a un plan o guión previo cuando realiza exposiciones orales.			X					

Observación: La Competencia en Comunicación Lingüística (CCLI) -tal como está definida en el RD 112/2007, del 20 de julio, del Consell Valenciá (por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana) y, especialmente, en el apartado donde se determina la contribución desde el área de Lengua y Literatura Castellana a cada una de las CCBB- es considerada la más importante de las competencias básicas. Sin embargo, analizando los descriptores de todas ellas, consideramos que también contribuyen de manera fundamental la Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el mundo físico (CCIA) y la Competencia para aprender a aprender (CAAP), en íntima relación con los contenidos literarios y los de uso y reflexión de la lengua, respectivamente.

Transposición didáctica

La transposición didáctica permite prever, para cada actividad de la secuencia didáctica, los elementos metodológicos que aseguran el efectivo desarrollo de las CCBB implicadas.

En primer lugar, se identifican los procesos cognitivos necesarios para resolver cada actividad de la secuencia didáctica organizada y, posteriormente, se selecciona la metodología didáctica o modelo de enseñanza que sería el idóneo para desarrollar los procesos identificados. Como se trata de dos UDI que pretenden, fundamentalmente, desarrollar la competencia en comunicación lingüística, se considera con especial cuidado la relación entre los procesos cognitivos identificados con las destrezas lingüísticas que se habían propuesto que el alumnado desarrolle. La metodología didáctica disciplinar seleccionada para el desarrollo de las destrezas lingüísticas *Receptivas, Productivas e Interactivas* se convirtió en el núcleo metodológico principal de las UDI.

La selección de las propuestas (tareas, actividades y ejercicios), los escenarios y los tiempos para el desarrollo de la UDI resulta esencial para lograr que el alumnado desarrolle, a su vez, sus competencias en el contexto de dichas propuestas. Del mismo modo, para el caso específico del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística pues se requiere un planteamiento metodológico que proporcione al alumnado una práctica de sus destrezas coherente con propósitos comunicativos.

TÍTULO: *Los mitos reviven.* **Contextos:** personal, educativo y público

ACTIVIDADES/EJERCICIOS	RECURSOS		
ACTIVIDAD 1 Comprender un texto narrativo sobre el mito *La manzana de la discordia* leído en voz alta y representado por el alumnado de la asignatura optativa Referentes Clásicos de 2º de Bachillerato: 1.1. Contestar preguntas de comprensión sobre el texto. 1.2. Identificar adjetivos y sustantivos en el texto y consultar su significado al diccionario. 1.3. Buscar sinónimos de algunos de los sustantivos y de los adjetivos encontrados. 1.4. Identificar los elementos y la estructura de la narración del mito. 1.5. Identificar el tema y las características del mito.	**Recursos materiales** - Texto del mito *La manzana de la discordia*. - Presentación sobre los elementos y estructura del texto narrativo. - Presentación de las características del mito. - Diccionario. - Diccionario de sinónimos.		
	Organización aula		
	Escenarios Aula auditorio	*Agrupamiento* Gran grupo Parejas/Individual	*Tiempo* 4 Sesiones
	Metodologías		
	Tipo pensamiento Reflexivo Analítico	*Modelos de enseñanza* Investigación grupal Formación de conceptos	

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: DESCRIPCIÓN E INSTRUMENTOS

Comprensión texto escrito
El alumnado contestará un cuestionario elaborado por el profesorado a partir del texto del mito. Se corregirá en clase y se escribirá en la libreta de la UDI donde el profesorado valorará el producto final. Con el cuestionario corregido por el profesorado, el alumnado utilizará la rúbrica de evaluación como autoevaluación y realizará las correcciones oportunas. Cuestionario de comprensión lectora.

Conocimiento de la lengua (sustantivos y adjetivos) (antónimos y sinónimos)
Se valorarán las respuestas en las actividades de clase y en el cuestionario escrito individual. Cuestionario conocimiento de la lengua.

TÍTULO: *Los mitos reviven.* Contextos: personal, educativo y público

ACTIVIDADES/EJERCICIOS RECURSOS

ACTIVIDAD 2

Buscar y presentar información sobre el mito *La manzana de la discordia* y sus personajes.
2.1. Identificar características y comportamientos de los personajes.

Recursos materiales

- Biblioteca.
- Ordenador en el aula de Informática.

Organización aula

Escenarios	*Agrupamiento*	*Tiempo*
Aula de informática	Parejas	2 Sesiones

Metodologías

Tipo pensamiento	*Modelos de enseñanza*
Sistémico Analógico	Investigación grupal Modelo Inductivo Básico

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: DESCRIPCIÓN E INSTRUMENTOS

Búsqueda información sobre el mito.
Valoración pública de los materiales aportados por el alumnado con criterios consensuados antes de la búsqueda. AUTOEVALUACIÓN Y CO-EVALUACIÓN. Escala de **observación:** BÚSQUEDA, ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN INFORMACIÓN.
Organización y presentación de la información de la búsqueda.

TÍTULO: *Los mitos reviven.* Contextos: personal, educativo y público

ACTIVIDADES/EJERCICIOS | **RECURSOS**

ACTIVIDAD 3

Analizar, recoger y representar situaciones conflictivas propiciadas por malentendidos, discordias... a partir de algún suceso de su vida cotidiana. Elegir cada grupo aquella que resulte más interesante y escribir una narración, con secuencias descriptivas y conversacionales, adoptando diferentes puntos de vista.
3.1. Identificar, a partir del mito, el tipo de narrador y el punto de vista.
3.2. Identificar, a partir de diversos textos narrativos, los diferentes tipos de narrador y secuencias descriptivas y dialogadas.

Recursos materiales

-Propuestas del alumnado extraídas de su propia experiencia.

Organización aula

Escenarios	*Agrupamiento*	*Tiempo*
Aula auditorio	Gran grupo	4 Sesiones

Metodologías

Tipo pensamiento	*Modelos de enseñanza*
Analógico Analítico Deliberativo	Sinéctico Juego de rol Formación de conceptos

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: DESCRIPCIÓN E INSTRUMENTOS

Composición texto narrativo escrito
El alumnado valora la adecuación formal y la corrección con la ayuda de una escala de **observación**.
Se corrige en clase y se escribe en la **libreta** de la unidad didáctica donde el profesorado valora el **producto final** (adecuación textual, coherencia, cohesión y corrección).
AUTOEVALUACIÓN. Escala de **observación** propiedades textuales y corrección del TEXTO NARRATIVO.
Planificación y revisiones textos escritos (Narrativo).
Comparación entre las distintas producciones de un mismo texto escrito y el **producto final en la libreta** de la unidad didáctica.
AUTOEVALUACIÓN. Escala de **observación** propiedades textuales y corrección del TEXTO NARRATIVO.

TÍTULO: *Los mitos reviven.* Contextos: personal, educativo y público

ACTIVIDADES/EJERCICIOS	RECURSOS
ACTIVIDAD 4 Identificar y describir los estados emocionales de los protagonistas del conflicto seleccionado. 4.1. Confeccionar listados de palabras relacionadas con un mismo sentimiento o emoción. 4.2. Encontrar metáforas y símiles para los sentimientos del conflicto.	**Recursos materiales** - Diccionarios especializados. - Imágenes. - Metáforas sobre los sentimientos. **Organización aula** *Escenarios*: Aula auditorio *Agrupamiento*: Gran grupo; Grupos 4-5 alumnos/as *Tiempo*: 3 Sesiones **Metodologías** *Tipo pensamiento*: Analógico *Modelos de enseñanza*: Sinéctico

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: DESCRIPCIÓN E INSTRUMENTOS

Conocimiento de la lengua (sinónimos y antónimos)
Se valorarán las respuestas en las actividades realizadas en clase y en el cuestionario escrito individual.
Cuestionario conocimiento de la lengua.
Educación literaria
Se valorarán las respuestas en las actividades de clase y en el cuestionario escrito individual.
Cuestionario conocimiento de la lengua.

TÍTULO: *Los mitos reviven.* Contextos: personal, educativo y público

ACTIVIDADES/EJERCICIOS	RECURSOS
ACTIVIDAD 7 Transformar la narración del conflicto en un texto teatral. 7.1. Explicar el proceso para transformar un texto narrativo en un texto teatral. 7.2. Identificar las adaptaciones realizadas por los compañeros en relación con los elementos básicos de un texto teatral y los recursos retóricos más importantes.	**Recursos materiales** -Adaptación teatral del mito *La manzana de la discordia.* - Guión o estructura vacía para escribir el texto teatral. **Organización aula** *Escenarios*: Aula auditorio *Agrupamiento*: Grupos 4-5 alumnos/as *Tiempo*: 3 Sesiones **Metodologías** *Tipo pensamiento*: Práctico *Modelos de enseñanza*: Trabajo cooperativo

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: DESCRIPCIÓN E INSTRUMENTOS

Educación literaria (género teatral)
Se valorarán las respuestas en las actividades de clase y en el cuestionario escrito individual.
Cuestionario. Educación literaria.
Transformación texto dramático en texto teatral
El alumnado valora la adecuación formal y la corrección con el apoyo de una escala de **observación**.
AUTOEVALUACIÓN.
Escala de **observación** propiedades textuales y corrección TEXTO TEATRAL.
Se corregirá en clase y el alumnado escribirá el texto teatralizado en la libreta de la unidad didáctica donde el profesorado valorará el producto final (adecuación textual, coherencia, cohesión y corrección). Planificación y revisiones de los textos escritos (género teatral). Comparación de las distintas producciones de un mismo texto registrando el producto final en la libreta de la UDI. AUTOEVALUACION. Escala de observación propiedades textuales y corrección del TEXTO TEATRAL.

TÍTULO: ***Los mitos reviven.*** **Contextos:** personal, educativo y público

ACTIVIDADES/EJERCICIOS	RECURSOS
ACTIVIDAD 8 Actividad de autoevaluación y co-evaluación: 8.1. ¿Qué hemos aprendido? 8.2. Reflexión sobre los resultados de la evaluación: contenidos, proceso, el trabajo en grupos y la calidad de la representación.	**Recursos materiales** - Cuestionario. - Reflexión personal. - Escala de **observación.** - Resultados de la evaluación. **Organización aula** *Escenarios*: Aula auditorio *Agrupamiento*: Individual/Grupos 4-5 alumnos/as *Tiempo*: 2 Sesiones **Metodologías** *Tipo pensamiento*: Crítico Reflexivo *Modelos de enseñanza*: Inductivo básico Investigación grupal

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: DESCRIPCIÓN E INSTRUMENTOS

Valoración final:
El alumnado realizará la valoración del trabajo de los compañeros de grupo, del trabajo personal y de la libreta elaborada. Exposición pública de las libretas de la UDI.
Exposición oral y resumen escrito realizado por el alumnado del enriquecimiento personal aportado por el trabajo y de las actividades realizadas. Cuestionario de autovaloración individual.
AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN. Escala de **observación** de la calidad de la tarea realizada y del producto final (Cuaderno de rotación del grupo).
Disfrutar de la literatura
Durante toda la Unidad Didáctica el profesorado valorará este contenido a partir de la **observación** diaria de la actitud del alumnado frente al trabajo.

Definir previamente y con detalle el rol del profesorado y del alumnado en cada una de las actividades, se convierte en un requisito imprescindible para que el alumnado desarrolle efectivamente los procesos cognitivos identificados y las destrezas lingüísticas propuestas. Este elemento forma parte del desarrollo de la UDI, junto con la elaboración de materiales didácticos. Para cada actividad se pretende elaborar unas modestas orientaciones metodológicas que tengan en cuenta los aspectos arriba mencionados. En este sentido, la elaboración de los materiales didácticos de las UDI descritas contempla la variedad de soportes necesarios: producciones orales suficientes y bien estructuradas, elaboración de guiones previos a las exposiciones orales del alumnado, acotación de las búsquedas de información en Internet, producciones escritas que sirvan como modelos, escritura de pretextos y revisión suficiente de los mismos, selección de muestras de los productos parciales conseguidos en el desarrollo de las actividades, etc.

De especial dificultad ha resultado contar con los recursos necesarios para utilizar medios tecnológicos pues el centro es antiguo y no dispone de suficientes recursos de este tipo. Disponer de aulas dotadas de ordenadores suficientes o de cámaras de vídeo para grabar las intervenciones orales del alumnado, está resultando un problema en el desarrollo de las UDI. Se resuelven estos problemas con más imaginación que recursos y con la colaboración de colegas.

En cuanto a las producciones escritas, ha resultado muy buen recurso la elaboración de un cuaderno individual para la UDI pues, en sus libretas habituales, escriben sus borradores y ya, cuando están revisados, se escriben los textos en el cuaderno de la UDI. Un cuaderno de rotación por grupo nos está sirviendo para mostrar, como ejemplos, los mejores textos realizados. Este cuaderno de rotación sirve para evaluar el trabajo grupal y para describir el proceso de aprendizaje realizado a lo largo del desarrollo de la UDI.

Diseño de evaluación

El proceso de evaluación requiere, sin perder rigor técnico, de un instrumento que facilite el registro y el seguimiento individualizado del progreso del alumnado en la adquisición de los contenidos y en el desarrollo efectivo de las CCBB, cuestión que, en sí misma, es compleja. Mucho más, si se pretende que este instrumento sea de uso práctico y manejable una vez finalizada la experimentación.

El primer paso dado en este sentido fue describir, para cada actividad de la secuencia propuesta en la UDI, las actividades de evaluación que se consideren necesarias y, a posteriori, concretar los instrumentos de evaluación que se utilizarían en cada caso. Este hecho ha resultado fundamental para diseñar y realizar la evaluación del proceso de aprendizaje en su totalidad. En el documento correspondiente a la transposición didáctica se muestran las actividades y los instrumentos de evaluación, y se describen, con cierto detalle, los procedimientos que se prevén utilizar. Del mismo modo, en la determinación del tiempo que requiere el desarrollo de cada actividad se contempla el que resulta necesario para realizar las actividades de evaluación tal y como se describen.

Hemos intentado que resulten productos parciales a cada grupo de actividades que trabajan destrezas lingüísticas afines y que sea, a través de la evaluación de esos productos parciales, como vayamos obteniendo evidencias del progreso individualizado del alumnado. La mayor dificultad la hemos encontrado con las producciones orales del alumnado, tanto cuando se trata de exposiciones orales como de su participación en debates grupales para defender sus propues-

tas y participar en la toma de decisiones. Como instrumentos de evaluación hemos propuesto la observación a través de grabaciones de dichas exposiciones. Pretendemos utilizar las grabaciones para enseñar al alumnado a evaluar sus propias producciones orales y describir sus progresos y el de los demás. El tamaño reducido de los grupos en algunos casos ha facilitado mucho la evaluación de estos aspectos que, con grupos grandes, resultarían mucho más complicados.

Los mitos reviven

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

CCBB	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	Cuestionario	Auto/coavaluació	Observación D	Observación G	Cuaderno Unidad
CCLI	13.3. Identifica el tema general y los temas secundarios de un texto narrativo.	X	X			
	9.1. Hace exposiciones orales sencillas sobre temas próximos a su entorno 9.4.Sigue un orden lógico en la presentación de informaciones, 9.5. Adecua el lenguaje utilizado al contenido y a la situación comunicativa 9.6. Mantiene la atención de los receptores.		X	X		
	14.1 Narra en apoyo de papel y digital. 14.2.Organiza las ideas con claridad. 14.3. Enlaza los enunciados en secuencias lineales cohesionadas. 14.4. Utiliza a sus escritos el registro adecuado.		X			
	**Lee en voz alta con una correcta dicción, entonación y velocidad y realiza correctamente las pausas.		X	X		
CCIA	19.1. Identifica el género a que pertenece un texto literario.	X	X			
	19.2. Reconoce los elementos estructurales básicos del género teatral.					
	19.3. Reconoce los grandes tipos de recursos lingüísticos que se utilizan al texto teatral: Acotaciones y elementos de la representación.					
	21.1.Caracteriza el mito como subgénero literario e identifica temas y elementos de la historia.					
	21.1. Reconoce el recursos retóricos de un texto literario: metáforas y símiles.					
	22.2. Realiza una transformación de un texto narrativo en un texto teatral, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en e22.1. Conoce el proceso que conduce del texto dramático a la representación teatral.		X			X
	18.1. Disfruta de la literatura como medio de enriquecimiento personal y cultural.	X	X			
CPAA	7.1. Reconoce las estructuras formales de diferentes tipologías textuales en una narración y dentro de la misma(descripción, conversación y diálogo).	X	X			
	7.1.4 Reconoce en un texto oral o escrito el diferentes tipos de narrador y puntos de vista.		X	X		
	7.2 Usa la descripción para caracterizar los personajes.					X
	7.1.2 Reconoce las estructuras formales de un texto argumentativo.			X	X	X
	11.1. Elabora el resumen de una argumentación oral sobre un tema específico reflejando los principales argumentos y puntos de vista de los participantes.			X	X	X
	17.1. Reconoce sustantivos y adjetivos.					
	17.5. Averigua las principales relaciones de significado entre las palabras: Sinonimia y antonimia.	X	X			

Una vez determinadas las actividades de evaluación y especificados los indicadores implicados en el proceso, relacionamos estos últimos con los instrumentos que utilizaremos. Establecimos, por lo tanto, una doble relación: por un lado, indicadores que evalúan cada competencia y por otro, su relación con el instrumento utilizado, tal y como se muestra en el ejemplo presentado.

Posteriormente, hemos procedido a rubricar cada indicador presente en la actividad a evaluar y a realizar una descripción cualitativa de cada nivel de consecución. Esta descripción está realizada a través de cinco niveles (de 4 a 0); el nivel 0 no aparece descrito ya que significa la ausencia de cualquier evidencia de consecución. Para realizar dicha descripción, hemos tenido presente los contenidos del nivel relacionados con cada criterio/indicador de evaluación, tal y como aparecen en la concreción curricular, y hemos añadido detalles relacionados con su conocimiento disciplinar. Se trata de un acuerdo del Departamento de Lenguas. La elaboración de rúbricas de evaluación se ha convertido en una tarea práctica que, además de facilitar la evaluación rigurosa del alumnado, ha permitido un debate profundo en el seno de los departamentos y una puesta en común de aspectos relevantes de la disciplina que posteriormente guía la toma de decisiones para establecer acuerdos comunes de tipos metodológico y de evaluación.

En el caso de la competencia en comunicación lingüística, este instrumento de evaluación puede ser utilizado por otros departamentos que trabajen, de modo transversal, el lenguaje con indicadores que valoran las distintas destrezas presentes en dicha competencia. Se convierte por ello en un instrumento práctico que utiliza todo el centro para enseñar y evaluar las destrezas lingüísticas implicadas en las distintas disciplinas y que consigue, por sí mismo, aunar criterios y procedimientos que, de otro modo, son muy difíciles de consensuar.

En síntesis, se plantea la realización del siguiente proceso…

- Determinar qué se pretende evaluar durante la realización de cada actividad programada y con qué instrumentos se va a realizar dicha evaluación.
- Identificar los aspectos concretos de la actividad y, a continuación, relacionar cada uno de ellos con los indicadores que lo evalúan (debidamente rubricados). Esta descripción cualitativa se utiliza para concretar con detalle el nivel específico que alcance cada alumno/a.
- A partir de las rúbricas de evaluación se pueden confeccionar *escalas de observación* que puede utilizar el alumnado como pautas de autocorrección, autoevaluación y co-evaluación, y participar así en el proceso evaluador tomando conciencia de los aspectos logrados y de aquellas mejoras que podría realizar para alcanzar un determinado nivel de consecución.
- El proceso de rubricar indicadores se va realizando progresivamente, una vez que van apareciendo en las actividades objeto de evaluación. Cuando se han realizado suficientes UDI, prácticamente todos los indicadores de evaluación del nivel habrán sido rubricados.
- El Departamento de Lenguas revisa los indicadores rubricados para cada nivel y perfila un instrumento de área que permita una descripción detallada con diferentes niveles de consecución para cada nivel, resultando diferenciales, asimismo, entre los niveles de la etapa.
- Una vez revisadas, las rúbricas pueden compartirse con el resto del profesorado de las distintas áreas que trabajan las destrezas lingüísticas que son objeto de evaluación.

COMPRENSIÓN ORAL				
	4	3	2	1
NARRADORES Y PUNTOS DE VISTA CCLI Indicadores: 13.3	Identifica todos los narradores posibles y sabe determinar si son parciales o imparciales en sus puntos de vista.	Identifica el narrador protagonista, el narrador externo observador y el omnisciente. Sabe determinar si son parciales o imparciales en sus puntos de vista.	Identifica el narrador protagonista y el omnisciente. Sabe determinar si son parciales o imparciales en sus puntos de vista.	Identifica al menos, uno de los narradores posibles y sabe determinar si es parcial o imparcial en su punto de vista.
EXPOSICIÓN ORAL				
	4	3	2	1
REGISTRO CCLI Indicadores: 9.1	Utiliza un registro estándar con un vocabulario apropiado y sin perder nunca el hilo de la exposición ni repetirse.	Utiliza un registro estándar con algún coloquialismo, siguiendo un orden cronológico en la exposición y no hace ninguna repetición.	Utiliza un registro bastante coloquial, con repeticiones y balbuceos.	Utiliza un registro bastante coloquial utilizando en ocasiones un léxico vulgar, y comete repeticiones y balbuceos.
ORDEN DEL RELATO CCLI Indicadores: 9.4	Presenta el conflicto con un orden lógico: planteamiento, nudo y desenlace y enriquece la narración con detalles relevantes.	Presenta el conflicto con un orden lógico: planteamiento ,nudo y desenlace.	Presenta el conflicto desordenadamente y, aunque da detalles, no son relevantes para la comprensión.	Presenta el conflicto desordenadamente.
PALABRAS DE CONEXIÓN Y VOCABULARIO CCLI Indicadores: 9.5	Utiliza conectores textuales variados que contribuyan al orden lógico de la historia y hace uso de sinónimos y antónimos que enriquezcan léxicamente el relato. Usa los tiempos verbales pertinentes.	Utiliza conectores textuales que contribuyan al orden lógico de la historia y hace uso sólo en alguna ocasión de algún sinónimo o antónimo. Usa los tiempos verbales pertinentes.	Utiliza un número reducido de conectores textuales que suele repetir, pero contribuyen al orden lógico de la historia. Usa algunos tiempos verbales pertinentes.	Utiliza un número reducido de conectores textuales que suele repetir, sin contribuir al orden lógico de la historia. Usa algunos tiempos verbales pertinentes.
ORATORIA CCLI Indicadores: 9.5.,9.6	Relata el conflicto con una buena pronunciación, dicción y velocidad. Le da la entonación adecuada haciendo pausas y llama la atención del receptor a través de recursos específicas: Uso de la segunda persona.	Relata el conflicto con una dicción adecuada. Le da una buena 'entonación, hace pauses y llama la n del receptor usando deícticos segunda persona.	Relata el conflicto con una dicción adecuada. Le da poca entonación hace escasas pausas; llama sólo a veces la atención del receptor usando la segunda persona.	Relata el conflicto en un tono ligeramente monótono, con una velocidad excesivamente rápida o lenta. Se traba al pronunciar algunas palabras y alude con dificultad al auditorio.
EXPRESIVIDAD CCLI Indicadores: 9.6	La postura, gestos, movimientos corporales (cara y manos) acompañan al contenido emocional del mensaje.	La postura, gestos, movimientos corporales (cara y manos) acompañan, generalmente, el contenido emocional del mensaje.	La postura, gestos, movimientos corporales (cara y manos) acompañan sólo a veces el contenido emocional del mensaje.	La postura, gestos, movimientos corporales (cara y manos) no acompañan casi nunca el contenido emocional del mensaje.
DEFENSA DE IDEAS PROPIAS CCLI/CAAP Indicadores: 7.1, 11.1	Justifica la elección del conflicto aportando una tesis (punto de vista personal) avalada por, al menos, cuatro argumentos propios, singulares e inéditos.	Justifica la elección del conflicto aportando una tesis (punto de vista personal) avalada per , al manos, tres argumentos propios, singulares e inéditos.	Justifica la elección del conflicto aportando una tesis (punto de vista personal) avalada per , al menos, dos argumentos propios, singulares e inéditos.	Justifica la elección del conflicto aportando una tesis (punto de vista confuso), sostenida con un único argumento o repitiendo argumentos ya expuestos.

LECTURA: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN				
	4	3	2	1
COMPRENSIÓN LECTORA CAAP/ CCLI Indicadores: 7.1,13.3	**RESPUESTAS A UN CUESTIONARIO** Identifica el tema, el argumento, la estructura (planteamiento-nudo y desenlace), a los personajes principales y secundarios. Sitúa la historia en un tiempo y en un espacio determinado e identifica el tipo de narrador.	**RESPUESTAS A UN CUESTIONARIO** Identifica parcialmente el tema y resume el argumento; identifica parcialmente la estructura (planteamiento-nudo y desenlace) a los personajes principales y secundarios. Sitúa el tiempo de la historia en una época concreta; sitúa la historia en un espacio e identifica el tipo de narrador.	**RESPUESTAS A UN CUESTIONARIO** Desconoce el tema. Identifica sólo parcialmente el argumento y la estructura (plantejament -nus i desenllaç), a los personajes principales y secundarios. Sitúa, parcialmente, el tiempo y el espacio de la historia en una época concreta; identifica el tipo de narrador.	**RESPUESTAS A UN CUESTIONARIO** Desconoce el tema. Identifica sólo parcialmente el argumento y a los personajes principales y secundarios. Desconoce la estructura del texto (planteamiento- nudo y desenlace), el tiempo y el espacio en que transcurre la acción, así como el tipo de narrador.
LECTURA DRAMATIZADA CCLI Indicadores: ** No hay	Lee el texto teatral con una buena pronunciación, dicción y velocidad y relaciona perfectamente la entonación con el contenido del texto, haciendo las pausas necesarias y estableciendo contacto visual con el auditorio.	Lee el texto teatral con una bona pronunciación, dicción, pero con lentitud. Y relaciona, en parte, la entonación con el contenido del texto, haciendo todas las pausas necesarias y estableciendo algunas veces contacto visual con el auditorio.	Lee el texto teatral con una regular pronunciación y dicción, pero con lentitud. Y relaciona, en parte, la entonación con el contenido del texto, haciendo , a veces, las pausas necesarias y estableciendo pocas veces contacto visual con el auditorio.	Lee el texto teatral con interrupciones, alguna pronunciación incorrecta y a un ritmo inadecuado(demasiado lento o rápido).Establece poca relación entre la entonación y el contenido del texto ,no haciendo las pausas necesarias y sin establecer contacto visual con el auditorio.

TEXTO NARRATIVO				
	4	3	2	1
PRESENTACIÓN DE UN TEXTO CAAP Indicadores: 14.5	Presenta el texto con una caligrafía inteligible y bonita. Utiliza siempre márgenes y sangra en cada párrafo y su escrito es limpio y aseado.	Presenta el texto con una caligrafía bastante inteligible. Utiliza márgenes y sangra en cada párrafo y su escrito es bastante limpio y aseado.	Presenta el texto con una caligrafía inteligible. Respeta los márgenes, sin realizar sangrados en todas las ocasiones, y el escrito resulta descuidado.	Presenta el texto con una caligrafía poco inteligible, sin respetar los márgenes ni los sangrados. El escrito resulta muy descuidado.
REGISTRO CCLI/CAAP Indicadores: 14.4, 7.1.	Utiliza un registro estándar con un vocabulario apropiado y sin perder nunca el hilo de la exposición ni repetirse y mantiene siempre el punto de vista del narrador.	Utiliza un registro estándar con algún coloquialismo, un vocabulario apropiado, siguiendo un orden cronológico en la exposición y con alguna repetición. Mantiene siempre el punto de vista del narrador.	Utiliza un registro estándar con bastantes coloquialismos, repeticiones y balbuceos. Mantiene, a veces, el punto de vista del narrador.	Utiliza un registro bastante coloquial, utilizando en ocasiones un léxico vulgar, con repeticiones y balbuceos, sin mantener el punto de vista del narrador.
ORDEN DEL RELATO CCLI Indicadores: 14.2	Presenta el conflicto con un orden lógico: planteamiento, nudo y desenlace y enriquece la redacción con detalles relevantes.	Presenta el conflicto con un orden lógico: planteamiento, nudo y desenlace.	Presenta el conflicto con un orden lógico: planteamiento, nudo y desenlace. Y aunque da detalles, no son relevantes para la comprensión.	Presenta el conflicto desordenadamente y, aunque da detalles, no son relevantes para la comprensión.
SECUENCIAS DESCRIPTIVAS CAAP Indicadores 7.2	Identifica todas les secuencias descriptivas del texto.	Identifica casi todas las secuencias descriptivas del texto.	Identifica la mitad de las secuencias descriptivas del texto.	Identifica menos de la mitad de les secuencies descriptivas del texto.
PALABRAS DE CONEXIÓN Y VOCABULARIO CCLI Indicadores: 14.3	Utiliza conectores textuales variados que contribuyen a el orden lógico de la historia y hace uso de sinónimos y antónimos que enriquecen léxicamente su relato. Usa los tiempos verbales pertinentes. Hace un uso correcto de los signos de puntuación.	Utiliza conectores textuales que contribuyen al orden lógico de la historia y hace uso sólo en alguna ocasión de algún sinónimo o antónimo. Usa los tiempos verbales pertinentes. Hace un uso bastante correcto de los signos de puntuación.	Utiliza un número reducido de conectores textuales y los suele repetir pero contribuyen al orden lógico de la historia. Usa algunos tiempo verbales pertinentes y hace un uso parcial correcto de los signos de puntuación.	Utiliza un número reducido de conectores textuales que suele repetir sin contribuir al orden lógico de la historia. Usa algunos tiempos verbales pertinentes sin hacer un uso correcto de los signos de puntuación.
CORRECCIÓN ORTOGRÀFICA CAAP Indicadores: 14.5	Ortografía totalmente correcta.	Sólo cinco errores por cada cien palabras.	Sólo diez errores por cada cien palabras.	Más de diez errores por cada cien palabras.

TEXTO TEATRAL				
	4	3	2	2
TEATRALIZACIÓN TEXTO NARRATIVO CCIA Indicadores: 19.3,22.2	El escrito presenta la apariencia textual de un texto teatral. Antes de cada intervención aparece el nombre de cada personaje. Aparece el suficiente número de acotaciones relacionadas con la localización en el escenario de los personajes, decorado, vestuario, movimientos y gestos de los personajes, iluminación, música, efectos sonoros.	El escrito presenta una apariencia textual. Antes de cada intervención aparece el nombre de cada personaje. Aparece un número suficiente de acotaciones.	En el texto teatral intervienen personajes sin que aparezca su nombre antes del parlamento. El número de acotaciones es limitado y poco detallado.	En el texto teatral intervienen personajes sin que aparezca su nombre. No hay acotaciones.
RETÓRICA: RECURSOS RETÓRICOS CCIA Indicadores: 21.1	El texto presenta un lenguaje literario que utiliza frecuentemente metáforas y símiles que evocan con expresividad al contenido de la historia.	El texto presenta un lenguaje literario que incluye a veces metáforas y símiles que ayudan a evocar con expresividad el contenido de la historia.	El texto presenta un lenguaje coloquial con pocos recursos retóricos.	El texto presenta un lenguaje coloquial y vulgar sin recursos retóricos.

BÚSQUEDA, ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
	4	3	2	1
BÚSQUEDA DICCIONARIOS TICD Indicadores: 23.2	Busca en el diccionario diez o más palabras correctamente atendiendo al contexto en que aparecen.	Busca en el diccionario siete palabras correctamente atendiendo al contexto en el que aparecen.	Busca en el diccionario cinco palabras correctamente atendiendo al contexto en el que aparecen.	Busca en el diccionario menos de cinco palabras atendiendo al contexto en el que aparecen.
BÚSQUEDA DE LA INFORMACIÓN TICD Indicadores: 23.1	La información que presenta ha requerido una búsqueda intensiva que se demuestra por su originalidad y la pertinencia y riqueza de los referentes culturales que demuestra.	La información que presenta ha requerido una búsqueda que se demuestra por su originalidad.	La información que presenta ha requerido poca búsqueda que se demuestra por su falta de originalidad.	La información que presenta ha requerido una búsqueda muy superficial que se demuestra por su falta de originalidad y pobreza.
ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN TICD Indicadores: 13.5	Para presentar la información encontrada, se apoya en documentos de síntesis, tales mapas conceptuales, esquemas, *power points*. Y la información está muy bien organizada.	Para presentar la información encontrada se apoya en documentos de síntesis tales como mapas conceptuales, esquemas, *power points*. Y la información está organizada.	Para presentar la información encontrada se apoya en documentos de síntesis pero la información está irregularmente organizada.	Para presentar la información encontrada se apoya en documentos de síntesis poco apropiados. Además, hay falta de información.

CONOCIMIENTOS LENGUA				
	4	3	2	2
SUBSTANTIVOS Y ADJECTIVOS CAAP Indicadores: 17.1	Identifica todos los sustantivos y adjetivos del texto (La manzana de la discordia) y clasifica correctamente una selección propuesta.	Identifica el 75% de los sustantivos y adjetivos del texto (La manzana de la discordia) y clasifica correctamente una selección propuesta.	Identifica y clasifica sólo el 50% de los sustantivos y adjetivos del texto (La manzana de la discordia) correctamente.	Identifica y clasifica menos del 50% de los sustantivos y adjetivos del texto (La manzana de la discordia) correctamente.
SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS CAAP Indicadores: 17.5	De la selección propuesta es capaz de dar, al menos, cuatro sinónimos y cuatro antónimos, en diccionarios especializados o por otro medios.	De la selección propuesta es capaz de dar, al menos, tres sinónimos y tres antónimos, buscándolos en diccionarios especializados o por otros medios.	De la selección propuesta es capaz de dar, al menos, dos sinónimos y tres antónimos, buscándolos en diccionarios especializados o por otros medios.	De la selección propuesta es capaz de dar sólo un sinónimo y un antónimo, buscándolo en diccionarios especializados o por otros medios.

GÉNEROS LITERARIOS				
	4	3	2	2
GÉNEROS LITERARIOS CCIA Indicadores: 7.1,19.2,	Identifica los elementos básicos de un texto narrativo y un texto teatral y explica con fluidez las diferencias.	Identifica la mayor parte (75%) de los elementos básicos de un texto narrativo y un texto teatral y explica sus diferencias.	Identifica algunos (50%) de los elementos básicos de un texto narrativo y un texto teatral y explica con dificultad sus diferencias.	Identifica algunos (menos del 50%) de los elementos básicos de un texto narrativo y un texto teatral y explica deficientemente sus diferencias.
SUBGÉNEROS: MITO CCIA Indicadores: 21.1	Identifica en el mito el tema principal, los personajes y los elementos básicos de la historia.	Identifica en el mito el tema principal y casi todos los elementos básicos de la historia.	Identifica en el mito el tema principal y algunos de los elementos básicos de la historia.	Identifica sin precisión en el mito el tema principal y muy pocos de los elementos básicos de la historia.
RECURSOS RETÓRICOS CCIA Indicadores: 21.1	Conoce los principales recursos retóricos y los identifica perfectamente en un texto.	Conoce los principales recursos retóricos y los identifica en un texto.	Conoce casi todos los principales recursos retóricos e identifica algunos en un texto.	Conoce algún recurso retórico sin identificarlo en el texto.
PROCESO TRANSFORMACIÓN ENTRE GÉNEROS CCIA Indicadores: 19.3, 22.1	Explica perfectamente el proceso que ha requerido la transformación de un texto narrativo en un texto teatral.	Explica bastante bien el proceso que ha requerido la transformación de un texto narrativo en un texto teatral.	Explica con dificultad el proceso que ha requerido la transformación de un texto narrativo en un texto teatral.	Explica con muy poca precisión el proceso que ha requerido la transformación de un texto narrativo en un texto teatral.

El diseño de los instrumentos de evaluación debe realizarse con sumo cuidado a fin de que facilite el uso de las rúbricas y permita una evaluación sencilla y práctica por parte del profesorado que los utiliza. Actualmente estamos en el proceso de elaborar un instrumento que nos permita establecer la relación entre el valor de los indicadores implicados en cada UDI y su contribución relativa a la consecución de los objetivos didácticos del área y de cada competencia.

La determinación de los criterios de calificación en cada unidad de programación permite establecer esta contribución relativa. Se trata de un instrumento de cálculo complejo que, en primer plano, evalúa el progreso grupal/individual del alumnado en las actividades de evaluación propuestas y, en un segundo plano, considera los indicadores implicados en la actividad con las diferentes CCBB. De ese modo, haciendo un registro del progreso del alumnado en las actividades de evaluación programadas asociadas a los instrumentos de evaluación elaborados, obtendremos una calificación parcial y global de los resultados obtenidos en la realización de las actividades de la UDI y una valoración individual del progreso de cada uno en cada una de las competencias trabajadas en esa misma unidad de programación. Los resultados obtenidos en cada UDI del curso determinan, de forma acumulativa en la evaluación final, el progreso individual del alumnado en cada una de las CCBB que se desarrollan desde el área con la aportación relativa de todas las UDI desarrolladas. Si se generalizara este instrumento a todas las áreas curriculares, podríamos obtener una valoración del progreso de cada alumno/alumna en relación con los niveles alcanzados en cada las CCBB desde todas las áreas que las desarrollan.

En el caso de la competencia en comunicación lingüística, a la que contribuyen todas las áreas curriculares, este hecho supondría contar con un procedimiento de evaluación que nos informaría con todo detalle, proporcionado por los indicadores que desde todas las áreas están relacionados con la competencia, del progreso individual. Se podría utilizar asimismo para obtener resultados grupales, de nivel o de etapa. Convirtiéndose entonces en un procedimiento adecuado para identificar ámbitos de mejora y planificar las acciones de departamento y de centro que la harían posible.

Estamos en el proceso de diseñar y experimentar este instrumento. El objetivo tiene su dificultad técnica y su precio, tal vez inalcanzables para nuestro modesto centro. Con nuestra experimentación colaboraremos en todo lo posible para que sea una realidad.

6.5.6. Valoración general de la experiencia

Para terminar con una valoración global de la experiencia, nos gustaría destacar que el proceso de aprendizaje y reflexión, tanto individual como grupal, ha sido intenso y muy satisfactorio. Ha sido muy preciso el conocimiento alcanzado sobre el curriculum de las áreas de Lengua, y la relación entre sus elementos con la competencia en comunicación lingüística y las destrezas que la conforman. Estamos en condiciones de determinar los elementos curriculares básicos que contribuyen de manera fundamental a su desarrollo.

El concepto de tarea facilita por sí mismo la programación adecuada de las destrezas requeridas para una buena participación en la secuencia de actividades y ejercicios que su desarrollo propone. A su vez, legitima y da sentido a prácticas frecuentes en nuestra disciplina que, al aplicarse en el contexto más amplio de la resolución de una tarea social, adquieren la relevancia

que merecen y muestran claramente su relación directa con el aprendizaje de la competencia lingüística, aunque en parte aparezcan relacionadas con el desarrollo de otras CCBB.

Se nos ha hecho evidente también la necesidad de un planteamiento integrado en el aprendizaje de la lengua y una revisión en ese sentido de las propuestas curriculares de todas ellas. La competencia comunicativa no se desarrolla exclusivamente en el área lingüística: la idea de la transversalidad del lenguaje en todas y cada una de las áreas ya es compartida por casi todos los claustros, si bien es cierto que siempre desde prácticas educativas afines y no forzadas a cada una de éstas. Pero siendo esto cardinal, el profesorado de lenguas demasiadas veces sentimos que lo que enseñamos tiene la pátina de lo de siempre y trabajamos hacia nuevas metodologías muchas veces a ciegas, innovamos porque sentimos que es necesario pero sentimos que sin método y con el miedo a no estar enseñando lo que reclaman los RD. Como consecuencia, en nuestra opinión, la metodología disciplinar e interdisciplinar relacionada con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística necesita por lo tanto una profunda revisión y actualización. Necesitamos formación específica al respecto.

Queremos destacar que el alumnado no está preparado para trabajar de un modo tan activo en las aulas. Están acostumbrados a ser pasivos y receptivos y se sorprenden, y a veces se quejan, de su nuevo papel en el proceso de aprendizaje. Una metodología interactiva, cooperativa y dialógica requiere de actitudes y prerrequisitos que no tienen adquiridos y que son necesarios para este tipo de aprendizaje competencial. El trabajo en grupo altera a menudo el orden al que está acostumbrado el profesorado y, por su parte, el alumnado no tiene adquirida la costumbre de que en un grupo han de trabajar todos sus miembros, de modo que todos estamos en el proceso de cambios en todos los sentidos. El profesorado, en la labor de abandonar su protagonismo casi exclusivo y propiciando que el alumnado constituya sus aprendizajes (generando actividades que les permitan practicar las siete destrezas básicas) y el alumnado, desde su perplejidad y a veces hasta de incomodidad, tomando ese protagonismo que cede el profesorado aprendiendo a ser el eje y la razón del proceso de aprendizaje y asumiendo que ha de trabajar de manera distinta. No obstante, todos con la ilusión de ver qué sucede con ese producto final en el que tantas expectativas hemos puesto.

Más que nunca comprendemos la necesidad de contar con aulas-materia y con variados y suficientes recursos didácticos y técnicos. En cuanto a la organización temporal, consideramos que si se trata del *saber hacer* en las aulas y en tiempo lectivo, los 55' -que en clases magistrales se suelen hacer eternos-, se quedan bien cortos cuando se trata de adquirir competencia para desarrollar con calma y profundidad las actividades propuestas.

Es la evaluación el ámbito en el que estamos experimentando mayores avances, y también dificultades. Evidentemente, el diseño de evaluación es complejo y ambicioso, y requiere un gran esfuerzo de reflexión y experimentación. Nos gustaría compartirlo con otros centros y contar con mejores y mayores recursos técnicos y materiales.

El proceso de elaboración de materiales didácticos requiere de un trabajo en equipo constante y a largo plazo. La organización de los centros de Secundaria en la actualidad no fomenta este tipo de trabajo y tampoco incentiva su realización. Dudamos que este gran esfuerzo se pueda mantener en las condiciones actuales y que los centros puedan con autonomía diseñar propuestas didácticas propias, debidamente contextualizadas, que puedan sustituir algún día a los libros de texto y a sus propuestas evidentemente descontextualizadas y poco significativas. Los recursos referentes a TIC son muy escasos en los centros, lo es también la formación que en este momento tenemos como docentes.

Todavía están por decidir aspectos tan importantes como la comunicación de los resultados del proceso de aprendizaje al alumnado y a sus familias. Por el momento nos conformamos con que estén debidamente informados de la experimentación en la que están participando y con que la última actividad de la UDI sea de evaluación. A partir de esa actividad elaboraremos el informe de lo conseguido con la ayuda del alumnado.

Empezamos con este trabajo de programación y experimentación en las aulas el segundo trimestre del pasado curso. El proceso ha sido laborioso, lento y lo hemos realizado con esfuerzo y fuera del horario lectivo. Somos conscientes de que estamos aprendiendo y de que en el futuro esta experiencia nos ayudará a programar propuestas más sencillas y prácticas que tengan la misma calidad. Por el momento estamos muy satisfechos de lo que hemos conseguido y empezamos a vislumbrar el camino que deberían seguir nuestros esfuerzos. También, el modo de compartirlos con otros colegas de diferentes disciplinas que están interesados en mejorar el nivel competencial de nuestro alumnado.

TAREA: *Una ciudad de libros* **(14 sesiones)**

Producto social: Humano, Social y Cultural, Contextos: Personal y público

Tras hacer un estudio de todas las bibliotecas de cierta relevancia con que cuenta la ciudad de Valencia, el alumnado elaborará un documento en el que haga una propuesta para hacer una visita detallada, ordenada y guiada de las bibliotecas elegidas y se acabará, mediante un debate, escogiendo la propuesta más interesante, que es la que se llevará a cabo.

ACTIVIDAD 1: Destrezas
3 Receptiva escuchar.
4 Receptiva leer.
Búsqueda de información en soporte papel y digital acerca de la **oferta de bibliotecas** que se pueden visitar en **Valencia** y decidir cuáles de éstas nos parecen más interesantes, enriquecedoras, con fondos más interesantes o usos diversos.

EJERCICIO 1.1.
Estudiar las características y estructura del texto expositivo.

EJERCICIO 1.2.
Leer un texto y ver un documental en el que se informe acerca de la Biblioteca de Alejandría.

EJERCICIO 1.3.
Subrayar y tomar apuntes con el fin de realizar un esquema o mapa conceptual organizando las ideas esenciales que sintetice e integre la información procedente de ambos textos o documentos (escrito y audiovisual).

EJERCICIO 1.4.
Identificar la persona en que aparecen los verbos, qué tiempo verbal predomina y de qué tipo son los principales marcadores textuales.

ACTIVIDAD 2: 0
5 Receptiva audiovisual
2 Productiva escribir

Solicitar información vía telefónica y vía correo electrónico y convenir con cada una de las bibliotecas citas, horarios ,visitas guiadas...

EJERCICIO 2.1.
A partir de un ejemplo aportado por el profesor, preparar

desmoralizaciones orales fingidas vía telefónica por parejas en las que uno de

EJERCICIO 2.2.
A partir de un ejemplo aportado por el profesor, los alumnos se escribirán correos electrónicos en los que pidan información y proporcionen información, utilizando el registro adecuado y cuidando la corrección gramatical y ortográfica

ACTIVIDAD 3: Destrezas
1 Productiva hablar
3 Receptiva escuchar
6 Interactiva conversar
Preparar posibles opciones de recorrido a partir de un plano de la ciudad y **redactar el recorrido** elegido, **haciendo un itinerario** con el horario de las posibles visitas y las actividades a las que irán vinculadas.

EJERCICIO 3.1.
Completar un mapa semimudo de la ciudad en soporte digital.

EJERCICIO 3.2.
Realizar un texto instructivo. Dar Indicaciones espaciales para ir de un punto a otro de la ciudad a partir del plano que han estudiado.

EJERCICIO 3.3.
A partir de un texto (folleto de viaje) buscar todos los adverbios y marcadores textuales temporales y espaciales, y completar un esquema (que se les proporcionará ya estructurado).

ACTIVIDAD 4: Destrezas
1 Productiva hablar
3 Receptiva escuchar
6 Interactiva conversar.
Hacer una **exposición oral** en clase presentando la propuesta de cada grupo (qué bibliotecas se van a vistar, por qué, cuáles son sus características, en qué orden y con qué itinerario y horario...) y finalizar con un **debate** en el que se haga la toma de **decisión de la propuesta elegida** por mayoría.

EJERCICIO 4.1.
Hacer un guión para una exposición oral breve.

EJERCICIO 4.2.
Estudiar las partes y normas del debate.

ACTIVIDAD 5: Destrezas
2 Productiva escribir
6 Interactiva conversar

El alumnado realizará individualmente y en grupo la evaluación de la tarea realizada y de la calidad de los productos finales. Después de una reflexión se hará una puesta en común.

EJERCICIO 5.1.
Responder a un cuestionario individual sobre los aprendizajes

adquiridos.

EJERCICIO 5.2.
Responder a un cuestionario de evaluación individual/grupal sobre la calidad del trabajo realizado y de los productos elaborados.

CCBB	4º ESO LENGUA Y LITERATURA OBJETIVOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES 1 2 3 4 5 6 7 8 9
1.CCLI	C1.1. Capta y extrae las ideas esenciales, las intenciones y los datos relevantes de textos escritos de diferente tipo y nivel de formalización.	X
	C.12.1 Integra informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, organizándolas en esquemas o mapas conceptuales.	X
	C.24.1 Planifica y lleva a cabo, individualmente y en equipo la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando medios tradicionales.	X X
	C.24.2 Planifica y llevar a cabo individualmente y en equipo la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de trabajos de investigación.	X
	C.3.1 Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas: Pide información por teléfono y/o correo electrónico	X
	C.13.1 Crea textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital	X X X
	C.13.2 Adecua el registro a la situación comunicativa	X X X
	C.13.5 Respeta los criterios de corrección gramatical y ortográfica	X X X
	C3.1 Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas. Debate y toma de decisiones	X X
	C3.2 Respeta las normas de la comunicación: organiza el discurso turno de palabra, escucha e incorpora las intervenciones de los demás.	X
	C8.1 Hace presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural, que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes.	X
	C8.2 Hace presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.	X
	C8.3 Se ajusta a un plan o guión previo en la presentación de informaciones y argumentos.	X
	C.8.4 Sigue un orden lógico en la presentación de informaciones y argumentos.	X
	C8.5 Adecua el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido	X
	C8.6 Mantiene la atención del receptor.	X
4.TICD	C.24.3 Maneja los principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos y es capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación, utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-ROM, DVD, etc.).	X X
	C.13.5 Respeta los criterios de corrección gramatical y ortográfica.	X X X
	C.16.1 Conoce la terminología lingüística necesaria para la reflexión sobre su uso.	X X
	C.17.1 Reconoce las diferentes unidades de la lengua.	X X

Observación: El RD 112/2007, del 20 de julio, del Consell Valenciá -por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana- determina la contribución que, desde el área de Lengua y Literatura Castellana, se hace al desarrollo de cada una de las CCBB. Si bien el RD dice que la competencia en comunicación lingüística (CCLI), tal y como está definida, es la más importante, se considera que, analizando los descriptores de otras competencias, tales como Tratamiento de la información y competencia digital (TICD) y Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (CAAP), éstas también contribuyen de manera fundamental al desarrollo de otras competencias.

6.5.7. Referencias bibliográficas

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Grao.

Moya, J. *De las competencias básicas al currículo integrado*. Proyecto Atlántida.

Zabala A. y Arnau L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Ed. Graó.

Anexo

<table>
<tr><th>ACTIVIDADES/EJERCICIOS</th><th colspan="3">RECURSOS</th></tr>
<tr><td rowspan="6">ACTIVIDAD 1
Destrezas 2-4-5. Productiva escribir. Receptiva leer- Receptiva audiovisual)
Búsqueda de información en soporte papel y digital acerca de la oferta de bibliotecas que se pueden visitar en Valencia y decidir cuáles de éstas nos parecen más interesantes, enriquecedoras, con fondos más interesantes o usos diversos.
Ejercicio 1.1.Estudiar las características y estructura del texto expositivo.
Ejercicio.1.2. Leer un texto y ver un documental en el que se informe acerca de la Biblioteca de Alejandría.
Ejercicio.1.3. Subrayar y tomar apuntes con el fin de realizar un esquema o mapa conceptual organizando las ideas esenciales que sintetice e integre la información procedente de ambos textos y documentos, escrito y audiovisual.
Ejercicio 1.4. Hacer un estudio de la persona en que aparecen los verbos, qué tiempo verbal predomina y de qué tipo son los principales marcadores textuales.</td><td colspan="3">Recursos materiales</td></tr>
<tr><td colspan="3">-Presentación sobre los elementos y estructura del texto expositivo.
-Presentación: el verbo y los marcadores textuales.
-Página web.
-Folletos.
-Documental.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Organización aula</td></tr>
<tr><td><u>Escenarios</u>
Aula auditorio
Aula informática
Aula audiovisuales</td><td><u>Agrupamiento</u>
Individual/Grupo</td><td><u>Temporización</u>
4 Sesiones</td></tr>
<tr><td colspan="3">Metodologías</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>Tipo pensamiento</u>
Analítico Crítico
Deliberativo</td><td><u>Modelos de enseñanza</u>
Inductivo básico
Investigación grupal</td></tr>
<tr><th colspan="4">ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: DESCRIPCIÓN E INSTRUMENTOS</th></tr>
<tr><td colspan="4">Búsqueda de información.
Cuestionario comprensión lectora/ oral_audiovisual
Autoevaluación. Escala de observación. Co-evaluación.
Expresión escrita Cuaderno. (Mis borradores) A partir de modelos. Mapas, esquemas.../ Estudio texto expositivo
Conocimiento de la lengua. Cuestionario. Texto expositivo</td></tr>
</table>

ACTIVIDADES/EJERCICIOS	RECURSOS
ACTIVIDAD 2 (Destrezas 6-7 Interactiva conversar. Interactiva escribir) Solicitar información vía telefónica y vía correo electrónico y convenir con cada una de las bibliotecas citas, horarios, visitas guiadas... Ejercicio 2.1. A partir de un ejemplo aportado por el profesor, preparar teatralizaciones orales fingidas vía telefónica por parejas en las que uno de los alumnos pida información y otro la proporcione utilizando el registro adecuado. Ejercicio 2.2. A partir de un ejemplo aportado por el profesorado, los alumnos y las alumnas se escribirán correos electrónicos en los que pidan iy proporcionen información utilizando el registro adecuado y cuidando la corrección gramatical y ortográfica.	**Recursos materiales** -Teléfono -Aula informática -Guiones-ejemplo **Organización aula** *Escenarios*: Aula auditorio, Aula informática *Agrupamiento*: Individual/Parejas, Gran grupo *Temporización*: 3 Sesiones **Metodologías** *Tipo pensamiento*: Analítico, Práctico *Modelos de enseñanza*: Inductivo básico, Simulación

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: DESCRIPCIÓN E INSTRUMENTOS

Conversación telefónica

Grabación. Conversaciones telefónicas búsqueda de información (escala de **observación**, adecuación, coherencia, cohesión, oratoria…).

Expresión escrita: correo electrónico

Prueba que se valorará a partir de los correos enviados (escala de **observación**) Autoevaluación.

ACTIVIDADES/EJERCICIOS	RECURSOS
ACTIVIDAD 3 (Destrezas 2-4-6. Productiva escribir. Receptiva leer. Receptiva audiovisual) Preparar posibles opciones de recorrido a partir de un plano de la ciudad y redactar el recorrido elegido, haciendo un itinerario con el horario de las posibles visitas y las actividades a las que irán vinculadas. Ejercicio 3.1 Texto instructivo. Dar indicaciones espaciales para ir de un punto a otro de la ciudad a partir del plano que han estudiado. Ejercicio 3.2. Completar un mapa semi-mudo de la ciudad en soporte digital. Ejercicio 3.3. A partir de un texto (folleto de viaje) buscar todos los adverbios y marcadores textuales temporales y espaciales y completar un esquema (que se les proporcionará ya estructurado)	**Recursos materiales** -Presentación sobre los elementos y estructura de los textos instructivos. -Mapa. -Folletos de viaje. -Esquema adverbios-marcadores **Organización aula** *Escenarios*: Aula auditorio, Aula informática *Agrupamiento*: Individual/Parejas *Temporización*: 3 Sesiones **Metodologías** *Tipo pensamiento*: Analítico, Deliberativo *Modelos de enseñanza*: Inductivo básico, Investigación grupal

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: DESCRIPCIÓN E INSTRUMENTOS

Expresión escrita

Cuaderno. Mis borradores. Texto instructivo (autoevaluación-coevaluación).

Conocimiento de la lengua

Cuestionario de la lengua.

ACTIVIDADES/EJERCICIOS	RECURSOS
ACTIVIDAD 4 (Destrezas 1-3-6 Productiva hablar. Receptiva escuchar. Interactiva conversar) Hacer una exposición oral en clase presentando la propuesta de cada grupo (qué bibliotecas se van a visitar, por qué, cuáles son sus características, en qué orden y con qué itinerario y horario...) y finalizar con un debate en el que se haga la toma de decisión de la propuesta elegida por mayoría. Ejercicio 4.1. Hacer un guión para una exposición oral breve. Ejercicio 4.2. Estudiar las partes y normas del debate.	**Recursos materiales** -Presentación normas y partes de un debate. **Organización aula** *Escenarios*: Aula auditorio *Agrupamiento*: Gran grupo *Temporización*: 2 Sesiones **Metodologías** *Tipo pensamiento*: Lógico, Deliberativo *Modelos de enseñanza*: Presentaciones expositivas, Jurisprudencial

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: DESCRIPCIÓN E INSTRUMENTOS

Exposición oral
Valoración pública del guión previo elaborado antes de realizar la exposición oral.
Grabación de la exposición. El profesor valorará las aportaciones del alumnado y se seleccionará una muestra para analizar ante los alumnos los aspectos más significativos.

Debate y toma de decisiones
Grabación del debate. El profesor valorará las aportaciones del alumnado. Autoevaluación y co-evaluación. Escala de **observación** exposición oral.

ACTIVIDADES/EJERCICIOS	RECURSOS
ACTIVIDAD 5 Actividad de autoevaluación y co-evaluación: 8.1. ¿Qué hemos aprendido? 8.2. Reflexión sobre los resultados de la evaluación: contenidos, proceso, el trabajo en grupos y la calidad del aprendizaje.	**Recursos materiales** - Cuestionario - Reflexión personal - Escala de **observación** - Resultados de la evaluación **Organización aula** *Escenarios*: Aula auditorio *Agrupamiento*: Individual, Grupos 4-5 alumnos/as *Temporización*: 2 Sesiones **Metodologías** *Tipo pensamiento*: Crítico, Reflexivo *Modelos de enseñanza*: Inductivo básico, Investigación grupal

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: DESCRIPCIÓN E INSTRUMENTOS

Valoración final:
El alumnado realizará la valoración del trabajo de los compañeros de grupo, del trabajo personal y del producto elaborado. Exposición oral y resumen escrito realizado por el alumnado del enriquecimiento personal aportado por el trabajo y de las actividades realizadas.
Cuestionario de autovaloración individual. Co-evaluación. Escala de **observación** de la calidad de la tarea realizada y del producto final.
Durante toda la Unidad Didáctica el profesorado valorará este contenido a partir de la **observación** diaria de la actitud del alumnado frente al trabajo.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

CCBB	UNA CIUDAD DE LIBROS 4º ESO OBJETIVOS DIDÁCTICOS	Cuestionario	Auto/coeval	Observación D	Observación G	Cuaderno UD	Otros
CCLI	C1.1. Capta y extrae las ideas esenciales, las intenciones y los datos relevantes de textos escritos de diferente tipo y nivel de formalización.	X					
	C.3.1 Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas: Pide información por teléfono y/o correo electrónico.				X	X	
	C.13.1 Crea textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital.			X			X
	C.13.2 Adecua el registro a la situación comunicativa.			X			X
	C.13.5 Respeta los criterios de corrección gramatical y ortográfica.			X			X
	C3.1 Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas. Debate y toma de decisiones				X	X	
	C3.2 Respeta las normas de la comunicación: organiza el discurso turno de palabra, escucha e incorpora las intervenciones de los demás.			X	X	X	
	C8.1 Hace presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural, que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes.			X	X	X	
	C8.2 Hace presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.			X	X	X	
	C.8.4 Sigue un orden lógico en la presentación de informaciones y argumentos.			X	X	X	
	C8.5 Adecua el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido			X	X	X	
	C8.6 Mantiene la atención del receptor.			X	X	X	
TICD	C.12.1 Integra informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, organizándolas en esquemas o mapas conceptuales.	X	X			X	
	C.24.1 Planifica y lleva a cabo, individualmente y en equipo la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando medios tradicionales.	X	X				X
	C.24.2 Planifica y llevar a cabo individualmente y en equipo la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando tecnologías de la información y la comunicación en el marco de trabajos de investigación.	X	X				X
	C.24.3 Maneja los principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos y es capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación, utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-ROM, DVD, etc.).				X	X	X
	C.13.5 Respeta los criterios de corrección gramatical y ortográfica.					X	
CAAP	C.16.1 Conoce la terminología lingüística necesaria para la reflexión sobre su uso.	X					
	C.17.1 Reconoce las diferentes unidades de la lengua.	X					
	C.17.2 Reconoce sus combinaciones y la relación entre estás y sus significados.	X					
	C.17.3 Aplica los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos.			X	X	X	X
	C8.3 Se ajusta a un plan o guión previo en la presentación de informaciones y argumentos.					X	X
	C.13.6 Planifica y revisa sus escritos.					X	X

RÚBRICA DE EVALUACIÓN: INDICADORES

DESTREZAS	1	2	3	4	5
1.Productiva hablar	**A4.** C8.1 Hace presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural, que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes.	Hace una presentación oral muy clara, ordenada y perfectamente estructurada.	Hace una presentación oral clara y bastante bien ordenada y estructurada.	Hace una presentación oral poco clara y un tanto desordenada.	Hace una presentación oral desordenada, sin seguir ningún guión ni estructura y por lo tanto nada clara.
	A4.C8.4 Sigue un orden lógico en la presentación de informaciones y argumentos.	Sigue un orden lógico en la presentación de informaciones y argumentos.	Sigue un orden bastante lógico en la presentación de informaciones y argumentos.	No sigue siempre un orden lógico en la presentación de informaciones y argumentos.	No sigue un orden lógico en la presentación de informaciones y argumentos.
	A4.C8.5 Adecua el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido.	Adecua perfectamente el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido.	Adecua el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido aunque a veces utiliza algún coloquialismo.	No adecua bien el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido pues en su exposición se excede en el uso de coloquialismos.	No adecua en absoluto el lenguaje utilizado ni a la situación comunicativa ni al contenido y hace un uso muy frecuente de vulgarismos.
2.Productiva escribir	**A1**.C.12.1 Integra informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, organizándolas en esquemas o mapas conceptuales.	Integra muy bien informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, organizándolas en esquemas o mapas conceptuales perfectamente jerarquizados.	Integra bastante bien informaciones procedentes de diferentes textos sobre un mismo tema, organizándolas en esquemas o mapas conceptuales que tienen algún error en la jerarquización.	No sabe integrar convenientemente informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, y las organiza con bastantes errores en esquemas o mapas conceptuales.	No sabe integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema ni organizar esta información en esquemas o mapas conceptuales.
	A3.C.13.1 Crea textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital.	Crea textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital con total propiedad.	Sabe crear buenos textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital.	Tiene dificultades para crear textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital.	No sabe crear textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital mínimamente apropiados.
	A3.C.13.2 Adecua el registro a la situación comunicativa.	Adecua perfectamente el registro a la situación comunicativa.	Adecua el registro a la situación comunicativa aunque a veces utiliza algún coloquialismo.	No adecua el registro y se excede en el uso de coloquialismos.	No adecua en absoluto el registro a la situación comunicativa y hace un uso muy frecuente de vulgarismos.
	A3.C.13.3 Utiliza una estructura organizativa, para ordenar las ideas con claridad y de forma coherente.	Sabe organizar el escrito utilizando una estructura organizativa absolutamente adecuada y así ordena las ideas con claridad y de forma coherente.	Sabe organizar el escrito utilizando una estructura organizativa bastante adecuada, para ordenar las ideas con claridad y de forma coherente.	No organiza el escrito haciendo uso de una estructura organizativa adecuada y así, algunas ideas no se presentan con claridad ni coherencia.	El escrito está totalmente desorganizado y no es claro ni coherente.
	A3.C.13.4 Enlaza los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, con un vocabulario rico y variado.	Enlaza los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, con un vocabulario muy rico y variado.	Enlaza los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, con un vocabulario bastante rico y variado.	Enlaza los enunciados en secuencias poco cohesionadas, con un muy vocabulario bastante pobre y repetitivo.	Enlaza los enunciados en secuencias poco cohesionadas, con un muy vocabulario muy pobre y repetitivo.

3.Receptiva escuchar	**A2Y4.**C3.2 Respeta las normas de la comunicación: escucha las aportaciones ajenas.	Respeta las normas de la comunicación, habla y deja hablar siempre y escucha con mucha atención las aportaciones ajenas.	Respeta las normas de la comunicación, habla y deja hablar y escucha con bastante atención las aportaciones ajenas.	No respeta todo el tiempo las normas de la comunicación, habla pero no a veces hablar y no escucha con suficiente atención las aportaciones ajenas.	No respeta las normas de la comunicación.
4.Receptiva leer	**A1.**C1.1. Capta y extrae las ideas esenciales, las intenciones y los datos relevantes de textos escritos de diferente tipo y nivel de formalización.	Capta y extrae muy bien las ideas esenciales, las intenciones y los datos relevantes de textos escritos de diferente tipo y nivel de formalización.	Capta y extrae casi todas las ideas esenciales y suele ver las intenciones y los datos relevantes de textos escritos de diferente tipo y nivel de formalización.	No capta ni extrae todas las ideas esenciales. No ve con facilidad su finalidad ni los datos relevantes .	No capta ni extrae las ideas esenciales.
	Planifica y lleva a cabo individualmente y en equipo la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando medios tradicionales.	Planifica óptimamente y llevar a cabo con mucha eficacia, individualmente y en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando medios tradicionales.	Planifica bien y llevar a cabo, individualmente y en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando medios tradicionales.	No se planifica bien y lleva a cabo con alguna dificultad, individualmente y en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando medios tradicionales.	No sabe planificar ni llevar a cabo, individualmente y en equipo la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes aplicando medios tradicionales.
5.Receptiva audiovisual	**A1.**C.24.2 Planifica y lleva a cabo individualmente y en equipo la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando TIC en el marco de trabajos de investigación.	Planifica óptimamente y llevar a cabo con mucha eficacia, individualmente y en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas declasificación de fuentes, aplicando nuevas TIC en el marco de trabajos de investigación.	Planifica bien y llevar a cabo, individualmente y en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando TIC en el marco de trabajos de investigación.	No se planifica bien y lleva a cabo con alguna dificultad, individualmente y en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de lasificación de fuentes, aplicando TIC en el marco de trabajos de investigación.	No sabe planificar ni llevar a cabo, individualmente y en equipo la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación clasificación de fuentes, aplicando TIC en el marco de trabajos de investigación.
	A4.C8.2 Hace presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas con la ayuda de medios audiovisuales y de las TIC.	Hace presentaciones orales muy claras, ordenadas y bien estructuradas con la ayuda de medios audiovisuales y de las TIC. Con buena pronunciación, dicción y velocidad. Hace pausas y capta la atención del receptor.	Hace presentaciones orales bastante claras, ordenadas y estructuradas con la ayuda de medios audiovisuales y de las TIC. Entona, hace pausas y capta la atención del receptor.	Hace presentaciones orales poco ordenadas y poco estructuradas con la ayuda de medios audiovisuales y de las TIC. No entona, apenas hace pausas y no capta casi nunca la atención del receptor.	Hace presentaciones orales no claras ni ordenadas y poco estructuradas con la ayuda de medios audiovisuales y de las TIC. Balbucea, habla o muy despacio o muy deprisa, monótono, sin entonar. No capta jamás la atención del receptor.

6.Interactiva conversar	**A 2 y 4.** C3.1 Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas: **2.** Pedir información por teléfono y/o correo electrónico. **4.** Debate y toma de decisiones.	Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas con mucha eficacia y adecuación: **2.** Pedir información por teléfono y/o correo electrónico. **4.** Debate y toma de decisiones.	Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas de manera bastante solvente pero transgrediendo en algún caso la adecuación: **2.** Pedir información por teléfono y/o correo electrónico. **4.** Debate y toma de decisiones.	Participa con dificultades en situaciones de comunicación, dirigidas y espontáneas, sin resultar eficaz ni con dificultades en la adecuación: **2.** Pedir información por teléfono y/o correo electrónico. **4.** Debate y toma de decisiones.	Participa mal en situaciones de comunicación ya sean dirigidas o espontáneas: **2.** pedir información por teléfono y/o correo electrónico. **4.** Debate y toma de decisiones.
	A2Y4. C3.2 Respeta las normas de la comunicación: organiza el discurso, respeta el turno de palabra, incorpora las intervenciones de los demás.	Respeta siempre las normas de la comunicación: organiza bien el discurso, respeta siempre elturno de palabra, incorpora las intervenciones de los demás.	Respeta casi siempre las normas de la comunicación: organiza bastante bien el discurso, respeta elturno de palabra, incorpora las intervenciones de los demás.	Respeta con dificultad las normas de la comunicación: organiza poco el discurso, no respeta siempre el turno de palabra, ni incorpora las intervenciones de los demás.	No respeta las normas de la comunicación: organiza mal el discurso, no respeta casi elturno de palabra, ni incorpora las intervenciones de los demás.
7.Interactiva escribir	**A2.** C.13.1 Crea textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital.	Crea óptimamente textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital.	Crea bien textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital.	Crea con alguna dificultad textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital.	Tiene grandes dificultades para crear textos escritos de diferente tipo en soporte de papel y digital.
	A2.C.13.2 Adecua el registro a la situación comunicativa.	Adecua de manera notable el registro a la situación comunicativa.	Adecua bien el registro a la situación comunicativa.	Adecua con dificultad el registro a la situación comunicativa.	No sabe adecuar el registro a la situación comunicativa.
	A2.C.13.5 Respeta los criterios de corrección gramatical y ortográfica.	Respeta siempre los criterios de corrección gramatical y ortográfica.	Respeta bien los criterios de corrección gramatical y ortográfica.	Respeta con algún fallo (+/- 10) los criterios de gramatical y ortográfica.	No respeta los criterios de corrección gramatical y ortográfica.
	A1.C.24.3 Maneja los principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos y es capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación, utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-ROM, DVD, etc.).	Maneja con soltura y resolución los principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos y es capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación, utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-ROM, DVD, etc.).	Maneja bien los principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos y es capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación, utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-ROM, DVD, etc.).	Maneja con alguna dificultad los principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos y es capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-ROM, DVD, etc.).	Maneja con muchas dificultades los principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos y es capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación, utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-ROM, DVD, etc.).

7. Experiencias de centros: desarrollo de la competencia en comunicación lingüística

Presentación

El compromiso con la mejora educativa ha identificado ya hace tiempo la necesidad de disponer de buenas experiencias, señaladas por su afán innovador y la valentía al plantear respuestas a los nuevos retos. Se trata de disponer por tanto de pequeñas memorias que describan los procesos de cambio establecidos, cada una de ellos en consonancia con el propio contexto de su centro. Es decir, sirven de referencia procesual adaptable para cualquier otra realidad.

Esas experiencias narradas al hilo de guiones compartidos permiten abordar contenidos y procesos que dibujan una primera *Biografía* de cada centro, de forma similar a lo que propone el propio *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Hemos convenido este guión común para que permita identificar diferentes formas de abordar un problema y, en paralelo, identificar claves de la propia mejora que, para poder crecer, siguen siendo motivo de debate.

Otro de los objetivos que ha guiado la selección de estas experiencias ha sido contar con casos referidos a las diferentes etapas educativas y a diversos contextos sociales. Esta pequeña red de ejemplificaciones tiene la pretensión de ampliarse a partir de compartir un modelo de trabajo interactivo que nos permita seguir agrandando el banco de centros a través del portal web en el OAPEE.

7.1. Experiencia: Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística

Autora: *Margarita Valdés Díaz*

IES Sánchez Lastra. Mieres, Asturias.

7.1.1. Contexto de la experiencia

El IES *Sánchez Lastra* proviene de la antigua red de centros de formación profesional. En la actualidad es un centro abierto y adaptado al entorno, sensible a las necesidades del alumnado que atiende y con una clara vocación de colaboración entre los distintos sectores que conforman la comunidad educativa. Se encuentra situado en el casco urbano de Mieres, capital del concejo homónimo, a 22 km de Oviedo, y comunicada por autovía y ferrocarril con los principales núcleos de población de la región.

La principal actividad de la zona era, hasta hace muy poco, la minería, ámbito que ha sufrido un fuerte proceso de reconversión en los últimos tiempos. Como consecuencia de ello, se ha producido un considerable descenso de población y un giro de la actividad económica hacia el sector servicios, especialmente hostelería y comercio, conservándose asimismo sectores más tradicionales como la agricultura, la ganadería y la industria, esta última en menor medida. El turismo rural es un sector emergente en la zona. Otros subsectores que cuentan con posibilidades de desarrollo de cara al futuro son las tecnologías de la información y la comunicación, el aprovechamiento de la energía solar, los recursos forestales e hidrológicos, la pequeña industria de transformación de metales, los productos alimenticios, los muebles y el corcho.

La matrícula del centro ronda los 800 inscritos (60% mujeres; 40% hombres), se distribuye de acuerdo con los siguientes porcentajes: un 34% en Educación Secundaria Obligatoria (14 grupos, dentro de los que se incluyen dos grupos de diversificación); un 16% en Bachillerato, en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología distribuidos en 6 grupos; y un 50% en FP, con un total de 29 grupos que acogen a alumnado de 6 ciclos formativos de Grado Medio, 7 de Grado Superior y dos de PCPI, pertenecientes a las familias profesionales de Administración y Gestión, Comercio y Marketing, Electricidad y Electrónica, Fabricación Mecánica, Instalación y Mantenimiento y Transporte y Mantenimiento de Vehículos.

En cuanto al perfil medio del alumnado se observa que, en la ESO, un tercio del alumnado que accede al IES desde centros de Educación Primaria presenta un nivel bueno en cuanto al desarrollo de competencias, con gran interés por el estudio y cuyas familias demandan una enseñanza de calidad, con programas específicos en idioma (Sección bilingüe). Un 4% de este grupo, aproximadamente, tiene un nivel de competencia muy alto y forma parte del *Programa Jóvenes Extraordinarios* (contando con un refuerzo curricular en razón de las altas capacidades de sus integrantes). Otro tercio se encuadra en un nivel medio de competencia y, el resto, pertenece a los niveles más bajos de competencia, presentando un 5% de ellos un retraso curricular importante y graves carencias socio-familiares. Gran parte de estos últimos conforman el grupo de alumnado atendido a través del *Programa de Acompañamiento*.

Respecto al alumnado de FP, la mayor parte proviene o bien de otros centros o del mundo laboral, siendo un escaso porcentaje los provenientes del propio centro (alrededor del 20%). El alumnado que accede al PCPI presenta perfiles típicos del estudiantado que arrastra varios cursos de retraso y

experiencias continuadas de fracaso escolar, encontrando en estos programas la única alternativa de incorporación al mundo educativo y laboral.

La comparación de los resultados académicos del curso 2006-2007 con los publicados, en el *Informe de Resultados Académicos de la Educación Asturiana* del mismo período, por la Consejería de Educación y Ciencia arroja unos porcentajes de promoción y titulación ligeramente inferiores a la media regional.

El centro, en su empeño de adaptarse al entorno y atender las necesidades del alumnado, participa activamente en una serie de iniciativas, tales como el *Programa de Apertura de Centros a la Comunidad*, *Programa de Acompañamiento*, *Educación Vial*, *Educación para la Salud y el Consumo, Asturias en la Red* (Programa de Nuevas Tecnologías), secciones bilingües, *Plan de Bibliotecas, Programa de Medio Ambiente en la Escuela, Programas Comenius y Arce, y Proyecto Piloto para la Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística*. En relación con este último, hemos de señalar que el objetivo al que responde figura como una línea prioritaria de actuación entre las recogidas en nuestro PEC. De ahí que nuestro IES, desde el primer momento en que el OAPEE lanzó esta propuesta piloto en el curso 2008-2009, esté participando en la misma. El equipo de trabajo del proyecto lo conforman un total de unos treinta docentes tanto de materias lingüísticas (todas las lenguas del currículo se encuentran representadas: Lengua Castellana, Inglés, Francés, Asturiano, Latín y Griego) como de materias no lingüísticas (Educación Física, Música, Biología, Ciencias Sociales, Administración…).

Aunque la experiencia, según se concibió originalmente, afectaría de forma especial a ciertos grupos -especialmente a los integrados en el *Programa Bilingüe*-, el equipo de trabajo se ha esforzado por ensayar y consolidar unas líneas maestras metodológicas que afecten a la totalidad de grupos de la ESO, teniendo por supuesto siempre en cuenta las características concretas del alumnado que conforma cada uno de ellos. Realmente pensamos que, si ciertas medidas coordinadas iban a ser beneficiosas tanto para el alumnado como para el profesorado, merecía la pena hacer el esfuerzo de ponerlas en práctica, total o parcialmente según los casos, en toda la etapa de escolarización obligatoria.

7.1.2. Temática de la experiencia presentada

Desde el momento de la constitución del grupo de trabajo, acordamos que nuestro *Plan de Acción* debería ir enfocado a la consecución de una serie de objetivos muy claros. Por un lado, se hacía preciso marcar metas concretas y ajustadas al contexto particular de nuestro centro que contribuyesen a mejorar los aprendizajes del alumnado y, por otro, se buscaba afianzar objetivos directamente encaminados a mejorar el funcionamiento del centro. Este panorama se expresa en los siguientes términos:

- ✓ **Contribución a la mejora de los aprendizajes del alumnado**
  - **Mejorar la competencia en comunicación lingüística** a partir de enfoques metodológicos centrados, fundamentalmente, en el uso de la lengua, tal y como lo establecen los nuevos curricula y lo sugiere el MCER.
  - **Mejorar otras competencias básicas,** como la de aprender a aprender, la autonomía e iniciativa personal y la competencia digital, entre otras.
  - **Introducir el PEL** como herramienta pedagógica que puede contribuir al logro de los citados objetivos, favoreciendo la reflexión y la autoevaluación de los aprendizajes y una progresiva autonomía por parte del aprendiz.

✓ **Contribución a la mejora del funcionamiento del centro**

- **Elaborar un *Plan Integrado de Lenguas*** que recoja pautas y medidas referidas a la organización didáctica y a la presencia y al uso de las lenguas en el centro. Este Plan se englobaría en el marco del *Plan de Lectura, Escritura e Investigación de centro*, como eje que ha de vertebrar todas las actuaciones encaminadas a mejorar las CCBB del alumnado desde las diferentes áreas.
- Promover y aplicar los **cambios metodológicos** oportunos ajustados a dicho Plan y basados en los nuevos currícula de lenguas elaborados a partir de MCER.
- **Mejorar** significativamente el grado de **coordinación** del trabajo del profesorado.

Para materializar este ambicioso *Plan de Acción*, optamos por basar nuestro trabajo en varios ejes o pilares que consideramos de vital importancia desde un principio y que podemos resumir en los siguientes apartados: claves organizativas y fundamentos básicos; claves metodológicas; y claves para la difusión del trabajo y la dinamización de la vida del centro.

Claves organizativas y fundamentos básicos

La puesta en marcha y consolidación de un proyecto de centro de estas características requiere fijar unas líneas de trabajo que permitan avanzar, respetando siempre el contexto específico del centro y los recursos reales disponibles (tanto humanos como materiales). Así pues, nos planteamos lo siguiente como parte esencial de nuestro trabajo:

- ✓ Una planificación clara y contextualizada que atienda a una serie de fases de desarrollo del proyecto y marque el estilo propio con que el centro se distinguirá a nivel metodológico y de dinamización general de la comunidad educativa.
- ✓ La implementación real de los actuales currícula de lenguas –teniendo en cuenta su relación con el MCER- con una clara apuesta por el enfoque comunicativo, basado primordialmente en el uso funcional de las mismas, el desarrollo de las distintas destrezas y la adquisición de las CCBB.
- ✓ Una eficaz coordinación, que facilite la sistematización del trabajo, la eficacia y operatividad de las reuniones, la toma de acuerdos y la evaluación continua de los progresos alcanzados, analizando logros y dificultades encontradas y propiciando nuevas propuestas y enfoques que nos ayuden a avanzar en los objetivos fijados para cada etapa del trabajo.
- ✓ La integración de iniciativas y proyectos de centro, que permita establecer puentes de unión que enriquezcan el trabajo, los resultados y el impacto de los mismos en la comunidad escolar.

Claves metodológicas

Precisamente, uno de los objetivos que nos propusimos desde el principio fue propiciar los cambios metodológicos necesarios para garantizar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y, por extensión, del resto de CCBB. Somos conscientes de que el éxito

de esta empresa va a depender en gran medida de lo que hagamos en el aula día a día y del modo en que evaluemos ese trabajo. Para avanzar en esta dirección nos hemos basado en dos elementos clave.

Por un lado, incorporar la filosofía del PEL a la planificación didáctica, la sistematización del trabajo de los aprendices y a la reflexión y evaluación sobre su propio proceso de aprendizaje. Hemos constatado que herramientas como el PEL nos ayudan a:

- Centrar objetivos y darlos a conocer a nuestro alumnado.
- Asociar dichos objetivos al desarrollo de CCBB, respondiendo así fielmente a las exigencias del currículo.
- Formar aprendices autónomos y responsables, capaces de tomar decisiones y de reflexionar sobre su trabajo y sus progresos.
- Acordar una metodología de trabajo común, que favorezca la coordinación y la realización de proyectos, dando coherencia a los currículos de las distintas materias.
- Desarrollar muy especialmente la competencia en comunicación lingüística, como base esencial para el desarrollo del resto de competencias.
- Ayudar a nuestro alumnado a sistematizar su trabajo y a tomar parte activa en la construcción de su propio aprendizaje.
- Facilitarles el marco para reflexionar sobre las estrategias que utilizan para aprender, su nivel de eficacia, qué hacen los otros, cómo puedo aprender de mis iguales…

Por otro lado, asumir el trabajo por proyectos como la herramienta más eficaz y completa a la hora de trabajar, de un modo integrado, todas las destrezas y contribuir significativamente al desarrollo de las CCBB citadas en los currícula. Hemos podido constatar en estos cursos que el grado de motivación del alumnado aumenta considerablemente al plantear este tipo de trabajos. Un buen diseño es esencial, por lo que, aparte de asegurar su integración curricular, es importante aprovechar las experiencias de los estudiantes en el marco de diferentes actividades de centro: participación en programas institucionales de ámbito autonómico, estatal y europeo, tales como programas bilingües, educación para la salud, TIC, *Biblioteca Escolar*, implementación del *Plan Lector e Investigador de centro*, proyectos *Comenius* y todo tipo de actividades complementarias y extraescolares programadas por los distintos departamentos. No en vano, aprender de la experiencia es mucho más eficaz que cualquier otro método, lo que nos permite afirmar que el conocimiento y las habilidades adquiridas en esos contextos permanecerán activos durante mayor tiempo.

Por supuesto, asumimos que además de la responsabilidad indudable del profesorado de lenguas a la hora de facilitar el desarrollo y mejora de la competencia en comunicación lingüística, la contribución del resto de áreas y materias a la consecución de este objetivo es también primordial y debe convertirse en un verdadero eje transversal del currículo.

Claves para la difusión del trabajo y la dinamización de la vida del centro

La difusión y la visibilidad del trabajo son también aspectos muy importantes que intentamos potenciar desde los inicios. Estrechar vínculos dentro de la comunidad escolar y dar a conocer todo el trabajo que se realiza desde los distintos proyectos, iniciativas y actividades en los que el centro participa nos proporciona el contexto perfecto para que nuestro alumnado

narre sus experiencias, presenten sus trabajos y compartan impresiones sobre sus resultados, lean y comenten noticias en los diferentes blogs, y disfruten con la participación en representaciones, videoclips, talleres, charlas, exposiciones, jornadas…

Todo ello creemos que constituye un buen modo de dinamizar la vida del centro, acercar más a los colectivos que componen nuestra comunidad escolar y, ante todo, nos permite que nuestro alumnado –de todos los grupos y niveles- lea, escriba, escuche, hable, converse… En fin, que cada uno pueda mejorar el desarrollo de su competencia comunicativa de una manera significativa y desde la perspectiva de ser verdadero protagonista y narrador de todo lo relacionado con su vida escolar.

7.1.3. Relato de la experiencia

A la hora de diseñar un *Plan de Acción* contextualizado, nos planteamos las preguntas lógicas que se hacen cuando la meta es mejorar: *¿qué tenemos?* (es decir, analicemos nuestra realidad y nuestra situación de partida), *¿qué queremos?* (o lo que es lo mismo, los objetivos expuestos más arriba), *¿qué tenemos que hacer*? (pregunta clave a la que pretendemos responder con un *Plan de Acción*). Ahora bien, para que este *Plan* funcione debe estar, ante todo, bien secuenciado a través de una serie de fases que vayan marcando su evolución. En nuestro IES establecimos las siguientes etapas:

Fase de reflexión y análisis. El trabajo fundamental en este momento inicial del proyecto consistió en estudiar a fondo el contexto de nuestro centro y la situación de partida para llegar a extraer una serie de conclusiones que nos sirvieran para trazar las líneas maestras de actuación. Como consecuencia, analizamos, por un lado, el nivel de competencia lingüística de nuestro alumnado, nuestra práctica docente, los sistemas de coordinación, la metodología, etc. a partir de un cuestionario elaborado a tal efecto. Y, por otro, nos dedicamos a reflexionar sobre qué tipo de instrumentos podrían ayudarnos en nuestra tarea -profundizando de manera especial en el conocimiento del PEL- y a estudiar los aspectos comunes recogidos en los nuevos currícula de lenguas que aporta la LOE, así como, la contribución de cada una de las materias representadas en el grupo al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Los documentos de referencia de esta etapa del trabajo se encuentran disponibles en el siguiente enlace, en el apartado Materiales de Trabajo/ Curso 2008-2009
http://web.educastur.princast.es/ies/sanchezl/competencia_lingstica/documentacid3n.html

Fase de acción. En esta fase trazamos las líneas de actuación (tanto metodológicas como de difusión y dinamización referidas más arriba) que han marcado nuestro trabajo hasta la fecha. Como resultado de esta etapa, acordamos sistematizar nuestro trabajo y el de nuestro alumnado utilizando, en la medida de lo posible, la filosofía recogida en el PEL. Iniciamos, tímidamente, el planteamiento de trabajo por proyectos y surgieron, asimismo, una serie de blogs y boletines para dar a conocer el trabajo del alumnado tanto dentro como fuera del aula. Nuestro grupo de trabajo tiene responsabilidad directa en la redacción, edición y publicación del boletín-revista enLASTRA2, en la que participan cada vez más miembros de la comunidad escolar.

En nuestro empeño de integrar iniciativas y proyectos de centro, merece una mención especial la preparación de nuestro montaje musical *Let's sing!*, que surgió del seno del grupo de trabajo con motivo de la visita de nuestros socios en los proyectos *Comenius* y *Arce*. La selección de números musicales, así como la elaboración de una historia en la que estos se contextualicen y la preparación de los guiones de las distintas escenas en diferentes lenguas (inglés, francés y asturiano), del diseño y de los decorados constituyó un duro pero gratificante trabajo de coordinación e integración de dos PFC de cuyo resultado estamos verdaderamente orgullosos. Destacaríamos también cómo actividades de este tipo contribuyen a la mejora de la convivencia en el centro, estrechando lazos entre sus participantes y colaboradores.

Junto con todo esto, dimos también los primeros pasos de cara a establecer nuestras prioridades de centro, lo que nos ha servido para reafirmarnos en las líneas de trabajo que nos habíamos marcado (véase *Vaciado prioridades de centro* en Anexo I de este capítulo).

Puede consultarse documentación de referencia en el enlace citado más arriba, en el apartado correspondiente al curso 1009-2010. Los tres números de la revista enLASTRA2 se pueden consultar en http://web.educastur.princast.es/ies/sanchezl/competencia_lingstica/enlastra2.html

Fase de consolidación. Momento actual en el que se encuentra nuestro proyecto. Podemos decir que a lo largo de estos tres cursos hemos conseguido crear una dinámica de coordinación de actuaciones que ha ayudado a consolidar prácticas metodológicas, muy especialmente el trabajo por proyectos, cuestión que ha contribuido a estrechar vínculos entre los distintos sectores de la comunidad educativa. Seguimos profundizando en medidas y estrategias que todos utilizamos para asegurar el desarrollo y la práctica de todas las destrezas comunicativas.

Consultar *Ficha 2. Metodología y compromisos*. Primer trimestre curso 2010-2011) y hemos sistematizado el diseño de nuestros proyectos a partir de una ficha modelo, también disponible en nuestra web *http://web.educastur.princast.es/ies/sanchezl/competencia_lingstica/enlastra2.html*

Seguimos, asimismo, buscando fórmulas para propiciar la participación y la colaboración mutua de los diversos colectivos de nuestra comunidad escolar a través de jornadas y semanas culturales organizadas desde el propio centro y las organizaciones familiares, y de proyectos e iniciativas, como ser el Proyecto Piloto, el Comenius SKILL, la redacción de artículos para nuestros boletines de centro… Sin duda, ésta es una línea de trabajo que deberemos seguir explorando en futuros cursos.

7.1.4. Valoración general de la experiencia

De todo lo expuesto en este espacio, se puede concluir expresando que esta experiencia ha reportado beneficios importantes tanto para el alumnado como para el profesorado, y a la vida del centro en general.

A nivel metodológico, el enfoque descrito activa el desarrollo de competencias y permite poner en funcionamiento toda una batería de estrategias de aprendizaje, tales como:

- Capacidad para reflexionar sobre la forma en la que se aprende
- Control y autorregulación del propio proceso de aprendizaje
- Consciencia de lo que se hace.

- Respuesta consecuente con las exigencias de la tarea
- Planificación y examen de las propias producciones, identificando aciertos y dificultades
- Valoración de logros y corrección de errores

Además, contribuye a mejorar habilidades de todo tipo: búsqueda de información, asimilación y retención de información, habilidades organizativas, inventivas y creativas, analíticas, de toma de decisiones, sociales, metacognitivas, de comunicación.

Nuestro alumnado se beneficia de una mayor exposición a actividades comunicativas, especialmente a través del trabajo por proyectos, lo que al tiempo aumenta considerablemente su motivación. En la ficha-modelo elaborada para su diseño, se recogen tareas que abarcan todas las destrezas y también se tiene en cuenta el desarrollo de otras CCBB aparte de la comunicativa. La redacción de artículos para los boletines, no sólo contribuye de forma notable a la difusión de las actividades que se realizan en el centro, sino que constituye un recurso excelente para desarrollar las destrezas *Escribir* y *Leer.*

Hemos observado también que el trabajo por proyectos nos ha ayudado a equilibrar la carga de tareas comunicativas escritas y orales. Tradicionalmente, las primeras tenían un peso notablemente mayor en nuestras programaciones de aula. Hoy por hoy observamos cómo las tareas de comprensión y expresión oral van adquiriendo también el protagonismo que se merecen.

En relación con los beneficios que esta *Experiencia Piloto* está reportando al centro, podríamos mencionar los siguientes:

- Contribuye a mejorar la coordinación del profesorado.
- Nos ayuda a programar actividades y tareas comunicativas que facilitan el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y favorecen el desarrollo del resto de competencias.
- Cambia, de algún modo, la fisonomía del centro a través de la exposición de los trabajos del alumnado. Lo que se hace en el aula no se queda sólo allí: sale a los tablones, a paneles, se describe y difunde a través de nuestros boletines…
- Nos facilita el diseño de actividades y tareas sociales.
- Es el motor de numerosas iniciativas que conectan centro-familias-comunidad.

Pero pese a los evidentes beneficios descritos, aún existen algunas cuestiones que conviene seguir revisando, a saber:

- **Tiempo**, un escaso y absolutamente necesario bien en la atareada vida de los centros. Tiempo para conciliar éste y otro tipo de proyectos con las actividades del día a día; tiempo para plasmar por escrito los acuerdos alcanzados, para darlos a conocer al resto de la comunidad escolar y someterlos a su juicio; tiempo para redactar ese Proyecto Integrado de Lenguas de centro, que debería surgir del desarrollo de esta experiencia…

- **Implicación**. A veces resulta complicado conseguir que todos trabajemos bajo las mismas consignas y con la misma dedicación. El grado de implicación puede ser dispar y, a la larga, puede traducirse en desánimo o frustración.

- **Disparidad de niveles y ritmos de aula**, que impiden a veces un trabajo sistematizado en ciertos grupos y que hace que la coherencia de nuestro planteamiento sea a veces difícil de llevar a la práctica.

Respecto a perspectivas de trabajo futuro, apuntamos las siguientes metas:

- ✓ Seguir apostando por el trabajo por proyectos, ahondando más en su evaluación a través de rúbricas.
- ✓ Profundizar en iniciativas que fomenten la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa.
- ✓ Proseguir con el trabajo de difusión de lo que hacemos.
- ✓ Rentabilizar productos elaborados en el seno de diversos proyectos de centro (*Guía de Aprendices de Lenguas* de nuestro proyecto *Comenius SKILL*, en la que los propios aprendices dan consejos sobre cómo mejorar las distintas destrezas, productos finales del proyecto *Arce NetsandLinks*…)

7.1.5. Recursos bibliográficos y documentales

Documentación sobre Portfolio Europeo de las Lenguas en web del OAPEE: http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.* Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas para Enseñanza Secundaria.* Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Subdirección General de Programas Educativos Europeos.

Bibliografía Recogida en http://blog.educastur.es/portfolio/bibliografia/

Los siguientes títulos correspondientes a publicaciones de varios autores de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias:

*Currículo LOE del Principado de Asturias: Educación Secundaria Obligatoria. (*2007). Oviedo: Dirección General de Ordenación Académica e Innovación, Servicio de Ordenación Académica.

Primeros pasos en competencias clave: Ciencias, Idioma (Inglés), Lengua, Matemáticas, Tecnologías de la Información y la Comunicación. Colección Materiales de Apoyo a la Acción Educativa. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación, Servicio de Evaluación y Calidad, 2005.

Pérez Collera, A.; Álvarez, S.; Suárez, Mª I. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias. Madrid:* Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Educativa.

Luengo, F. et al. (2009). *La práctica de la comunicación lingüística. Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destrezas básicas.* Madrid: Proyecto Atlántida.

Presentación *PowerPoint* de Ana Basterra y Pilar Etxebarría sobre *Los proyectos de trabajo: una manera eficaz de trabajar las competencias en el aula*.

http://www.slideshare.net/AnaBasterra/proyectos-de-trabajo-y-competencias-2884876

Portal innova (materiales del proyecto Atlántida y otras utilidades) http://innova.usal.es/

Plan de fomento del Plurilingüismo. Currículo integrado de lenguas. Junta de Andalucia.

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/CVIntegrado/cil/1228216212034_wysiwyg_preguntas_respuestas.pdf

Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro (artículo escrito por el IES *Mirador del Genil*).

http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49

Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro. Planificación y evaluación (presentación en *Power Point* del IES *Mirador del Genil*).

http://www.slideshare.net/ptorres/elaboracin-del-proyecto-lingco-crdoba-presentation

Presentación *Power Point* del PLC de Montserrat Ferrer (oct 2008).

http://www.slideshare.net/landin/el-proyecto-lingstico-de-centro-por-montserrat-ferrer-presentation.

Bases para la elaboración del Currículo Integrado de Lenguas (presentación en *Power Point* de una ponencia de Fernando Trujillo).

http://www.slideshare.net/mluisao/fernando-trujillo

Proyecto Lingüístico. Un sitio web del CEP de Córdoba con numerosos recursos sobre el tema.

http://proyectolinguistico.webnode.es/

Blog De estranjis (blog sobre educación y enseñanza de idiomas de Fernando Trujillo.
http://deestranjis.blogspot.com/
Página de CPRs de Aragón con ejemplos de buenas prácticas.
http://www.competenciasbasicas.net

Anexo 1

PRIORIDADES DEL CENTRO PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Cada subgrupo de trabajo elegirá cuatro opciones del listado y propondrá tres acciones concretas a las que puedan comprometerse los departamentos y materias representadas en el equipo. También, aportará ideas sobre iniciativas que impliquen una participación activa de familia y comunidad educativa. De la reflexión propiciada en cada grupo, éstas han sido las prioridades que más se han repetido:

- Enseñanza con eficacia y equidad, respetando la disparidad de niveles en el aula.
- Enseñanza funcional, incluyendo actividades comunicativas que se evalúan.
- Uso de las TIC como recurso y apoyo.
- Colaboración entre las materias como reflejo del grado de coordinación alcanzado.
- Colaboración escuela-familias-comunidad.

OTROS ANEXOS

Información sobre este proyecto en la web de nuestro centro:
http://web.educastur.princast.es/ies/sanchezl/programas/competencia_lingfcedstica.html
Acceso a los blogs de centro:
http://web.educastur.princast.es/ies/sanchezl/novedad/blogs.html

Enlaces a nuestros boletines:
Boletines Informativos de la Biblioteca Escolar
http://blog.educastur.es/bibliotecalastra/category/boletines-informativos/
EnLASTRA2 (Grupo de Trabajo del Proyecto)
http://web.educastur.princast.es/ies/sanchezl/competencia_lingstica/enlastra2.html
Newsletter sección Bilingüe (equipo docente del Programa)
http://web.educastur.princast.es/ies/sanchezl/archivos/actividades_1.html

7.2. Experiencia: Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística

Autor: Rubén Gallo

IES *La Guancha*, La Guancha, Tenerife

7.2.1. Contexto de la experiencia

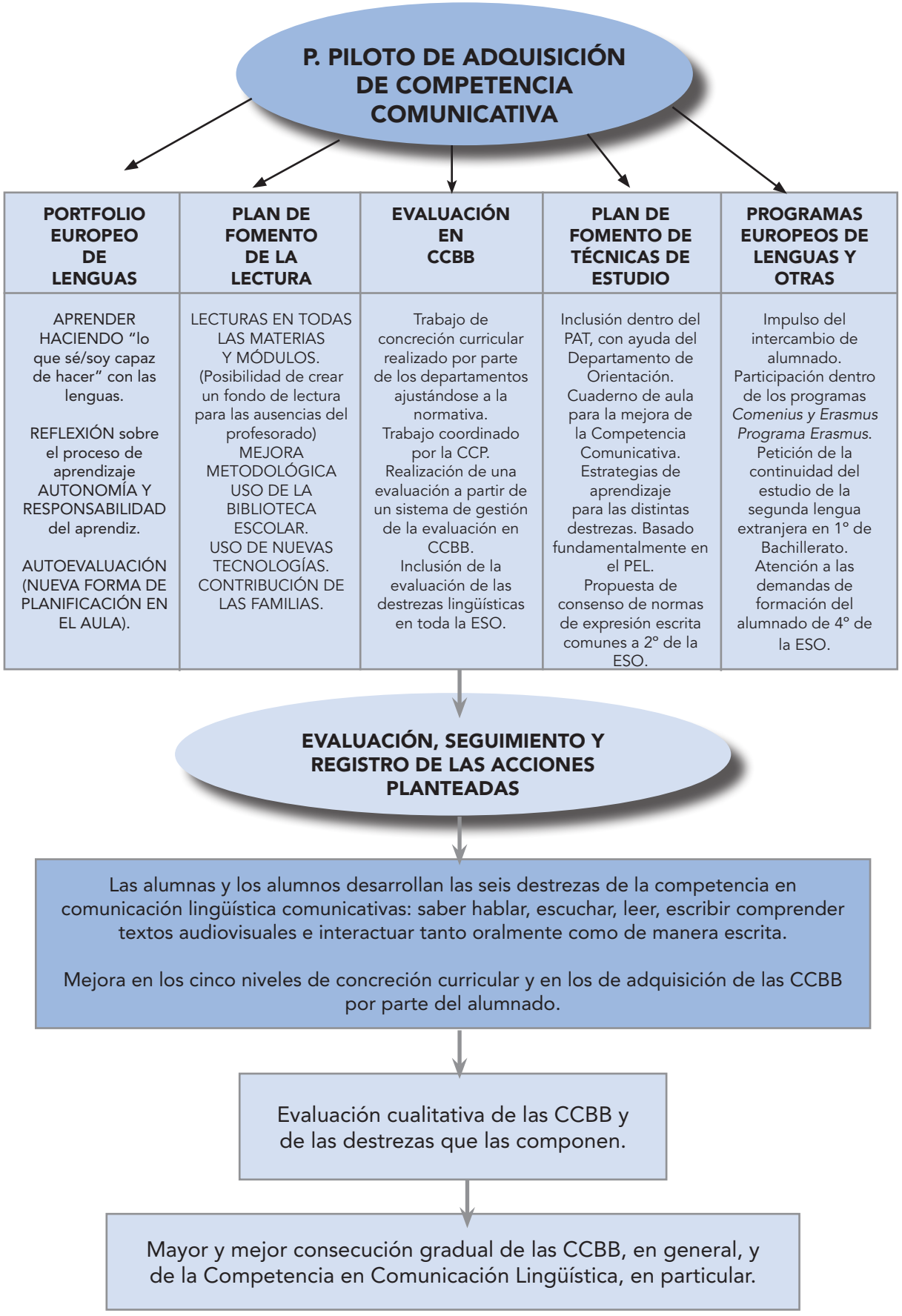
El IES *La Guancha* ofrece ESO y FP (ciclos de Grado Medio y de Grado Superior). El centro está ubicado en La Guancha, un pueblo situado en el Norte de la Isla de Tenerife. Cuenta en la actualidad con una población de unos 6.000 habitantes, quienes se dedican, prioritariamente, a las actividades de agricultura y artesanía, y al sector servicios. Sin embargo, la zona de influencia del centro se extiende más allá del propio municipio, llegando al barrio de Icod el Alto (Municipio de Los Realejos), a San Juan de la Rambla y a Icod de los Vinos. Esta cuestión, unida al tipo de enseñanza profesional que se imparte, hace que el IES tenga actualmente un alumnado que llega a 900 personas.

7.2.2. Temática e la experiencia presentada

En el contexto de los procesos de evaluación de diagnóstico de las CCBB, seis centros de Canarias (dos de ellos, de la ESO) participan, desde el curso académico 2008-2009, en el *Proyecto Piloto sobre la Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística*, coordinado a nivel del Estado por el OAPEE. Este Proyecto, en el caso del IES *La Guancha*, se encuentra en su tercer año de aplicación, habiendo implicado al alumnado que actualmente cursa 3º de la ESO. Los principios básicos que rigen su desarrollo se expresan en los siguientes términos:

- ✓ El papel central del lenguaje en la formación integral del alumnado.
- ✓ La posibilidad de que los aprendizajes lingüísticos se logren en el contexto de todas las áreas curriculares.
- ✓ Los aprendizajes lingüísticos están centrados en el uso de la lengua.
- ✓ La competencia en comunicación lingüística, considerada básica y común, es subyacente a todo acto comunicativo a causa de su interdependencia lingüística.
- ✓ Las habilidades lingüísticas han de asociarse a las prácticas discursivas en todos los aspectos de la vida.
- ✓ La competencia en comunicación lingüística está presente en todas las áreas del currículo, siendo el instrumento básico y esencial en la comunicación y transmisión de conocimientos de cualquier disciplina.
- ✓ Resulta necesario dar respuesta real y objetiva a nuestro alumnado en relación con la evaluación, no sólo de la competencia en comunicación lingüística sino también, de todas las CCBB.

Las experiencias desarrolladas propician la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado a través de proponer la resolución de tareas que impliquen destrezas, tales como, *Hablar, Escribir, Escuchar, Leer, Recibir Información Audiovisual e Interactuar*, tal como


P. PILOTO DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA
PORTFOLIO EUROPEO DE LENGUAS
APRENDER HACIENDO "lo que sé/soy capaz de hacer" con las lenguas.
REFLEXIÓN sobre el proceso de aprendizaje AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD del aprendiz.
AUTOEVALUACIÓN (NUEVA FORMA DE PLANIFICACIÓN EN EL AULA).
PLAN DE FOMENTO DE LA LECTURA
LECTURAS EN TODAS LAS MATERIAS Y MÓDULOS. (Posibilidad de crear un fondo de lectura para las ausencias del profesorado)
MEJORA METODOLÓGICA
USO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR.
USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS.
CONTRIBUCIÓN DE LAS FAMILIAS.
EVALUACIÓN EN CCBB
Trabajo de concreción curricular realizado por parte de los departamentos ajustándose a la normativa.
Trabajo coordinado por la CCP.
Realización de una evaluación a partir de un sistema de gestión de la evaluación en CCBB.
Inclusión de la evaluación de las destrezas lingüísticas en toda la ESO.
PLAN DE FOMENTO DE TÉCNICAS DE ESTUDIO
Inclusión dentro del PAT, con ayuda del Departamento de Orientación.
Cuaderno de aula para la mejora de la Competencia Comunicativa.
Estrategias de aprendizaje para las distintas destrezas. Basado fundamentalmente en el PEL.
Propuesta de consenso de normas de expresión escrita comunes a 2º de la ESO.
PROGRAMAS EUROPEOS DE LENGUAS Y OTRAS
Impulso del intercambio de alumnado.
Participación dentro de los programas *Comenius y Erasmus Programa Erasmus.*
Petición de la continuidad del estudio de la segunda lengua extranjera en 1º de Bachillerato.
Atención a las demandas de formación del alumnado de 4º de la ESO.
EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO Y REGISTRO DE LAS ACCIONES PLANTEADAS
Las alumnas y los alumnos desarrollan las seis destrezas de la competencia en comunicación lingüística comunicativas: saber hablar, escuchar, leer, escribir comprender textos audiovisuales e interactuar tanto oralmente como de manera escrita.
Mejora en los cinco niveles de concreción curricular y en los de adquisición de las CCBB por parte del alumnado.
Evaluación cualitativa de las CCBB y de las destrezas que las componen.
Mayor y mejor consecución gradual de las CCBB, en general, y de la Competencia en Comunicación Lingüística, en particular.

sugiere el MCER[11]. Esta sistematización permite identificar el camino que, de forma gradual, transita el alumnado hasta alcanzar la concreción anual que señalan los diferentes objetivos. Dado que estas destrezas se interrelacionan entre sí, se consideró conveniente llevar adelante la mencionada mejora de forma global y funcional, entendiendo la necesidad de *hacer y resolver* en contextos determinados bajo la guía de objetivos puntuales y finalidades específicas.

Entendiendo que el aprendizaje lingüístico y la consecuente mejora de la competencia en comunicación lingüística están directamente relacionados con el *uso de las lenguas*, se asume la necesidad de trabajar las destrezas lingüísticas en torno a cinco niveles de integración, tal como se indica de forma pormenorizada en el capítulo 2 de este trabajo.

- ✓ Nivel 1. Las tareas para el desarrollo del currículo y la competencia en comunicación lingüística.
- ✓ Nivel 2: El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en relación con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.
- ✓ Nivel 3: La integración metodológica y la comunicación lingüística.
- ✓ Nivel 4: La evaluación de tareas basadas en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- ✓ Nivel 5: La integración del currículo formal, informal y no formal, y la comunicación lingüística.

En este contexto, se consideró la conveniencia de buscar una manera de objetivar el desarrollo de esta competencia a través de sus destrezas. Una serie de ítems dialogados y consensuados por los distintos departamentos permitió llegar a una evaluación clara del alumnado, tal como se detalla a continuación:

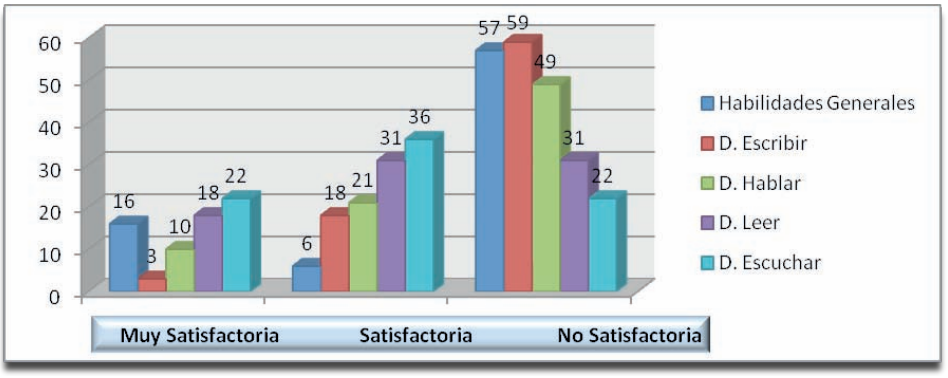
Alumno/a 1	MUY SATISFACTORIA	B	SATISFACTORIA	S	NO SATISFACTORIA	M	NO EV.	DESTREZAS TRABAJADAS	EVALUACIÓN POR DESTREZAS
TEMA ESCRITO	Escribe cumpliendo AMPLIAMENTE el objetivo de la comunicación. Trata TODOS los puntos de la tarea propuesta.		Escribe cumpliendo SUFICIENTEMENTE el objetivo de la comunicación. Trata los puntos BÁSICOS de la tarea propuesta.		Escribe SIN CONSEGUIR el objetivo de la comunicación. NO trata los puntos básicos de la tarea propuesta.		X	**ESCRIBIR**	**ESCRIBIR No Evaluada**
TEMA ORAL	Cumple AMPLIAMENTE el objetivo de la comunicación ajustándose a los parámetros propuestos.	X	Cumple SUIFICIENTEMENTE el objetivo de la comunicación ajustándose a los parámetros BÁSICOS propuestos.		En una exposición oral, no cumple el objetivo de la comunicación y no se ajusta a los parámetros BÁSICOS propuestos.			**HABLAR**	**HABLAR No Evaluada**
LÉXICO	Posee un VOCABULARIO AMPLIO y adecuado al nivel.		Posee un vocabulario SUFICIENTE para resolver la tarea propuesta.		Posee un caudal de VOCABULARIO POBRE E INADECUADO.		X	**ESCRIBIR Y HABLAR**	**LEER Muy Satisfactoria**
ORTOG. y PUNTUAC.	Tiene POCOS o MUY POCOS errores ortográficos.		TIENE ERRORES ortográficos SIN SER GRAVES.		Tiene ERRORES GRAVES de ortografía.	X		**ESCRIBIR**	**ESCUCHAR Muy Satisfactoria**

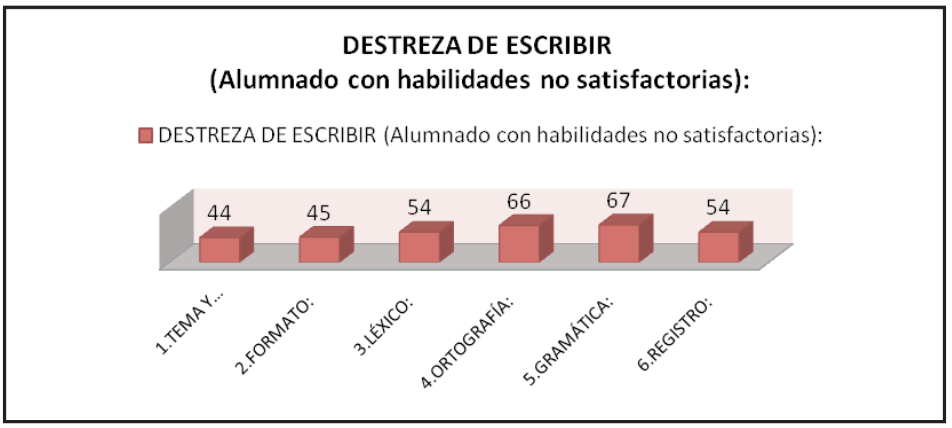
11 En *La Práctica de la Comunicación Lingüística* (2009), publicado por ATLÁNTIDA-OAPEE, se asume la interacción en *Interactiva-Conversar* e *Interactiva-Escribir*. Se ha considerado que la destreza interacción lingüística ha de ser considerada como tal, independientemente del soporte en la que se realice. De esta manera, también intentamos asimilar el esquema descrito por el *Portfolio Europeo de Lenguas*.

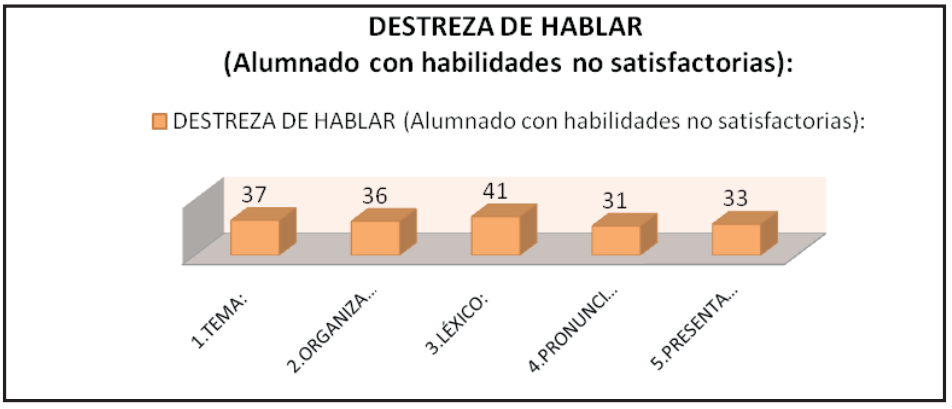
PRONUNCIACIÓN Y FLUIDEZ	Se expresa con una pronunciación clara, un ritmo natural, volumen adecuado y una entonación CORRECTA.		Se expresa con una pronunciación comprensible, un ritmo, un volumen y una entonación SUFICIENTEMENTE ADECUADOS.		Se expresa con una pronunciación que IMPIDE LA COMPRENSIÓN, con un ritmo IRREGULAR, un volumen INADECUADO y una entonación INADECUADA.		X	**HABLAR E INTERACTUAR ORAL**	**INTERACTUAR Satisfactoria**
REGISTRO Y CONVENCIONALIDAD	Emplea ADECUADAMENTE las formas y expresiones lingüísticas condicionadas por la situación y el formato.	X	Emplea de manera SUFICIENTEMENTE correcta las formas y expresiones lingüísticas condicionadas por la situación y el formato.		NO emplea las formas y expresiones lingüísticas condicionadas por la situación y el formato.			**INTERACTUAR ORAL Y ESCRITO**	**RECEPCIÓN AUDIOVISUAL Muy Satisfactoria**
FLUIDEZ EN LA LECTURA	Lee con claridad y pocas vacilaciones. De una manera APROPIADA a la situación comunicativa (volumen, dicción...).	X	Lee con suficiente claridad y con algunas vacilaciones. De una manera SUFICIENTEMENTE APROPIADA a la situación comunicativa (volumen, dicción...).		NO lee con claridad. Tiene MUCHAS VACILACIONES. NO SE AJUSTA a la situación comunicativa (volumen, dicción,...).			**LEER**	
COMPRENSIÓN DEL TEXTO LEIDO	Entiende el tema y el léxico del texto leído, adaptado a su nivel.	X	Entiende el tema PRINCIPAL y el léxico BÁSICO del texto leído, adaptado a su nivel.		NO entiende ni el tema ni el léxico del texto leído.			**LEER**	
COMPRENSIÓN DEL TEXTO ESCUCHADO	Entiende el sentido de una intervención oral. APRECIANDO SIN DIFICULTAD el tema principal y los secundarios de la misma.	X	Es capaz de entender el sentido de una intervención oral. Entiende el tema principal SIN DIFICULTAD y pero CON CIERTA DIFICULTAD los secundarios de la misma.		TIENE DIFICULTADES IMPORTANTES para entender el sentido de una intervención oral.			**ESCUCHAR**	
COMPRENSIÓN DEL TEXTO AUDIOVISUAL	ENTIENDE el tema y léxico de un texto en soporte audiovisual (video, web…) ADECUADAMENTE. Utiliza el contexto como instrumento de comprensión.	X	ENTIENDE el tema y léxico de un texto en soporte audiovisual (video, web…) de manera SUFICIENTEMENTE adecuada. Utiliza el contexto como instrumento de comprensión.		NO ENTIENDE el tema y léxico de un texto en soporte audiovisual (video, web…). No es capaz de utilizar el contexto como instrumento de comprensión.			**RECEPCIÓN AUDIOVISUAL**	
								EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	
								Muy Satisfactoria	

El profesorado cumplimenta las fichas de evaluación desde términos cualitativos y, de esta manera, el sistema gestiona el resultado de la evaluación de forma automática. La evaluación se realiza de manera global, en el contexto de todas las materias (el valor de los resultados se objetiva mediante el número de horas semanales por materia). Los resultados globales obtenidos el curso anterior mediante esta evaluación han servido para desarrollar las

estrategias comunes de actuación en el presente. Analicemos dichos resultados consultando las siguientes gráficas:[12]







Estos resultados se han incluido, junto a las notas ordinarias, en el boletín de notas identificándolos como evaluación de las competencias. Han estado acompañados, asimismo, por indicaciones dirigidas a las familias para que el alumnado pueda colaborar con la mejora de sus respectivos niveles competenciales alcanzados. Analicemos un ejemplo del informe utilizado durante la segunda evaluación del curso 2009-2010:

12 Las destrezas evaluadas el curso anterior han sido: *Hablar, Escribir, Leer y Escuchar*. En este espacio se presentan únicamente los resultados de la evaluación de dos de estas destrezas. En todos los gráficos, los datos están expresados en porcentaje.

Alumno/a 1
3ª Evaluación
Grupo: 2° ESO A

EVALUACIÓN GENERAL
Las habilidades son MUY SATISFACTORIAS

DESTREZA ESCRIBIR	DESTREZA HABLAR	DESTREZA LEER	DESTREZA ESCUCHAR	DESTREZA INTERACTUAR	DESTREZA RECEP. AUDIOV.
MUY SATISFACTORIA	SATISFACTORIA	MUY SATISFACTORIA	SATISFACTORIA		

DESTREZA ESCRIBIR (ejemplo)										
Lengua Española y literarura	Matemáticas	Inglés	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Música	E. Física	Francés/ P. Refuerzo	Tecnología	Educación para la ciudadanía	Religión/ ATU / Hist. de las Religiones
B	B	B	B	B	S	S	B	B	No Evaluada.	B

DESTREZA HABLAR (ejemplo)										
Lengua Española y literarura	Matemáticas	Inglés	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Música	E. Física	Francés/ P. Refuerzo	Tecnología	Educación para la ciudadanía	Religión/ ATU / Hist. de las Religiones
B	B	S	S	No Evaluada.	B	S	B	S	B	No Evaluada.

LEYENDA: B: Las habilidades comunicativas son satisfactorias en la destreza.

S: Las habilidades comunicativas son suficientemente satisfactorias en la destreza.

M: Las habilidades comunicativas no son satisfactorias en la destreza.

El sistema de gestión de la evaluación genera de manera automática el boletín informativo sobre el nivel de adquisición de la competencia en comunicación lingüística mientras que las consideraciones sobre el trabajo de mejora son el resultado de un proceso de evaluación del equipo docente en una sesión *ad doc*.

7.2.3. Valoración general de la experiencia

Se considera que la gestión de la evaluación que se ha presentado ha sido un elemento de diagnóstico objetivo de los niveles competenciales del alumnado del IES *La Guancha*. Desde el claustro de este centro, una vez vistos los resultados alcanzados el curso pasado, se ha planificado una serie de acciones que, en sí mismas, se consideran un avance. A continuación, se comparte esta información:

- ✓ Creación de un texto referente para el Proyecto Piloto *Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística.*
- ✓ *Plan de Lectura* para todo el centro.
- ✓ Inclusión de las lenguas extranjeras en los Ciclos Formativos.

- ✓ Inclusión de todas las destrezas comunicativas en el modelo de evaluación.
- ✓ Simplificación de las fichas entregadas al profesorado para la evaluación cualitativa de la competencia en comunicación lingüística.
- ✓ Creación de un modelo de ponderación en la adquisición de las CCBB basado en los criterios de evaluación y en sus respectivos indicadores.
- ✓ Trabajo concreto sobre la escritura, a partir de los modelos realizados por el Departamento de Lengua Castellana.
- ✓ Creación de carteles explicitando las estrategias comunicativas a utilizar por el alumnado (por ejemplo, *No responder únicamente con monosílabos, no parafrasear las preguntas en las respuestas, desarrollo de respuestas con sentido en sí mismas…*).
- ✓ Inclusión del *Portfolio Europeo de Lenguas* en la enseñanza de todas las lenguas estudiadas por el alumnado.
- ✓ Realización de las pruebas de diagnóstico externo en el mes de mayo de 2011 por parte de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- ✓ Búsqueda de una metodología común a todas las materias para la mejora de la competencia en comunicación lingüística.
- ✓ Creación de tareas interdisciplinares.



7.3. Experiencia: Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística

Autoría: *Equipo CEIP Reina Fabiola de Bélgica, Ávila*

7.3.1. Contexto de la experiencia

Este centro, inaugurado en 1961, está situado en la zona norte de la ciudad de Ávila, junto con otros tres colegios públicos y un instituto de Secundaria. Acoge a un alumnado entre 3 a 12 años que permanece en el mismo hasta que termina su escolaridad. Quienes tienen procedencia extranjera, se incorporan, en su mayoría, en los primeros cursos de Educación Infantil, por lo que están integrados en el sistema educativo español desde el primer momento (mucho más, si dominan la lengua castellana). La plantilla docente está conformada por diecisiete personas. La población escolar, en su conjunto, pertenece a diferentes estamentos sociales: familias con escasos recursos económicos y diversidad de estructura acorde con lo que refleja la realidad social actual. El AMPA se involucra en las actividades del centro.

En nuestra realidad escolar coexiste un alumnado con diversos recorridos curriculares: con necesidades de refuerzo educativo en áreas instrumentales, de educación compensatoria y de atención especializada en audición y lenguaje o pedagogía terapéutica. Por tanto, para dar respuesta a este panorama, se requiere un modelo de escuela que incorpore la atención a la diversidad como uno de los ejes de su acción educativa. A nivel genérico, las necesidades educativas del alumnado se concentran en conocer nuestra cultura y la iniciación en la de otros países europeos; adquirir los aprendizajes necesarios para nuestra sociedad; y disfrutar de las condiciones que hagan posible lograr los aprendizajes deseables.

Por otra parte, el centro tiene sección bilingüe (inglés) desde el curso 2006-2007 y segunda lengua extranjera (francés), en 3º ciclo de Primaria. Desarrolla el PEL y, entre otras experiencias, ha participado en una *Asociación Comenius* durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010, formando parte del grupo de expertos en el análisis y la elaboración de materiales curriculares bilingües en el CFPI. En la actualidad, el centro está incluido en un *Comenius Regio.*

7.3.2. Temática de la experiencia presentada

Iniciamos la experiencia *Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística* en el curso 2008-2009 a partir de ser seleccionados para participar en una iniciativa sobre este particular. Teniendo en cuenta que el objetivo inicial de esta Experiencia Piloto era mejorar la competencia comunicativa, comenzamos por analizar de qué forma podríamos lograrlo. En este sentido, consideramos, entre otros aspectos, que no hay formulas mágicas; que es algo muy complejo; que es imprescindible que incidiera en todo el centro; que fuera algo estable y formara parte del PEC; y que fuera un marco que nos permitiera llevar a la práctica, de una forma organizada, las ideas relacionadas con el aprendizaje de lenguas. Estas ideas, entre otras, se centran en el papel que juega el lenguaje en la formación; en la importancia que tienen las áreas no lingüísticas en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística; en la necesidad de que los aprendizajes de una lengua pasen por su utilización; y en que este aprendizaje implique

un esfuerzo en formación del profesorado y en la adopción de acuerdos a nivel de centro. Así concluimos que la respuesta pasaba por elaborar un PLC, cuestión que en su día aprobó el Consejo Escolar.

A partir de la primera Jornada de formación organizada por el OAPEE en Madrid, el director del centro y la coordinadora de la sección bilingüe se encargaron de canalizar y hacer viable la propuesta inicial con el apoyo del *Centro de Formación del Profesorado e Innovación* (CFPI) de Valladolid. Para ello se constituye un grupo de trabajo formado por el equipo docente (dieciséis integrantes). Decidimos trabajar a través de distintos agrupamientos: a) en gran grupo, para la presentación general de documentos y la adopción de acuerdos y toma de decisiones; b) en pequeño grupo, coincidiendo con los ciclos, excepto uno de ellos formado por el director, la coordinadora de la sección bilingüe y dos maestras de Primaria para gestionar necesidades y documentos necesarios para el gran grupo; y c) a nivel individual, para estudiar información y aplicación directa con el alumnado.

A continuación, realizamos una revisión teórica, un análisis de contexto y la elaboración de un Proyecto de trabajo por tareas. Para facilitar el trabajo disponíamos de documentación aportada por el CFPI y el OAPEE, y por un aula virtual del sitio Web del CFPI. Posteriormente elaboramos un PFC con diferentes itinerarios:

- PLC para la mejora de la competencia lingüística.
- El currículo integrado por competencias (metodología AICLE).
- La aplicación de las TIC en el aprendizaje da las lenguas.

Resumiendo, podemos decir que el objetivo final de este trabajo es la elaboración del PLC.

7.3.3. Relato de la experiencia

Una vez inmersos en esta aventura, comenzamos con el análisis de la siguiente documentación por parte de todo el grupo: definición de competencias, proyectos y tareas, destrezas para el éxito en comunicación lingüística y PLC del que aportan los materiales editados por el OAPEE en colaboración con el Equipo Atlántida. A su vez, ilusionados por la idea, iniciamos llevar a la práctica proyectos de trabajo con el alumnado. Con el primero de estos proyectos, *El universo*, se consideró que era una forma de ver que todo eso era posible y que sus resultados, a corto plazo, merecían todo el esfuerzo. Para ello acordamos y establecimos la plantilla para trabajar los proyectos en el centro:

Título del Proyecto:
Fecha:
Centro en el que se va a desarrollar:

FICHA TÉCNICA

Contexto:

Objetivo:

Justificación de las tareas propuestas:

Etapa/s y/o ciclo/s en las que se va a desarrollar el proyecto:

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Tareas:

Actividades:

PROCESOS

Ejemplo. Búsqueda de información en diferentes fuentes: identificación de la fuente, búsqueda adecuada según ésta, selección de la información, procesamiento de la misma, extracción de ideas principales, comparación de informaciones.

PRODUCTOS

Ejemplo: listado de preguntas, borrador con la información obtenida y explicación del proceso seguido.

ÁREAS INVOLUCRADAS

(Ejemplo: Lengua, Conocimiento del Medio, Inglés y Plástica).

CRITERIOS PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO ANTE EL PROYECTO

Ha de haber criterios para cada área involucrada.
Ejemplo: Conocimiento del Medio: 1.- 7. Ordenar cronológicamente y describir algunos hechos relevantes de la vida familiar o del entorno próximo.

Área:
Área:
Área:

RELACIÓN ENTRE LAS CCBB Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1	Competencia en comunicación lingüística
2	Competencia matemática
3	Conocimiento en interacción con el mundo físico
4	Tratamiento de la información y competencia digital
5	Competencia social y ciudadana
6	Competencia cultural y artística
7	Competencia para aprender a aprender
8	Autonomía e iniciativa personal

Señalar con una "X" la/s CCBB relacionadas con cada criterio de evaluación:

Criterios de Evaluación del Área:	CCBB							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**

Criterios de Evaluación del Área:	CCBB							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**

Criterios de Evaluación del Área:	CCBB							
	1	2	3	4	5	6	7	8

CONTENIDOS

(Indicar los contenidos para trabajar en cada área)

Área:
Área:
Área:

En relación con el contexto, analizamos: el papel de cada una de las áreas y la relación que, a su vez, se establece entre ellas; el nivel de competencia en comunicación lingüística del alumnado; y la metodología del profesorado. Utilizamos plantillas para conocer el nivel de competencia en comunicación lingüística alcanzado por alumnado.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Español	Inglés
1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema.		
2. Expresarse de forma oral con un vocabulario adecuado, no discriminatorio.		
3. Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, reconociendo las informaciones más relevantes.		
4. Localizar información concreta y realizar inferencias directas a partir de la lectura de textos, de materiales audiovisuales en distintos soportes y de los elementos formales de los textos.		
5. Dar sentido a los textos escritos próximos a la experiencia infantil, relacionando la información contenida en ellos con las propias vivencias e ideas y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta, iniciando el proceso con la lectura silenciosa para entrenarse en la oral y favorecer el hábito lector.		
6. Planificar, redactar y revisar textos relacionados con la experiencia infantil a partir de modelos dados, teniendo en cuenta las normas gramaticales y ortográficas y los aspectos formales propios del ciclo.		
7. onocer y valorar textos literarios de la tradición oral castellano leonesa y de la literatura infantil adecuados al ciclo, así como algunos aspectos formales simples de la narración y de la poesía con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.		
8. Iniciarse en el uso y organización de las bibliotecas y en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, descubrir sus posibilidades lúdicas y respetar las normas básicas de comportamiento.		
9. Identificar de forma guiada algunos cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, alteraciones en el orden, supresiones e inserciones.		
10. Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística elemental en las actividades relacionadas con la producción y comprensión de textos.		
11. Iniciarse en el manejo del diccionario para afianzar el conocimiento del abecedario, el orden alfabético, aclarar significados, fijar la ortografía y enriquecer el vocabulario.		

A partir de esta recogida de información, valoramos el tanto por ciento de alumnado que cumplía cada ítem. Para una aproximación a esta cuestión, se consideró su utilidad, aunque, como instrumento, concluimos que sería necesario utilizar descriptores más precisos. Por ello, en relación con la situación y el papel de los docentes, analizamos en ciclos temáticas tales como las siguientes: propuesta de tareas, agrupamientos en el aula, la distribución del espacio en el aula, espacios diferentes al aula, los materiales**,** métodos, evaluación, coordinaciones y la programación.

Con este acercamiento al contexto y una vez realizada la revisión teórica y puesta en práctica proyectos de trabajo por tareas con el alumnado, estimamos conveniente abordar los siguientes ámbitos:

- ✓ Competencias básicas.
- ✓ Elaboración de tareas y proyectos para alcanzar las competencias básicas.
- ✓ Niveles de integración del diseño curricular.
- ✓ Integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, a través de una definición operativa de cada competencia básica.
- ✓ Integración de las actividades y ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartida.
- ✓ Integración de los distintos métodos y modelos de enseñanza que ordenan el currículo real del centro.
- ✓ Integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.
- ✓ Integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.
- ✓ Redactar un PLC que incluya todas las lenguas que se enseñan en el centro, teniendo en cuenta el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en toda su expresión.
- ✓ Incorporación de las TIC al currículo del centro.

Los objetivos que nos fijamos alcanzar, se detallan a continuación:

- ✓ Elaborar un proyecto de centro como decisión del claustro, consejo y aplicar los cambios metodológicos a dicho proyecto basado en los nuevos currícula de lenguas elaborados a partir de las propuestas del MCER.
- ✓ Elaborar el nuevo currículo integrado teniendo en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje de nuestro centro.
- ✓ Establecer pautas comunes para abordar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva comunicativa.
- ✓ Incorporar las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en el centro.

A continuación, analizamos las condiciones generales de éxito para el desarrollo de la comunicación lingüística que consideramos prioritarias:

- ✓ Priorizar la enseñanza funcional.
- ✓ Colaboración de todas las áreas y material.
- ✓ Priorizar actividades comunicativas con evaluación.

Estudiamos los aspectos comunes en los currícula de las diferentes lenguas presentes en el centro y la aportación de las áreas no lingüísticas al desarrollo de la competencia comunicativa. Llegamos así, en gran grupo, a consensuar los conceptos clave que impregnan un currículo integrado:

- ✓ Definir: a) las implicaciones para el aprendizaje; y b) la contribución de cada una de las áreas curriculares cuando trabajamos la competencia comunicativa. Implicaciones: metodología; y la necesidad de definir qué se trabaja de esta competencia desde cada área curricular.
- ✓ Generar en el centro experiencias compartidas en las que el alumnado tenga la posibilidad de desarrollar la competencia en comunicación lingüística mediante tareas y proyectos (modo en que se ordenan las actividades educativas para que el alumnado obtenga de ellas experiencias útiles) que configuren situaciones problema para que cada uno trate de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares. Adoptamos la clasificación de tareas propuesta por Bernie Dodge:

  - *Tareas de repetición*: son las más simples pues solicitan a los estudiantes que comprendan una información y que comuniquen lo aprendido.
  - *Tareas de recopilación*: consiste en buscar información en distintas fuentes y recursos para presentarla de modo ordenado y coherente en diversas formas.
  - *Tareas de misterio*: introduce un problema en forma de acertijo o de historia de detectives que no puede ser resuelto de manera sencilla y directa.
  - *Tareas periodísticas*: en ellas se solicita al alumnado que actúen como reporteros para cubrir un supuesto o determinado acontecimiento social, siendo el resultado final una noticia o reportaje.
  - *Tareas de diseño*: requiere que los estudiantes creen un producto o plan de acción que cumpla con unos objetivos previstos y funcione dentro de ciertas condiciones.
  - *Tareas de productos creativos*: se centra en que los estudiantes produzcan algo dentro de un determinado formato. Los resultados son menos predecibles y más indefinidos que en las tareas de diseño, pues un factor clave es la originalidad.
  - *Tareas para construcción de consenso*: se plantean temas controvertidos que precisan clarificar diferentes perspectivas y adoptar medidas oportunas dirigidas a una audiencia específica.
  - *Tareas de persuasión*: se demanda elaborar una argumentación convincente en un formato cotidiano para tratar de influir en las opiniones de los demás.
  - *Tareas de autoconocimiento*: persigue alcanzar un mayor conocimiento de sí mismo obligando a responder a preguntas personales que tienen respuestas más o menos complejas.
  - *Tareas analíticas*: pretende que los alumnos descubran las interrelaciones que se dan entre diferentes elementos dentro de uno o más sistemas, a través del desarrollo de habilidades como la observación detenida, la comparación o la búsqueda de relaciones causa-efecto.
  - *Tareas de emisión de un juicio*: introduce una temática que los alumnos deben valorar o tomar una decisión informada entre un número limitado de opciones. Los criterios de evaluación pueden ser aportados mediante una rúbrica o elaborados por los propios estudiantes.
  - *Tareas científicas*: formulan un problema complejo sobre el que los alumnos deben emitir sus hipótesis y ponerlas a prueba a partir de la información obtenida. Los resultados finales y las conclusiones se comunican mediante un informe detallado.

- Asumir el principio de integración de los diferentes modos de enseñar.
- Buscar que las tareas educativas se aproximen a las prácticas sociales con un compromiso escuela familia.
- Favorecer la creación de situaciones que permitan una introducción en las prácticas sociales y culturales para adquirir la competencia en lugar de adquirirla a través de la transmisión del conocimiento.
- Asociar los criterios de evaluación de las áreas al producto de las tareas realizadas.
- Considerar como instrumentos de evaluación el cuaderno de trabajo y el portafolio.

Posteriormente, revisamos nuestras programaciones didácticas y consideramos las propuestas del Equipo Atlántida para llegar a definir, en cada área, cómo podríamos abordar la competencia en comunicación lingüística considerando la mayor parte de sus destrezas *(Hablar, Escribir, Escuchar, Leer, Audiovisual, Interactiva Conversar, Interactiva Escribir)*. Para reflejar el trabajo realizado, utilizamos plantillas del tipo que se transcribe a continuación:

DESTREZA: *RECEPTIVA- ESCUCHAR*
LENGUA: INGLÉS
NIVEL: 1° CICLO DE PRIMARIA
CONTEXTUALIZACIÓN

QUÉ	ÁREA	OBJETIVOS DE ÁREA	ACTIVIDADES ESTRATEGIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	APOYO FAMILIA/ COMUNIDAD

Durante este proceso, hemos recibido formación por parte de expertos en relación con las CCBB, proyectos de trabajo, aprendizaje de lectura y escritura, y PLC, así como, el asesoramiento del CFPI. Intercalando con la formación externa, fuimos definiendo los objetivos lingüísticos para cada una de las lenguas presentes en el centro y concretamos los objetivos considerando las destrezas básicas (*receptiva Oral, Productiva Oral, Receptiva Escribir, Productiva Escribir e Interactiva*). Posteriormente, secuenciamos los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación por ciclos para secuenciar la incorporación de las diferentes lenguas.

Consideramos que nuestra dinámica de trabajo ha podido variar según la temática que hemos abordado: en unos momentos, trabajando en gran grupo y, en otros, en pequeños grupos (todos los especialistas en inglés; los docentes de Primaria e Infantil…) pero siempre haciendo una puesta en común para transmitir conclusiones. A su vez, se han especificado las aportaciones de las áreas no lingüísticas, por destrezas, a cada una de las lenguas.

Paralelamente, estamos acordando decisiones en relación con el PEL en tanto herramienta de trabajo dentro del PLC. En el momento en que se escribe esta comunicación, estamos definiendo y consensuando la realización de las siguientes actividades, según el esquema aportado por el OAPEE:

- Momento y secuencia de incorporación de la lectoescritura (en inglés, creemos necesario establecer un método consensuado, dominando todas las implicaciones que ello conlleva).
- Proporción del uso vehicular de las lenguas.
- Distribución del uso vehicular de las lenguas entre las diferentes áreas.
- Establecer criterios sobre la gestión de las lenguas en el centro. Definiendo:
  - ✓ La lengua de los materiales curriculares.
  - ✓ La utilización de las lenguas según personas, contextos y tiempos.
  - ✓ Uso de la L1 en clase de L2 y L3 por parte del profesorado y el alumnado.
- Establecer los apoyos a la enseñanza de lenguas que necesitamos para conseguir los objetivos propuestos y las medidas que vamos a adoptar para conseguirlos.
- Definir el sistema de tratamiento al alumnado de incorporación tardía:
  - ✓ Definición sobre la lengua de escolarización inicial.
  - ✓ Criterios para la integración lingüística del alumnado de incorporación tardía.
  - ✓ Criterios para la incorporación posterior al currículo general.
  - ✓ Establecer los criterios para el tratamiento del alumnado con dificultades lingüísticas:
    - ❖ Participación de este alumnado en el proyecto lingüístico.
    - ❖ En qué lengua se atenderá a este alumnado.
    - ❖ En qué lugar se le atenderá.
    - ❖ Recursos humanos y materiales para que se pueda aplicar.
  - ✓ Distribución horaria de las diferentes lenguas.
  - ✓ Profesorado participante.
  - ✓ Aulas de lengua.
  - ✓ Desdobles.
  - ✓ Establecer un calendario de aplicación del PCL, un plan de seguimiento con instrumentos y momentos claramente definidos, así como, un sistema de evaluación que nos permita medir los resultados obtenidos y corregir los errores que se produzcan.

A partir del trabajo realizado, concluimos expresando las siguientes ideas en relación con la elaboración de un *Proyecto Lingüístico de Centro* (PLC):

- Su elaboración se justifica pues es un contexto idóneo para especificar el modo en que queremos trabajar en el centro para que nuestro alumnado pueda desarrollar su competencia en comunicación lingüística (considerando, por un lado, el papel clave que juega esta competencia en la educación integral y por otro, lo adecuado que resulta la unificación de criterios para el desarrollo de todas las prácticas educativas que se realizan para el aprendizaje de las lenguas).
- Implica un cambio significativo para la comunidad educativa.
- Demanda un gran trabajo del profesorado y requiere que el equipo docente comparta algunos principios de educación.
- Establece un marco de trabajo en el centro y reduce planteamientos individualistas. Por ello, se requiere que el profesorado asuma una actitud positivapara trabajar en equipo.
- Posibilita un trabajo en conjunto de todas las áreas curriculares para el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Su aplicación requeriría aumentar el número del profesorado; reducir las ratios de los grupos en numerosas ocasiones; y posibilitar un equipo de apoyo para el alumnado que presente dificultades.
- El apoyo familiar en algunos casos podría ser complicado.
- En las prácticas realizadas (proyectos de trabajo), hemos apreciado que este enfoque prepara al alumnado para la vida real.

7.3.4. Valoración general de la experiencia

Logros:

- Generar un marco de reflexión e intercambio de ideas educativas que ha resultado muy valioso.
- Conocer en profundidad el planteamiento educativo que propicia el desarrollo de las CCBB.
- Definir por destrezas la contribución de las distintas áreas (lingüísticas y no lingüísticas) al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Relacionar los objetivos y contenidos con las destrezas que permiten desarrollar esta competencia.

Dificultades:

- Falta de tiempo.
- Diferentes niveles de formación en el profesorado.
- Movilidad del profesorado.

Aspectos pendientes:

- Consensuar y acordar la introducción de un método de lecto-escritura de inglés.
- Acomodar el *Plan de Fomento de Lectura* (incluyendo la dinamización de la biblioteca) al planteamiento del PLC.
- Finalizar el PLC.

7.3.5. Recursos bibliográficos y documentales

La práctica de la comunicación lingüística. Proyecto Atlántida.
Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje de las lenguas.
Curriculum de E. Infantil y Primaria de Castilla y León.
Documentación aportada por el OAPEE (Hacia la elaboración de un proyecto lingüístico).
Recursos Proyecto Atlántida (materiales para el asesoramiento en competencias básicas, análisis de tareas, proyectos, borradores de trabajo, etc.).
Recursos CFIE Ávila.
Recursos CFPI Valladolid:

- Suplementos del *Periódico Escuela* 1 al 9 sobre desarrollo de la comunicación lingüística.
- Plantillas de comparativa de los currícula de Primaria y Secundaria.
- Plantillas sobre selección de condiciones generales-Secuenciación del PEL-Actividades interdisciplinares - Acuerdos interáreas - Aportaciones del profesorado de materias no lingüísticas - medidas de apoyo y difusión del Proyecto-.
- Informes trimestrales de seguimiento de la actividad; etc.

7.4. Experiencia: Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística

Autoría: *Equipo CEIP Los Doce Linajes*, Soria

7.4.1. Contexto de la experiencia

El presente trabajo resume la Experiencia Piloto sobre la *Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística* que se inició en el CEIP *Los Doce Linajes* a partir del curso 2008-2009, continuándose hasta la actualidad. Este centro se encuentra situado en la zona noroeste de la ciudad de Soria, en La Barriada, un lugar compuesto por unas 300 casas que, en sus orígenes, se adjudicaron a familias con pocos medios económicos. El colegio, edificado en los años 50 del siglo pasado a la vez que las viviendas, fue reformado en su totalidad en 1980 y, desde entonces, ha sufrido diferentes remodelaciones y ampliaciones. En su origen fue un centro de una sola vía e, incluso, sufrió una importante disminución de su matrícula en los años 90. Sin embargo, a causa de dos motivos importantes, este centro pasó a convertirse en uno de los más solicitados de la ciudad: a) la instauración del transporte escolar gratuito; y b) la denominación de *Centro Bilingüe* en 1996, gracias al convenio MEC-British Council. Esta última circunstancia marcó notablemente el devenir del centro y se ha convertido en su principal nota de identidad.

Actualmente, el centro cuenta con dieciocho unidades distribuidas entre Educación Infantil y Educación Primaria (dos grupos-clase por nivel). El número de alumnado escolarizado llega a 450, 150 en Infantil y 300 en Primaria. La fuerte demanda de solicitudes hace que el alumnado sea muy heterogéneo en relación con su procedencia: de la zona del centro, de otros puntos de la ciudad e, incluso, de pequeñas localidades cercanas. La situación socioeconómica de las familias también es diversa. En este sentido, cabe señalar que la incorporación de población inmigrante no ha sido muy numerosa (no lo es en Soria, en general). Por su parte, la plantilla del centro está compuesta por veintinueve docentes, ocho de ellos especialistas en Lengua Inglesa, y cuatro asesores. Todos ellos son definitivos en el centro, lo que le ha conferido cierta estabilidad a cualquiera de los proyectos llevados a cabo en estos últimos años.

7.4.2. Temática de la experiencia presentada

En marzo del año 2008, el CEIP *Los Doce Linajes* fue seleccionado, por parte del Área de Programas de la Dirección Provincial de Soria, como *Centro Piloto* para llevar a cabo una experiencia en relación con la *Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística*. La elección de nuestro centro se asentaba en el hecho de que el mismo contaba, tal como se comenta en el punto anterior, con una experiencia consolidada en bilingüismo. El profesorado especialista en inglés ha venido realizando esfuerzos para impartir las áreas de Conocimiento del Medio y Artística en Lengua Inglesa, Por lo tanto la dotación de asesores lingüísticos le confiere al centro un modelo muy apropiado en este sentido. Por ello, en el centro ya se habían realizado otros proyectos enfocados a la mejora de la competencia comunicativa, tales como, el PEL, el *Proyecto Comenius* y el *Proyecto Aprender con el Periódico*.

Ante la exigencia que presenta la simultaneidad de proyectos, el claustro demostró ciertas reticencias ante la *Experiencia Piloto* puesto que no era mucha la información que se tenía sobre dicho proyecto. Sin embargo, surgieron voces que apoyaban esta iniciativa, que se presentaba por parte del equipo directivo que, incluso, se prestaba a trabajar en dicha labor. De estas primeras reuniones surgió un grupo de trabajo que pretendía canalizar la información que se iba recibiendo.

Por la fecha en la que comenzó esta experiencia, el tiempo no era ni suficiente ni el más propicio para lanzarse a esta nueva aventura, sin embargo, la visión sobre el proyecto a partir de las conclusiones extraídas, el análisis de la documentación recibida y las experiencias previas elaboradas en el centro en este sentido, hicieron cambiar la disposición del claustro sobre el mismo llegando a apoyarlo mayoritariamente: se conformó un grupo de trabajo integrado por veintiocho profesores, es decir, la práctica totalidad del claustro.

Redactamos el *Proyecto Piloto para la Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística* como una experiencia dirigida al alumnado de 4º de Educación Primaria, sin embargo hubo muchos motivos para que el resto del profesorado se mostrara proclive a trabajar en esta área durante su práctica diaria, a saber:

- La experiencia del bilingüismo y la existencia de un documento orientativo sobre el desarrollo de un curriculum integrado en la enseñanza de la Lengua Inglesa sirve de referencia para la integración de la enseñanza de las lenguas en otras áreas del curriculum.
- La puesta en práctica de la LOE y de las programaciones didácticas supone enseñar y evaluar por competencias.
- La implantación de las pruebas-diagnóstico en 4º de Educación Primaria y su referencia sobre resultados concretos y áreas de mejora.
- La consolidación de ciertos proyectos llevados a cabo en el centro que nos servían de muestra sobre cómo trabajar en grupo y realizar tareas de coordinación que nos llevaban a productos finales conjuntos: *Plan de Fomento de Lectura*, *Periódico Escolar "El Tintero"*, celebración de *La Semana Cultural*, *Portfolio Europeo de las Lenguas*.

En este contexto nos animamos, entonces, a crear un grupo de trabajo con la intención de desarrollar aquellos aspectos de todas las áreas del curriculum que consideramos fundamentales en la práctica de la enseñanza de las lenguas.

7.4.3. Relato de la experiencia

En octubre de 2008 se formó dicho grupo organizando su trabajo a través de dos subgrupos: uno, formado por profesorado que impartía áreas en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria y otro, por profesorado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Contábamos con la inestimable ayuda y colaboración del CFIE de Soria y CFPI de Valladolid, que nos marcaron las pautas para el comienzo de un PLC.

A través de la plataforma digital creada por el CFPI de Valladolid específicamente para este proyecto, contactamos con documentos que nos ayudaron a poner en marcha las líneas del

mismo. En las distintas reuniones que se celebraron en Valladolid pudimos ponernos en contacto con otros centros de la Comunidad que participaban de la misma experiencia. Comenzamos, por lo tanto, debatiendo aspectos fundamentales para la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, como por ejemplo, las condiciones de éxito para lograrlo, delimitando las más apropiadas para nuestro centro y detallando las que ya se llevaban a cabo (estrategias, acuerdos a nivel del profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas, estado del PEL, colaboración de las familias, atención a la diversidad,…). Trabajando en este apartado, todos llegamos a la conclusión de la importancia que esta competencia tiene en todas las áreas. También, observamos que el profesorado especialista en Lengua Inglesa que imparte las áreas de Conocimiento del Medio y Artística llevaba años trabajando el curriculum integrado.

En esta tarea, siempre hemos estado coordinados con los asesores del área Inglesa, entendiendo que el trabajo de estos complementa y ayuda el de todo el conjunto. Esto significa que, en su tarea de enseñanza, está siempre presente el papel fundamental de la Lengua Inglesa, así como, la manera de aprenderla paralelamente con los procesos de adquisición de los distintos contenidos. Es decir, la posibilidad de fomentar el aprendizaje de otra lengua y de su cultura. En este apartado, estudiamos también las consecuencias que un aprendizaje bilingüe puede traer a la adquisición de su propia lengua y tomamos acuerdos con el profesorado del área de Lengua Castellana para que hubiera una coordinación en la enseñanza de las lenguas y se encontrase un punto de conexión entre los temas tratados en el área *Science* y el área de Castellano. A partir de este proceso de reflexiones y análisis de situaciones, se acordó, por ejemplo, que el alumnado elaborara un glosario compuesto por vocabulario específico del área científica, demostrando de este modo, la comprensión del mismo.

Por su parte, el profesorado del área lingüística castellana continuaba con su tarea de programar, seleccionar, elaborar y evaluar aquellos materiales más adecuados para su área. Se revisó y elaboró el *Plan de Fomento de Lectura* para ese curso, cuyo documento se había preparado con anterioridad, incluyendo tanto de actividades a nivel de ciclo y curso como a nivel de centro (*Aprender con el Periódico*, *Semana Cultural*, *Periódico Escolar*,…). Evidentemente, le llegaba también la hora al profesorado de las áreas no lingüísticas, cuya labor en el grupo de trabajo también aportaba aspectos de interés para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Se da la coincidencia de que la mayoría de los docentes que imparten el área de Castellano, también lo hacen en la de Matemática pero la modificación horaria que trajo la LOE hizo que otros docentes, especialistas en Educación Física o Música, tuvieran que impartir también otras áreas. Así se hacía necesaria la coordinación y puesta en común de los aspectos referidos a la competencia comunicativa. Este profesorado ya había trabajado en el diseño de las programaciones didácticas y habían incluido las CCBB, sin olvidar la importancia de la competencia comunicativa a cuenta de su fuerte presencia en las áreas no lingüísticas.

El resumen de todos estos análisis y conclusiones se reflejaba en las distintas plantillas que, para tal efecto, se habían diseñado desde el CFPI de Valladolid. También el CFIE de Soria nos proporcionó ponentes que ayudarían a debatir y valorar los materiales y estrategias para diseñar actividades adecuadas a mejorar la competencia comunicativa, entre ellas, cómo abordar la selección de textos y el tratamiento de la lectura en clase para la mejora de la competencia lingüística.

Durante el curso 2009-2010 se fueron diseñando pequeñas tareas conjuntas que nos obligaban a coordinarnos de forma vertical y por la que elaboramos materiales interdisciplinares dentro de nuestro *Plan de Convivencia*, como por ejemplo:

- Día de la *No Violencia*: se analizaron y trabajaron términos positivos y negativos sobre la convivencia; después de un debate y una exposición oral de todos los términos, se pusieron en común en un poster. Noviembre de 2009.
- Celebración de la *Navidad:* contando con la colaboración de todo el profesorado, se interpretaron canciones, poesías y teatros en las dos lenguas que se enseñan en el centro. Diciembre de 2009.
- *Día de la Paz*: con actividades interdisciplinares trabajadas en distintos áreas, se organizó la celebración de una jornada conjunta para la Paz.

Una vez que el profesorado se fue implicando más en este proyecto, surgieron otros problemas que no siempre hacían posible la coordinación ideal o la coincidencia en intenciones. Se acababa de implantar la jornada única, lo que repercutía en los horarios de coordinación y formación. Se habían diseñado otros dos itinerarios de formación encaminados, respectivamente, al área de Matemáticas y al uso de Tecnologías, por lo que, en ocasiones, las reuniones de formación del grupo se veían desplazadas por otras ponencias o reuniones. Por todo ello, la coordinación entre los dos sub-grupos de trabajos no siempre era la adecuada pues, parte de la información y de las intenciones, no siempre se compartían. En este punto decidimos centrarnos en la organización del nuestra *Semana Cultural,* que este año dedicaríamos a *El Camino de Santiago* por Castilla y León. Si bien siempre la *Semana Cultural* se había dedicado al fomento de la lectura, este curso consideramos que se habría de extender a todas las áreas de la comunicación, que tendría que ser en las dos lenguas del centro y que se enfocaría de forma interdisciplinar. Así se diseñó y su desarrollo alcanzó resultados muy satisfactorios, especialmente en el nivel y ciclo en el que se encontraba el alumnado al que iba enfocado el Proyecto. A continuación, se comparten dos ejemplos en los que se refleja el trabajo por áreas:

CONTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE MATERIAS NO LINGÜÍSTICAS

CONTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE MATERIAS NO LINGÜÍSTICAS: SITUACIONES DE APRENDIZAJE QUE FAVORECEN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	-Vocabulario. -Uso de las tecnologías de la información para investigar y comunicarse. -Lecturas de diferentes clases de textos (descriptivos, informativos, diálogos, instructivos) extrayendo información general y específica. -Actividades de interpretación, utilización y realización de mapas de Castilla y León: ríos, relieve, animales, plantas, ciudades de C. y L. -Vocabulario sobre lo mismo pero en inglés. -Utilización de las medidas de longitud relacionadas con el Camino de Santiago. -Resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana. -Mural sobre el Camino de Santiago: relieve y gastronómico.
CÓMO UTILIZAR LA PROPIA ASIGNATURA PARA REFORZAR LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	**PROFESORADO DE LA SECCIÓN BILINGÜE:** -Juegos de fluidez verbal para enriquecer el vocabulario y favorecer la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse con naturalidad en situaciones cotidianas. **OTRO PROFESORADO:** -Haciendo especial hincapié en la utilización de terminología correcta y precisa, reforzando las situaciones de comunicación: textos de diversos tipos, diálogos y debates, producciones orales y escritas.
PAPEL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA HORA DE REALIZAR LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	-En todo el ciclo, consideramos fundamental el papel de la competencia comunicativa para evaluar los aprendizajes: pruebas orales y escritas. -Se realizan pruebas de comprensión lectora (tanto en L1 como en L2), así como, de velocidad y fluidez.
CÓMO FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO Y EL DESARROLLO DE SU AUTONOMÍA	-Potenciando que el alumnado tenga conciencia del valor de sus conocimientos y de sus posibilidades de aumentarlos, procurando que se responsabilice de su aprendizaje, mejorando su organización, tiempo utilizado, calidad de sus producciones, elaboración de esquemas, mapas conceptuales; es decir, que el alumnado sea capaz de buscar información y manejarla según sus necesidades aumentando, de este modo, su autonomía e iniciativa personal.

INICIATIVAS DE APOYO Y DIFUSIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

SUBGRUPO DE TRABAJO INTEGRADO POR: profesorado del segundo ciclo de Primaria

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA	AGENTES IMPLICADOS	IMPACTO ESPERADO
-Elaboración de un cuaderno interdisciplinar sobre el Camino de Santiago. -Recogida de información a través de internet. -Puesta en práctica de lo aprendido mediante una gymkana, sellando en cada prueba un carnet de peregrino. -Pruebas: - Puzle del Camino.L.1 -Menú del peregrino. Platos típicos de Castilla y León. L2 - Adivinar, mediante mímica, palabras relacionadas con el camino. L.2 - Soy un peregrino. ¡Vísteme! L.1 -Juegos populares. L.1 -Tarea final: confeccionar un mural con elementos básicos del Camino	Todo el profesorado del segundo ciclo y alumnado de 3º y 4º de Educación Primaria.	-Potenciar habilidades para resolver problemas o elaborar producciones propias de diversos ámbitos culturales, artísticos, científicos y sociales, despertando el interés por el mundo que les rodea. -Conocimientos e interacción con el mundo físico. -Desarrollo de las estrategias de búsqueda de información.

De todo ello, el alumnado elabora su propio cuaderno, en el que se refleja toda la información recabada y el trabajo realizado, así como, un espacio dedicado al análisis y a la autoevaluación de la actividad. A continuación, se presenta el resumen de la actividad diseñada para todas las áreas del curriculum organizadas para segundo ciclo de Educación Primaria acerca de la *Semana Cultural* dedicada al *AÑO XACOBEO, CAMINO DE SANTIAGO*. Estas se centraron en los siguientes bloques:

a) Actividades previas a la celebración de la Semana Cultural
b) Actividades durante la Semana Cultural
***c) Gymkana* final**
d)

a) Actividades previas a la celebración de la Semana Cultural:

Se reúne el equipo de ciclo y programa la semana cultural que implica la realización previa de estas tareas:

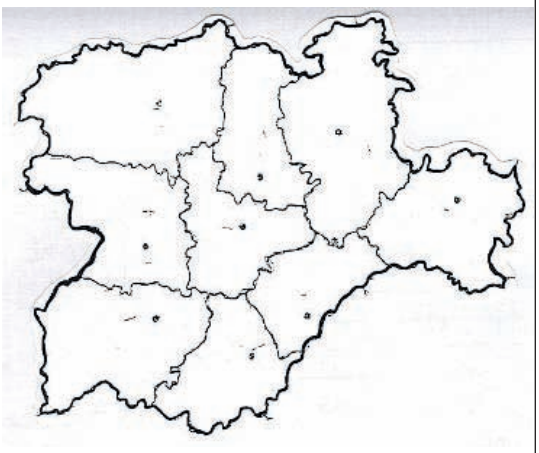
- ✓ Elaboración en polietileno de un puzzle gigante sobre un paisaje del *Camino* de Santiago, utilizando vocabulario temático: peregrino, albergue, monasterio, puerta, posada….
- ✓ Diseño de un cuadernillo de trabajo para el alumnado contando con la información sobre el tema del *Año Xacobeo* que se encuentre en páginas web.
- ✓ Realización de credenciales de peregrino individuales a partir de las originales del *Año Xacobeo*, preparadas para ser selladas en la *gymkana* y con las actividades del cuadernillo.
- ✓ Elaboración en patatas de sellos con motivos alusivos al Camino.
- ✓ Búsqueda de vídeos y páginas web sobre el *Camino de Santiago*.
- ✓ Elaboración en polietileno de un mapa de Castilla y León en el que estén definidas las provincias. Realización de las banderas de cada provincia en papel (para poder ser pinchadas verticalmente). Búsqueda y plastificación de imágenes sobre los productos propios de la gastronomía de cada provincia. Realización en inglés.
- ✓ Adaptación de problemas matemáticos al tema, seleccionando los contenidos más apropiados: medidas de longitud e interpretación de planos y mapas.





Look at the map of our Community

1.Write the names of the nine provinces of *Castilla y León.*



2. Where are they? Write the names on the map:

- *Cordillera Cantábrica.*
- *Sistema Central.*
- *Sistema Ibérico*
- *Montes de León**

*Colour in brown the mountainous zone of our Community.
* Colour in yellow the flat areas in our Community.

3. Complete:

	Landscapes of the plateau	Landscapes of the mountainous zone
Rivers		
Plants		
Animals		
Towns/ cities		

4. Write the names and colour the main rivers in blue.



5. Draw Camino de Santiago and write its main towns and villages

b) Actividades durante la semana cultural:

Se trabaja desde las diferentes áreas utilizando, como soporte, los materiales previamente elaborados, tal como se expresa a continuación:

- ✓ Lenguaje: cuadernillo de vocabulario, leyendas, vestimenta del peregrino… Visualización de vídeos sobre el *Camino de Santiago*.
- ✓ *Science*: recorridos, historia, fauna y flora del *Camino Francés*, monumentos y simbología. Visualización de vídeos sobre el *Camino de Santiago*.
- ✓ Inglés: productos gastronómicos típicos y vocabulario.
- ✓ Matemáticas: realización de problemas e interpretación de planos y mapas.
- ✓ Artística: elaboración de los materiales que se especifican en el primer apartado.

- ✓ Educación Física: juegos populares propios de la Comunidad de Castilla y León.
- ✓ Ambientación de la actividad: Maniquí ataviado con la vestimenta y los complementos propios del peregrino en la Edad Media; a su alrededor se colocaron murales y posters del *Camino de Santiago*.

A medida que el alumnado fue realizando las actividades, se fueron sellando las respectivas credenciales:

c) Gymkana final

Previamente a la realización de la *gymkana* se distribuyeron los tiempos para la participación del alumnado de 3º y 4º, ya que esta actividad tiene lugar en el patio. Se establecen seis postas y se distribuye el alumnado y al profesorado en cada una de ellas. Al alumnado se le sella el carné al realizar satisfactoriamente cada una de las siguientes pruebas:

- ✓ Prueba 1: Disfrazarse de peregrino, seleccionando las prendas entre varios ropajes.
- ✓ Prueba 2: Composición del *puzzle* gigante de manera correcta.
- ✓ Prueba 3: Colocar adecuadamente en el mapa las imágenes de los productos gastronómicos típicos y las banderas de las provincias de nuestra Comunidad.
- ✓ Prueba 4: Encestar calabazas de peregrino en la canasta de baloncesto.
- ✓ Prueba 5: Juegos populares del Camino (bolillos).
- ✓ Prueba 6: Adivinar palabras del vocabulario que un compañero representa con mímica.

La actividad resultó muy satisfactoria y motivadora para tanto para el alumnado como para el profesorado pues hubo posibilidades de conocer, entres otros aspectos, los diferentes Caminos de Santiago y las principales localidades de nuestra Comunidad, los juegos típicos, las costumbres, la gastronomía y la cultura. Asimismo, para ampliar el vocabulario sobre el tema



de forma divertida. El hecho de terminar haciendo la *gymkana* resultó un acierto porque esta propuesta aportó un carácter lúdico y motivador, cuestión que todos manifestaron después de haber disfrutado mucho.

Como resultado final, cada alumno o alumna se llevó la credencial debidamente sellada y el cuadernillo de trabajo terminado. Puede verse el vídeo final de esta actividad en esta dirección electrónica:

http://cplosdocelinajes.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=6&wid_item=59

Una vez finalizado el curso, podemos decir que, si bien no todas las valoraciones de los grupos de trabajo fueron positivas, la satisfacción ha sido general. Si bien hemos trabajado todos los objetivos que nos propusimos, cabe observar que nos hemos perdido en demasiados debates, excesiva información y no pocas vaguedades que no nos llevaban a ningún sitio. La coordinación no siempre había sido la ideal y las reuniones exhaustivas y, a veces, poco productivas. Sin embargo, habíamos iniciado estrategias para planificar actividades complementarias comunes en todas las áreas; habíamos recogido acuerdos en los distintos ciclos y sobre las dos lenguas del centro; dimos difusión al Proyecto en nuestra comunidad escolar. Todo ello nos llevó a analizar la continuación para el curso siguiente y tomamos acuerdos que han hecho el trabajo más productivo y más llevadero.

A comienzos del curso 2010-2011 dispusimos los nuevos grupos de trabajo. En esta ocasión, el número de participantes ha sido menor que en el curso anterior. Este dato no cabe entenderlo como negativo atendiendo a las siguientes razones:

- ✓ El profesorado del 3er Ciclo de Educación Primaria formó un grupo de trabajo sobre la incorporación de las tecnologías debidas al *Programa Red XXI*. Este aspecto no les ha impedido colaborar y hasta formar parte del grupo de trabajo sobre la competencia lingüística.
- ✓ Otro grupo de profesorado se integró en un itinerario formativo sobre el área de Matemática, en el que se incluyeron integrantes del grupo de formación del curso anterior.
- ✓ Todo el claustro se mostró unánime en continuar participando en la Experiencia Piloto aunque no todos sus miembros forman parte del grupo de trabajo.

Con todo ello en marcha, nos pusimos a trabajar desde el mes de octubre y, con la colaboración y ayuda del CFIE de Soria y del CFPI de Valladolid, creemos haber hecho importantes avances:

- ✓ Elaboramos unas plantillas para programar actividades sobre competencia comunicativa en todas las áreas y para todo el curso.
- ✓ Analizamos y seleccionamos documentación que pase a formar parte de nuestro PLC.
- ✓ Continuamos con la realización de actividades recogidas en el *Plan de Convivencia e Igualdad*, enfocado el carácter comunicativo del mismo.
- ✓ Concluimos elaborando un *guión* con los aspectos más importantes que debemos considerar para elaborar el PLC:
  - Analizar la situación bilingüe del centro y valorar y/o añadir los aspectos más importantes a destacar en un proyecto de este tipo.
  - Seleccionar actividades generales de centro y darles un carácter de desarrollo en competencia comunicativa (PEC, *Plan de Igualdad*, *Plan de Convivencia*, *Fomento de Lectura*, *Periódico Escolar*, actividades complementarias,..).
  - Trabajar de forma conjunta y acordar criterios de evaluación, diseñar tareas, y proyectos, elaborar productos entre todos el profesorado del mismo nivel y ciclo.
  - Analizar el *Plan de Atención a la Diversidad* para incluir el ámbito de las dos lenguas del centro.

- Continuar con las tareas que forman parte de la dinámica del centro: teatro en ambas lenguas, PEL, *El Periódico Escolar*, participación en concursos de entidades ajenas al centro.
- Hacer partícipes a toda la comunidad escolar de nuestros proyectos utilizando diferentes medios para convocar y/hacer la difundir de los mismos (web, carta de servicios, publicaciones, etc.).

En este momento, contamos con unos objetivos claros -algunos cumplidos sobradamente y otros- en los que pensamos seguir trabajando en cursos siguientes. Estos últimos son los siguientes:

- ✓ Desarrollar nuestro PLC como decisión de todo el claustro y con el apoyo e impulso del equipo directivo y el consejo escolar.
- ✓ Establecer puntos de acuerdo y coordinación entre todo el profesorado (áreas lingüísticas y no lingüísticas) sobre metodología, evaluación y mejora de la competencia en comunicación lingüística.
- ✓ Revisar y/o modificar todos los documentos existentes en el centro en relación con otros proyectos que se vienen realizando (curriculum integrado, PEL, *Plan de fomento de Lectura*,...), con el fin de aunar objetivos y acciones en torno a un futuro PLC.
- ✓ Plasmar todo los ámbitos analizados en un documento orientativo y referente de nuestro centro y darle la difusión entre la comunidad escolar.

7.4.4. Valoración general de la experiencia

La valoración general de este Proyecto aporta la idea de continuidad y futuro. Entendemos que la empresa de diseñar un PLC no va a ser tarea fácil, sin embargo nos permitirá rentabilizar lo elaborado hasta este momento, lo que haya sido dado por bueno y haya funcionado. Por lo tanto, sería absurdo no plasmar esta experiencia en un proyecto firme que marque la línea metodológica de nuestra labor. Confiamos, por tanto, que el PLC próximamente sea una realidad.

7.4.5. Recursos bibliográficos y documentales

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación
Curriculum de Educación Infantil y Primaria de Castilla y León.
Documentación aportada por el OAPEE: Protocolo-secuencia orientativa ATLÁNTIDA.
Secuencia orientativa para cumplimentar el *Documento Puente* o concreción curricular.
Recursos Proyecto Atlántida. *La práctica de la comunicación lingüística*
Recursos CFIE de Soria
Recursos CFPI de Valladolid:

-Plantillas orientativas para el análisis de distintos factores y el diseño de actividades interdisciplinares.
-Sugerencias sobre aplicación de metodología AICLE.
-Suplementos *Periódico Escuela*, números del 1 a 9 sobre las distintas destrezas comunicativas.
-Diversos documentos informativos, de resumen y de referencia para el trabajo en grupo.

7.5. Experiencia: Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística

Autoría: *Equipo CEIP Reyes Católicos*, Guadalupe, Cáceres

7.5.1. Contexto de la experiencia

El CEIP *Reyes Católicos* está ubicado en Guadalupe, una localidad de, aproximadamente, 1.500 habitantes. Se trata de un centro de una sola línea (seis aulas de Educación Primaria y tres, de Educación Infantil) que atiende a un alumnado de 145 integrantes, quienes han participado en su totalidad en la Experiencia Piloto *Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística.*

7.5.2. Temática de la experiencia presentada

La elaboración y la puesta en práctica de este Proyecto ha sido la temática abordada por este centro durante los dos últimos cursos, a partir de que la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura lo invitara a incluirse en el mismo teniendo en cuenta su historia de participación en diversos programas con metodología AICLE (sección bilingüe; impartición del segundo idioma extranjero; implementación del PEL). En esta ocasión, el claustro estaba motivado por mejorar la práctica educativa para que, a su vez, se facilite el desarrollo de las CCBB por parte del alumnado.

DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Analizamos las siete sub-dimensiones:

- ✓ *Hablar*: corrección, claridad.
- ✓ *Escuchar*: comprensión oral.
- ✓ *Leer*: comprensión lectora.
- ✓ *Escribir*: corrección gramatical, ortografía, caligrafía, creatividad, belleza.
- ✓ *Audiovisual*: las actuales tecnologías y la comunicación lingüística.
- ✓ *Interactiva escribir*: corrección gramatical, ortografía, claridad comunicativa.
- ✓ *Interactiva conversar*: respeto de las normas de los diálogos, argumentación, asertividad.

ELEMENTOS DEL PROYECTO

- ✓ Objetivos: de etapa, de área, competenciales.
- ✓ Nivel competencia: según el MCER.
- ✓ Evaluación: inicial, final, autoevaluación del alumnado, autoevaluación del profesorado, criterios de evaluación.
- ✓ Banco de actividades y tareas.
- ✓ Actividades de implicación a la familia.
- ✓ Fichas de autoevaluación.
- ✓ Plantilla de programación.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se trata de tomar una serie de decisiones en distintos ámbitos que posibiliten un mayor rendimiento en términos de mejora competencial:

- ✓ Priorizar un enfoque funcional en la enseñanza de las lenguas.
- ✓ Incluir todas las dimensiones de la competencia lingüística en los objetivos didácticos competenciales.
- ✓ Realizar una enseñanza eficaz e igualitaria.
- ✓ Colaboración de todas las áreas.
- ✓ Priorizar las actividades comunicativas en los procesos de evaluación.
- ✓ Incorporar el uso de la tecnología como recurso de aprendizaje.
- ✓ Trabajo coordinado entre escuela, familia y comunidad.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- ✓ **Selección adecuada de contenidos didácticos** a trabajar durante el curso con el objetivo de disponer de tiempo para sistematizar el trabajo de la competencia en comunicación lingüística en el aula.
- ✓ **Establecer tiempos específicos semanales** para el trabajo sistemático de las tareas competenciales, aunque además se trabaje de forma continua en la marcha educativa diaria.
- ✓ **Selección objetivos competenciales** y distribución de dichos objetivos en las programaciones de las unidades didácticas de todos los ciclos y áreas.
- ✓ **Selección de contenidos competenciales** que puedan ser trabajados en los distintos ciclos y áreas.
- ✓ **Utilización del banco de actividades y tareas** que sirvan de recurso al profesorado de los distintos ciclo.
- ✓ **Selección de actividades competenciales en los materiales editoriales** trabajados en el centro.
- ✓ **Fijación de criterios de evaluación eficaces** para evaluar las dimensiones de la competencia en comunicación lingüística y los objetivos.
- ✓ **Utilización sistemática de las fichas de autoevaluación** del alumnado y el profesorado.
- ✓ **Elaboración de pruebas de evaluación inicial y final** de la competencia en comunicación lingüística para cada curso.
- ✓ **Utilización de las celebraciones pedagógicas** para diseñar tareas que contribuyan al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística: debates, exposiciones orales, representaciones teatrales, elaboración de monográficos, etc.
- ✓ **Diseño de rúbricas** para la evaluación de determinadas tareas.
- ✓ **Elaboración de breves guías** con las pautas a seguir para el correcto desarrollo de tareas relacionadas con las distintas habilidades lingüísticas: exposiciones orales, lecturas, diálogos, debates, etc.

ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS

- ✓ Atender a las referencias del MCER y del PEL.
- ✓ Sección bilingüe.

- ✓ Impartición de una segunda lengua extranjera (francés).
- ✓ Priorización del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en el PEC en los PCE, en la PGA y en las programaciones didácticas del profesorado.
- ✓ Coordinación y seguimiento del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en las reuniones quincenales de coordinación de ciclo.
- ✓ Seguimiento y valoración del Proyecto Piloto en las sesiones de evaluación trimestrales y en la de final de cada curso.

7.5.3. Relato de la experiencia

Se ha tratado de relacionar nuestro proyecto en las distintas unidades de programación establecidas durante el desarrollo del curso escolar, hemos elaborado una plantilla de programación para todas nuestras unidades de programación en las que debemos incluir:

- ✓ Objetivos competenciales (dos o tres por cada unidad de programación).
- ✓ Actividades y tareas para trabajar las siete dimensiones de la competencia en comunicación lingüística.
- ✓ Actividades de implicación familiar (uno o dos por unidad de programación).
- ✓ Elaboración de fichas de autoevaluación.
- ✓ Utilización de las celebraciones pedagógicas diseñando tareas para desarrollar la comunicación en comunicación lingüística.

MATERIAL

- ✓ Cuadernillos de Comprensión lectora y CCBB, de Editorial SM.
- ✓ Comprensión Oral, de Editorial Anaya
- ✓ Actividades y tareas que se consideren oportunas de los apartados de C. Lectora y desarrollo de competencias, de Editorial Anaya.
- ✓ Aula de informática, TV, CDRom, vídeos etc.
- ✓ Murales, redacciones, debates, juegos, etc.

EVALUACIÓN

Se ha decidido abordar la evaluación atendiendo a distintos ámbitos, tal como se especifica a continuación:

- ✓ La autoevaluación de los agentes implicados en el proceso educativo, es decir, del alumnado y del profesorado. Con la autoevaluación del alumnado se pretende potenciar la autonomía y la implicación de los niños y las niñas en su proceso educativo, haciéndoles conscientes de sus progresos y carencias, y dando sentido global a su aprendizaje. Para facilitar este proceso, se han elaborado fichas relacionadas con los distintos ámbitos de la competencia en comunicación lingüística. En cuanto a la autoevaluación del profesorado, también se ha considerado la posibilidad de contar con fichas que ayuden a reflexionar y valorar el proceso didáctico, así como, que permitan llevar a cabo una retroalimentación

de las sucesivas unidades de programación, mejorándolas en función de la reflexión y la valoración de las anteriores. Estos dos procesos de autoevaluación suponen, en sí mismos, una evaluación continua del proceso educativo que se plasma en este Proyecto Piloto.

- ✓ La evaluación del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística se aborda en dos momentos claves del curso. Una evaluación al inicio y otra, al finalizar el curso permiten constatar hasta qué punto se ha conseguido mejorar dicha competencia.
- ✓ Se seleccionan los criterios de evaluación relacionados con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística que se incluyen en los RD del Estado y en el currículo extremeño. También se establecen criterios de evaluación que permiten constatar fácilmente si los objetivos competenciales se han llegado, o no, a cumplir.

Es decir, se intenta abordar el siguiente plan de acción:

- ✓ Elaboración de pruebas de evaluación inicial y final.
- ✓ Utilización de fichas de autoevaluación del alumnado en todas las unidades de programación.
- ✓ Utilización de los criterios de evaluación como guía del proceso evaluador.
- ✓ Utilización de fichas de autoevaluación del profesorado al finalizar cada unidad de programación.
- ✓ Evaluación conjunta del Proyecto en la última sesión de evaluación del curso.
- ✓ Elaboración de rúbricas para valorar la resolución de las tareas.
- ✓ Elaboración de guiones que le ayuden al alumnado a realizar correctamente determinadas tareas.

Así pues, durante el presente curso, profesorado y alumnado han llevado a cabo la puesta en práctica del proyecto elaborado. Es decir, hemos puesto en práctica un PLC funcional y realista que incluye, entre otras, las siguientes acciones:

- ✓ Reunión informativa sobre el PLC.
- ✓ Selección de contenidos a trabajar durante este curso.
- ✓ Selección de materiales editoriales adecuados a nuestro PLC.
- ✓ Selección de tiempos semanales concretos para trabar de forma más sistemática nuestro PLC.
- ✓ Realización de una sesión de evaluación inicial del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística que alcanza el alumnado.
- ✓ Programación del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en todas las unidades didácticas, así como, en los anexos auxiliares al desarrollo del PLC.
- ✓ Elaboración de rúbricas de evaluación de las distintas tareas.
- ✓ Elaboración de guías para diferentes tareas que se daban al alumnado antes de tener que abordar determinadas tareas.
- ✓ Evaluación final de la competencia lingüística del alumnado como medio de evaluación del proyecto: esto nos permite cotejar resultados y valorar el aprovechamiento y la funcionalidad del PLC.

- ✓ Evaluación del PLC por parte del profesorado siguiendo la ficha de evaluación elaborada el curso anterior.

Con el propósito de seguir la marcha del PLC, se han mantenido reuniones quincenales con la participación de todo el profesorado. Las programaciones se han entregado trimestralmente a la coordinadora, quien las ha analizado con el objetivo de hacer un seguimiento y eventual proceso de reconducción.

7.5.4. Recursos bibliográficos y documentales

La práctica de la comunicación Lingüística. PROYECTO OAPEE - ATLANTIDA.

Diversos artículos del periódico *ESCUELA*.

Suplementos sobre competencias básicas. Periódico *ESCUELA*.

LOE.

RD del currículo extremeño.

Diversos artículos en internet sobre competencias, habilidades y tareas.



7.6. Experiencia: El *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) en el aula, del formato papel al electrónico

Autor: *Javier González Porto*

Colegio Compañía de María. Santiago de Compostela, Galicia

7.6.1. Contexto de la experiencia

En el año 2006, ante la oferta recibida por parte de la Dirección General de FP y Enseñanzas Especiales de la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia, el colegio *Compañía de María* inició el proyecto de aplicación del PEL. El municipio donde está asentado este centro constituye un área urbana en la que conviven 95.000 habitantes con una actividad socioeconómica relacionada con el sector servicios: la Universidad, la Administración Autonómica y la atracción turística son los ejes de dinamización social y económica del mismo.

7.6.2. Temática de la experiencia presentada

El PEL comienza a utilizarse como herramienta de autoevaluación y de aprendizaje en el campo de las lenguas extranjeras, así como, de perfeccionamiento en el caso de las ambientales. De este modo, se anima al alumnado a emplearlo como instrumento de planificación siguiendo los objetivos que se detallan a continuación:

- ✓ Reflexionar sobre la metodología empleada en las aulas para la enseñanza de las lenguas.
- ✓ Analizar el nivel de protagonismo del alumnado durante las sesiones formales de enseñanza.
- ✓ Replantear el modelo de enseñanza analizando los puntos a favor y en contra del saber declarativo y del saber hacer.
- ✓ Hacer conscientes al alumnado de su competencia en comunicación lingüística en todas las lenguas que conocen.
- ✓ Planificar el aprendizaje de lenguas según las cinco destrezas recogidas en el *Pasaporte*: *escuchar, leer, conversar, hablar y escribir*.
- ✓ Reconocer que el aprendizaje se prolonga a lo largo de toda la vida del aprendiz y estimular estimular al alumnado a que hagan planes de futuro en este sentido.
- ✓ Valorar las experiencias interculturales como parte de un proceso de enriquecimiento personal.
- ✓ Plantear la movilidad de personas en la UE como una necesidad y un reto social, cultural y económico.

7.6.3. Relato de la experiencia

Al igual que muchos centros educativos del territorio español, éste se ha sumado a la filosofía educativa y metodológica que emana del MCER aplicando en sus aulas, entre otros

proyectos, el PEL como herramienta pedagógica. En el año 2006 se decide comenzar este proyecto en el Bachillerato por considerar que esta etapa aportaba un caldo de cultivo favorable para su desarrollo. Esto supuso adoptar los materiales publicados por el OAPEE: las versiones de PEL validados para el territorio español con la adaptación específica a las lenguas de las CCAA. El PEL de la ESO, en su versión carpeta de anillas, fue la herramienta que el alumnado empleó en las aulas hasta el curso 2009-2010. Cuando los materiales llegaron a los centros, fueron estudiados con detalle por el profesorado que participaría en el proyecto llegándose a acordar diversas iniciativas para animar al alumnado a profundizar en la mejora de su conocimiento de lenguas. La división del PEL en tres apartados - *Pasaporte, Biografía y Dossier*- dio al alumnado la posibilidad de reflexionar sobre su conocimiento y sus progresos en su competencia en comunicación lingüística y lo animó a hacer una evaluación de su nivel en cinco destrezas: *escuchar, leer, escribir, hablar* y *conversar*.

✓ PASAPORTE

Este apartado es, en principio, el más llamativo del PEL ya que el alumnado pasa a ser propietario de un documento en el que figuran los certificados de su competencia en comunicación lingüística en todas las lenguas que conoce. Los niveles comunes de referencia (A1 - A2 *Usuario Básico;* B1 - B2 *Usuario Independiente;* y C1 – C2 *Usuario Competente*) se convirtieron en *objeto de deseo* para todos, mientras que los descriptores generales del PEL orientaron el proceso de aprendizaje. Una cuidadosa lectura de estos descriptores permitió que cada uno identificara los niveles de referencia y que, en consecuencia, sombreara en una tabla lo que creía que *podía hacer* en lengua extranjera. Lo mismo hicieron en las lenguas ambientales: castellano y gallego.

✓ BIOGRAFÍA

Este apartado permite que cada uno reflexione sobre sus progresos y establezca planes de aprendizaje, al principio únicamente en lenguas extranjeras. Por tanto, el grupo pudo reflexionar sobre las lenguas que se hablan en el entorno en el que viven y las lenguas que emplean los miembros de su familia y amigos. Evaluaron su conocimiento inicial en relación con este ámbito (fase de pilotaje del documento).

Ante la sección de los descriptores *mis lenguas, mis lenguas ambientales y mis lenguas extranjeras,* el alumnado tomó conciencia de cuál era la propuesta en este caso. Todos se dieron cuenta de que lo que iban a hacer y sobre lo que iban a reflexionar pertenecía al ámbito personal e intransferible. Fueron conscientes de que habían realizado un gran trabajo a nivel escolar y que nunca se habían detenido a reflexionar sobre su competencia en las diversas lenguas. Pasaron, de ser sujetos pacientes en su aprendizaje, a sujetos agentes.

✓ DOSSIER

Entendiendo que este apartado tiene como finalidad recoger los documentos o evidencias de las experiencias plurilingües y pluriculturales del alumnado, la función de documentación por parte de cada uno se convirtió en la constante del PEL. Todo el material que empleábamos, se archivaba en la carpeta de anillas y, a tal efecto, empleamos un sistema de archivo doble: intentamos entregar las fichas de las actividades y los ejercicios en tamaño A4 o B5 perforados para que el alumnado lo pudiese archivar fácilmente en sus carpetas. Con el objeto de que no mezclasen el material de las diferentes lenguas, les entregamos cuatro protectores de plástico (bolsas guarda- documentos) para que las etiquetasen con el nombre de las cuatro lenguas. De

este modo podían guardar material impreso, directamente en las anillas, y material en otros formatos CD, DVD, fotos, redacciones… en las bolsas.

Con este acuerdo marco nos enfrentábamos al reto de avanzar sin prisa pero sin pausa en el uso del PEL. Es por esto que estudiamos algunas de las debilidades de nuestro sistema educativo y después de varios debates e intercambio de opiniones, llegamos a dos conclusiones: una, que el alumnado no es protagonista de su propio aprendizaje durante las clases y dos, que las destrezas orales de hablar y conversar no se ponen suficientemente en práctica en la estructura formal de enseñanza. También surgieron dudas respecto al planteamiento de las pruebas objetivas (exámenes, tests,…) y aquí comenzó el gran debate: *queremos que tengan conocimientos, sí pero ¿para qué?, ¿cuál es el objetivo fundamental de la adquisición de conocimientos?* Las respuestas fueron: *que los puedan aplicar en su vida, que les ayuden a la resolución de problemas* y *les hagan crecer como personas*. Por ello, en el segundo nivel de concreción curricular, acordamos hacer hincapié en el desarrollo de las destrezas orales. En ese momento el profesorado de las lenguas ambientales del centro se suma al proyecto. Los debates sobre el tipo de tareas adecuadas para promover la mejora de las competencias orales fueron el *life motive* del segundo curso. De este modo, surgieron actividades realizadas por el alumnado: *Role-play* (con fichas de co-evaluación); exposición de temas con *power-point*; interpretación de escenas de obras de teatro en las que cada uno podía valorar aspectos, tales como dicción, nivel de vocabulario, modulación de la voz, lenguaje corporal, exposición al público, presencia, vestuario,... Las calificaciones obtenidas se computaron dentro del apartado de *pruebas objetivas* de la evaluación del alumnado, es decir, en los dos tercios de la calificación asignados a este apartado ya que la co-evaluación era total (la realizaba toda la clase).

Ejemplo:

Evaluar entre 1 (calificación mínima) y 5 (calificación máxima) los siguientes aspectos de la exposición:

Evaluador:	Carlos R.			Grupo:	1º A	Fecha	8/10/10
Alumnos	Dicción	Vocab.	Conten.	Modul. de voz	Exp. Corpor.	Presenc. Vestuar.	Nota final/ 6
Juan V.	3	3	4	3	3	4	20/6= 3,3

El hecho de que los descriptores estén graduados desde niveles básicos de conocimiento de la lengua, obliga al aprendiz a constatar lo que sabe hacer. Nunca lo que no sabe hacer y, por consiguiente, los descriptores *no alcanzados pero próximos* pertenecerían a la sección de metas o planes de futuro. De este modo, el aprendizaje se convierte en un proceso estimulante que trasciende a la escuela y se extiende a lo largo de toda la vida del ciudadano.

Con estos descriptores *fragmentados* incluidos en la *biografía,* y por medio de la realización de tareas vinculadas a los mismos, el alumnado indicaba, dejando constancia de la fecha, cuando era capaz de realizar lo que el descriptor definía. En caso de que no se considerasen *aptos* en la consecución del descriptor, les animamos a fragmentarlo un poco más para adecuarlo al nivel de adquisición o bien descender al nivel inmediatamente inferior. La filosofía del trabajo siempre fue *"lo que no soy capaz de hacer en la tarea de autoevaluación, se convierte en mi objetivo prioritario"*.

Level B1+ Reading:

Descriptors	v. good	good	pass	poor
I can understand the main ideas of the passage.		X		
I can answer questions about specific information from the passage.			X	

Las actividades acometidas fueron diseñadas desde un planteamiento *plurilingüe*: el profesorado de las cuatro lenguas (castellano, gallego, inglés y francés) nos hemos puesto de acuerdo para, dentro de lo posible, aplicar la flexibilidad de la programación y, de este modo, lograr la coincidencia de tareas, actividades y/o ejercicios para contextualizar el proceso de adquisición de conocimiento operativo del alumnado. De este proceso creativo y cooperativo, surgieron tareas conjuntas para varias lenguas, tareas que se extendieron a otras lenguas y pruebas de evaluación claramente diseñadas bajo la filosofía del *saber hacer*.

Ejemplo de colaboración:

- ✓ En castellano, programaron el estudio de los poemas del cantautor Bob Dylan. Un profesor americano en prácticas preparó la tarea traduciendo dos de sus temas más significativos y exponiendo el contexto social de los años 60 del siglo pasado.
- ✓ En inglés, apoyamos la tarea de castellano con la proyección de video clips del cantautor y la elaboración de una opinión respecto a una de sus canciones *Blowing in the wind.*

Ejemplo de prueba de *Saber hacer*:

- ✓ Resumir un texto y encontrar la tesis del autor, los argumentos y los contraargumentos.
- ✓ Elaborar una tesis propia y desarrollarla exponiendo hasta qué punto influye o podría influir en tu vida.

Un aspecto que valoramos profundamente, tanto el profesorado como el alumnado que compartimos el mismo entorno durante gran parte del curso, fue el de la ambientación. Pensamos en cómo podríamos realizar un programa de ambientación estimulante. Después de valorar diferentes alternativas, decidimos instalar unas estanterías en un sector de la clase que denominamos el rincón del PEL: allí el alumnado colocó sus carpetas a las que podía acceder con facilidad durante las clases. Otra iniciativa que también se puso en práctica fue las *máximas plurilingües:* seleccionamos diez frases de personajes históricos de las cuatro culturas y se la entregábamos al alumnado para que hiciese las traducciones pertinentes a las otras lenguas. Con todas las *máximas* en las cuatro lenguas, elaborábamos un cartel que distribuíamos por los tablones de anuncios de los niveles educativos de la etapa de ESO. El profesorado de lengua castellana instaló pequeñas pizarras en las clases para exponer algunas palabras que podían llevar a confusión. En Lengua Extranjera (inglés) hemos participado en la materia de Ciencias del Mundo Contemporáneo para reforzar los conocimientos por medio de lectura de artículos en lengua inglesa relacionados cons temas y tareas tratadas en esta materia impartida en lengua gallega.

Ejemplo:

Textos sobre *volcanes* (en Islandia, Pompeya,…), *tsunamis* (Sri Lanka) y *terremotos* (San Francisco, Japón) obtenidos en las revistas especializadas y en páginas web de cadenas de televisión o periódicos.

También, desde lengua inglesa, hemos hecho una apuesta por sacar más partido a las tareas de lecturas graduadas que el alumnado de Secundaria realiza. De hecho, en este contexto pusimos en práctica el desarrollo de varias destrezas: comenzamos con una lectura con apoyo de audio; a continuación, empleamos el audio sin apoyo escrito; acto seguido, realizamos pruebas escritas objetivas en las que se trataba de medir la comprensión del argumento de la historia; y finalmente, trabajando en grupos, se realizó una representación de diferentes escenas (una escena por cada grupo) de forma que se pudo modificar el argumento para adecuarlo al grupo que representaba la escena. Para terminar la tarea, el alumnado se evalúa entre unos y otros por medio de fichas en las que figuran los siguientes aspectos: pronunciación, puesta en escena y lenguaje corporal, conocimiento del papel y vestuario.

Ejemplo:

Evaluar entre 1 y 5

GROUP	NAME	PRONUN-CIATION	PERFORMANCE	KNOWLEDGE OF THE PART	COSTUME	AVERAGE
1	Carlos N.	5	3	3	2	13/4=3,25
	Lucía F.	4	3	3	4	14/4= 3,5
	Lola G.	3	2	Narrator	3	8/3= 2,7
	Miguel T.	4	5	4	3	16/4= 4

Hemos analizado que los libros de texto que empleamos en la ESO están elaborados, en la mayoría de los casos, de una forma lineal: los temas, las tareas y los ejercicios están graduados de forma que comienzan por conocimientos más elementales hasta alcanzar un determinado nivel de interiorización de contenidos. Consideramos que, desde nuestro rol docente, debemos ser muy críticos con esta linealidad ya que los temas y los textos incluidos en el libro, si bien están contextualizados respecto a la tarea, pierden frescura respecto a la actualidad, a los acontecimientos del día a día. Desde este planteamiento, hemos decidido seleccionar textos culturalmente relevantes para el desarrollo de las sesiones escolares. Textos contextualizados en el presente, en los días o conmemoraciones señaladas, en el interés de la sociedad actual y en la conformación de un espíritu crítico constructivo.

Los textos escritos con apoyo de audio son una gran ayuda para las clases de lengua extranjera. Hemos empleado un abanico de textos que han tocado muchos temas formativos y, ante todo, pluriculturales. Todos los textos tienen una categorización entre A1 y C2 -coincidiendo con el sistema europeo de niveles de saberes lingüísticos- para orientar al alumnado sobre el nivel en el que cada uno está trabajando en cada momento. Al final de cada texto, se introduce una serie de cuestiones relacionadas con la comprensión, tales como ejercicios de verdadero/falso, búsqueda de sinónimos,… y, para terminar la actividad, se introduce un cuadro de autoevaluación (rúbrica) en el que se puede valorar la comprensión del texto oral, la comprensión escrita, el interés que suscita y, para finalizar, elaborar una opinión sobre el mismo en lengua extranjera.

Ejemplo:

Texto sobre armas en las aulas *Disarming Britain* de la Revista *Speak up* nº 307. El texto consta de dos secciones:

1. Texto escrito. (nivel B1) con preguntas de comprensión lectora.
2. Texto con apoyo de audio en CD (nivel B2) con preguntas de comprensión oral. *En las dos secciones, el alumnado autoevalúa su competencia y elabora un listado de palabras para su glosario personal.*

La música ha sido, tradicionalmente, el nexo de unión más fuerte entre los jóvenes y las diferentes culturas. Los grupos musicales en lengua anglófona han proporcionado, y siguen haciéndolo, una cantidad inagotable de material para el aprendizaje del alumnado. Es por esto que se han utilizado en las aulas en numerosas ocasiones y puede llegar a ser un material decisivo a la hora de estimular al alumnado para progresar en su conocimiento de la lengua extranjera. Como material "PEL" tiene grandes beneficios. Lo hemos empleado con el objeto de practicar las destrezas orales (*escuchar y hablar*) y para fomentar el gusto por la cultura musical. El alumnado ha reflexionado sobre el conocimiento y la interiorización del contenido de las canciones, de sus temas y, también, ha hecho un plan de aprendizaje de un número de palabras que se relacionan con la música o con la historia, cuestión que estimula a seguir mejorando su competencia.

Ejemplo:

Where is the Love (Black Eyed Peas) Level B1

Try to COMPLETE the song by using the following words. Then listen and check.

Killing, turn, brother, dying, discriminate, hurt, help, insane, hear, operates. unity, preach, cheek, down, guidance, young, questioning, send, media, terrorism

PORTFOLIO

	Very good	Good	pass
I like the song	X		
I can sing it		X	
I understand it		X	
I can translate it		X	

Una novedad que hemos introducido en la utilización de este material tan valioso ha sido emplear las canciones a modo de material en versión original subtitulado. Gracias a las posibilidades que nos ofrecen las TIC, hemos empleado video *clips* de canciones para que el alumnado realizase la tarea inversa, esto es, escuchar la canción en versión original con subtítulos en castellano. A raíz de esta actividad, realizamos varias actividades destinadas a desgranar las posibilidades de la canción. Todas las actividades de música en inglés tienen un cuadro de autoevaluación con el título PEL.

Ejemplo:

DUST IN THE WIND (By Kansas) – Listening B1

This worksheet belongs to _____ date_____

Cierro mis ojos Sólo por un momento y el momento se ha ido...	....

El empleo del recurso pedagógico de la música tiene como objeto, entre otros, acercar al alumnado a las películas y a las series en lengua extranjera. A tal efecto, programamos el visionado de una película durante varias sesiones de clase. Es importante hacer ver al alumnado que durante el proceso de aprendizaje nos encontraremos en escenarios en los que la comprensión del mensaje oral será limitada. Las películas se sitúan entre B2 y C1 de los niveles comunes de referencia. Es por esto que el empleo de los subtítulos, durante las clases de inglés, orienta en el seguimiento de la historia a un nivel óptimo y ayuda al alumnado a tomar conciencia de cuáles son sus retos de aprendizaje. Para evaluar su nivel de comprensión, hemos empleado también actividades creativas, tales como hacer que el alumnado se ponga en la piel de los personajes y narre sus vivencias, sus sentimientos, sus intenciones,…

Ejemplo:

PORTFOLIO ASSESSMENT

QUESTIONS: Part 1 listening C1

1. What can you tell me about the protagonist?
2. Who caught him in Belfast and why?
3. Where is he going after the trouble (riot)?
4. Does he meet a stranger on the boat?
5. What happens when the police arrest him?
6. What would you do if you were him? (three paragraphs)

	Very good	Good	pass
I understand the story		X	
I can follow the dialogues			X
I can answer the questions		X	
I enjoy the story	X		

El empleo de exámenes para la evaluación objetiva es, en la mayoría de los casos, una necesidad. Sin embargo conviene contemplarlos bajo la perspectiva del PEL. Esto quiere decir que tenemos que replantearnos su uso y su composición. El primer objetivo que asumimos al respecto fue analizar, tomando como telón de fondo los descriptores del PEL, nuestros objetivos de lenguas extranjeras según el RD de la Comunidad Autónoma. Esto supone hacer un replanteamiento de las actividades a resolver en el examen, ya que es necesario centrar nuestro interés en los puntos de contacto entre los criterios de evaluación y los descriptores del PEL. Buscamos basar la confección del examen en la filosofía del *saber hacer* y, para eso, es necesario repensar la valoración de las secciones (las actividades para evaluar el grado de desarrollo de las destrezas). Una vez elaborado el examen, se confecciona una tabla de autoevaluación (rúbrica) que el alumnado tendrá que cumplimentar una vez terminado el mismo. Esto permite comparar el resultado obtenido con su autoevaluación y tomar conciencia de lo que saben hacer en lengua extranjera.

Ejemplo:

La sección *Result* es cubierta por el profesorado con los resultados de las secciones.

PORTFOLIO SELF ASSESSMENT

Tick the right box for each section in this test.

	Very Good	Good	Pass	Poor	Result
VOCABULARY	X				15 / 20
GRAMMAR		X			10 / 20
I CAN DO					
CONSOLID.		X			8 / 10
READING			X		12 / 20
LISTENING	X				13 / 15
WRITING		X			9 / 15
Total					67 / 100

Las pruebas orales han sido utilizadas durante los cuatro últimos años en Bachillerato. El examen consta de dos partes. En primer lugar, el profesorado programa una entrevista en la que realiza preguntas personales sobre familia, hobbies, estudios,… con el objeto de relajar al alumnado, darle confianza y hacer que rompa el fuego de la expresión oral (nivel A2+). La segunda parte consta de la exposición de un tema entregado al cada uno de antemano. El alumnado ha tenido un tiempo de diez minutos para hacer una guía que le ayude a ordenar sus ideas a la hora de exponer el tema (nivel B1). El profesorado, si lo considera oportuno, hace preguntas sobre el tema pero siempre bajo el espíritu de animar a la expresión oral. Cuando han terminado, el alumnado recibe calificaciones de pronunciación, corrección, fluidez y vocabulario empleado. Una vez procesadas las grabaciones en audio, éstas son entregadas al alumnado para que las archiven en su *dossier.*

✓ EL TRABAJO DE GRUPO

Este es, sin lugar a dudas, uno de los instrumentos pedagógicos que más beneficios pueden aportar en las aulas y, probablemente, una de las menos aprovechadas. Creemos que ofrece la posibilidad de instaurar un sistema de autoevaluación, de co-evaluación y de aprendizaje entre iguales. El trabajo de grupo supone un cambio organizativo de la clase y, en el caso del profesorado, de mentalidad. La filosofía de esta metodología de trabajo se basa en el aprovechamiento de *otras* posibilidades de aprendizaje del alumnado en el entorno escolar.

Para comenzar, el trabajo de grupo no tiene que suponer una carga para el alumnado sino más bien un premio, una situación en la que desarrollará sus competencias pero en la que cada uno tiene capacidad de elección. Para que el alumnado sienta ganas de trabajar en grupo, es necesario estimularlo convenientemente. Es por esto que la programación de los tiempos del trabajo de grupo ha de estar muy bien pautado y perfectamente encajado en la programación de aula.

Si programamos el trabajo de grupo para que sea realizado después de una tarea individual, es necesario establecer las condiciones previas al mismo, de forma que siempre se establezca un tiempo determinado para realizar cada tarea o actividad. El trabajo de grupo no es un momento para *no hacer nada*, en el que el alumnado se relaje y que sólo trabaje los más aplicados. Por el contrario, en el trabajo de grupo, cada miembro tiene su papel que se relaciona con sus habilidades y destrezas. Es necesario definir lo que va a hacer cada uno y, para ello, el profesorado puede mediar priorizando las decisiones personales y la toma de responsabilidades. A la hora de organizar los grupos, hemos pensado que sería conveniente el número de miembros de cada grupo no fuera superior a cuatro ya que, de este modo, el manejo del mismo se convierte

en algo asumible para el propio alumnado y, por ende, causa menos conflictos. Otro aspecto de enorme relevancia es que cada grupo ha de tener un coordinador o monitor. Los monitores pueden ser seleccionados por el profesorado y, la composición de los equipos, ha de ser heterogénea: todos los grupos tendrán que tener un perfil similar. Esto supone que el profesorado tendrá que hacer un trabajo de análisis inicial del grado de desarrollo de las competencias del alumnado para, de este modo, poder distribuirlos en los diferentes grupos. Ésta tarea la realiza el profesorado con el asesoramiento de los coordinadores de grupo. Así, los monitores se implican y seleccionan al alumnado que puede pertenecer a su grupo bajo parámetros de eficacia, de sintonía personal e, incluso, de ascendencia respecto a los miembros.

Para hacer el seguimiento grupal, los integrantes de cada grupo emplean un documento que cumplimentan en cada sesión de trabajo conjunto con la ayuda y el seguimiento de quien ejerce la coordinación. Este documento se denomina *diario de grupo*.

Modelo de ficha de formación del grupo:

DIARIO DE GRUPO DE TRABAJO _____		
NIVEL EDUCATIVO _____ DE PRIMARIA /SECUNDARIA		
FECHA DE SESIÓN DE FORMACIÓN DEL GRUPO:		
PROYECTO:		
DURACIÓN:		
ALUMNOS/AS	**TRABAJO ASIGNADO**	**FIRMA**

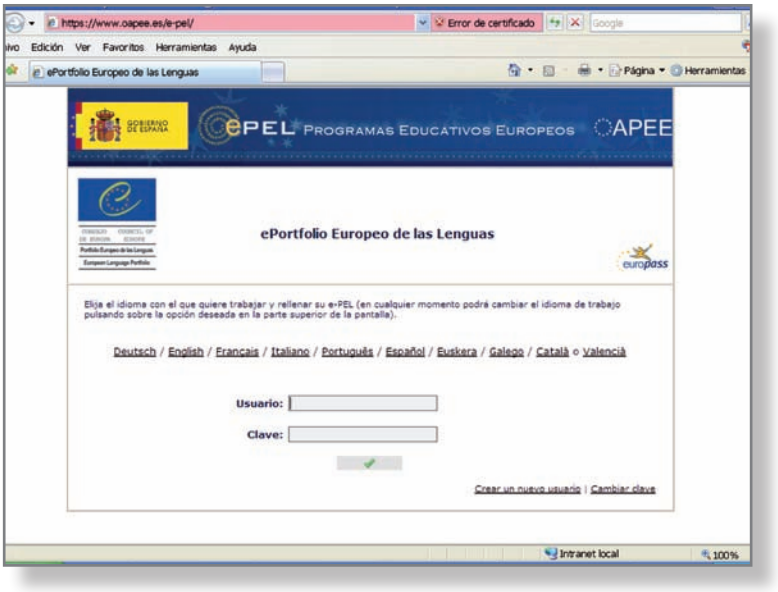
Dentro de este *diario* se introducen los descriptores del PEL -íntimamente relacionados con el desarrollo de las CCBB- que queremos que el alumnado trabaje. Este referente sirve para que, en todas las sesiones, evalúen en grupo (co-evaluación) respecto al grado de consecución de los objetivos que marca el descriptor. Esto supone emplear instrumentos de evaluación durante el desarrollo de tareas, entre ellos los siguientes:

- ✓ *Diario de grupo:* se cumplimenta al final de cada sesión de trabajo (la coordinación se encarga de cubrirlo). Se recoge en él la co-evaluación de los integrantes del grupo.
- ✓ Planilla de grupos: cuando están establecidos los grupos, se anotan en la planilla los miembros de cada uno y otros datos de interés con el objeto de controlar el trabajo realizado en cada uno de ellos.
- ✓ Cuaderno del profesorado: anotamos el seguimiento del alumnado, a nivel individual y grupal. En una de las secciones se evalúe la participación y el aprovechamiento de cada uno en el trabajo de grupo.
- ✓ Reunión con los coordinadores de los grupos con la intención de reorientar su trabajo para mejorar el funcionamiento y el aprendizaje de sus respectivos miembros. Se obtiene así información privilegiada sobre lo que saben y lo que quieren hacer en cada grupo.

Otro aspecto relevante en la creación de una conciencia pluricultural entre los ciudadanos es la realización de actividades de movilidad. En nuestro centro siempre ha habido una gran

implicación del profesorado del Departamento de Inglés en todas las actividades programadas, por lo que siempre ha habido docentes dispuestos a llevar a cabo estas actividades y coordinar a los grupos de alumnado que han realizado experiencias de intercambio o estadías en países anglófonos o que tienen el inglés como primera lengua extranjera. Por medio de los programas *Comenius* se ha establecido contacto con centros y organizaciones en Noruega, Suecia, Alemania y Reino Unido, y se han llevado a cabo viajes de aprendizaje y práctica de lengua inglesa. Toda la documentación que el alumnado recopila durante estas actividades es material *ad hoc* para ser archivado en su PEL (en el apartado del *dossier*). Entre dicha documentación, figuran las copias de los vídeos realizados.

✓ LA REVOLUCIÓN DEL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS ELECTRÓNICO (e-PEL)



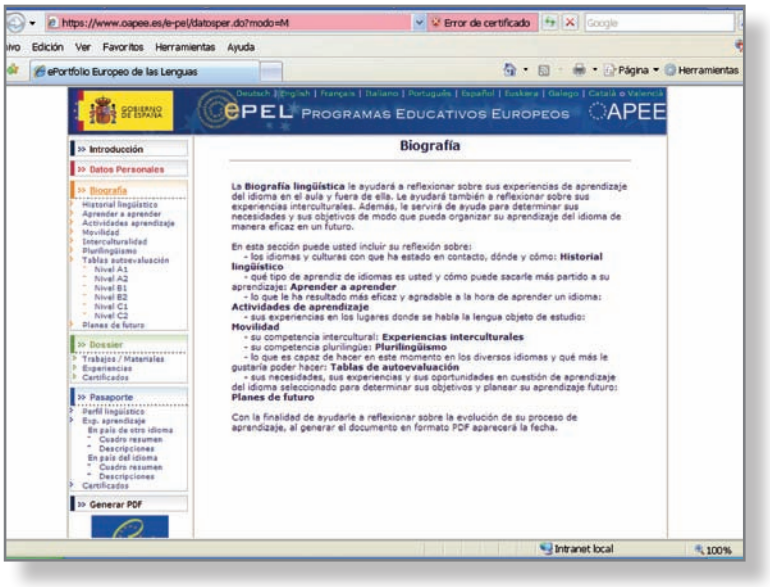
En noviembre de 2010 se presentó la versión definitiva del e-PEL. Consideramos, entonces, que después de siete años de implementación del PEL, nos encontrábamos ante un nuevo reto en el que era imprescindible cambiar el enfoque: la versión 2.0 del PEL. Esto supuso un gran avance en el intento de actualizar el formato papel y ajustarlo a las actuales tecnologías.

El cambio respecto al formato papel ha supuesto la redistribución de algunas de las secciones y la mejora de la interacción con el documento. Los usuarios pueden tener un espacio web susceptible de almacenar la información relevante respecto a su competencia plurilingüe y pluricultural. *¿Cómo trabajar con el e-PEL?* Después de creado el usuario, la página da un saludo de bienvenida en el que explica brevemente en qué consiste el PEL. En la parte inferior de la introducción aparece un menú con directrices sobre la utilización del e-PEL que orientan al usuario…

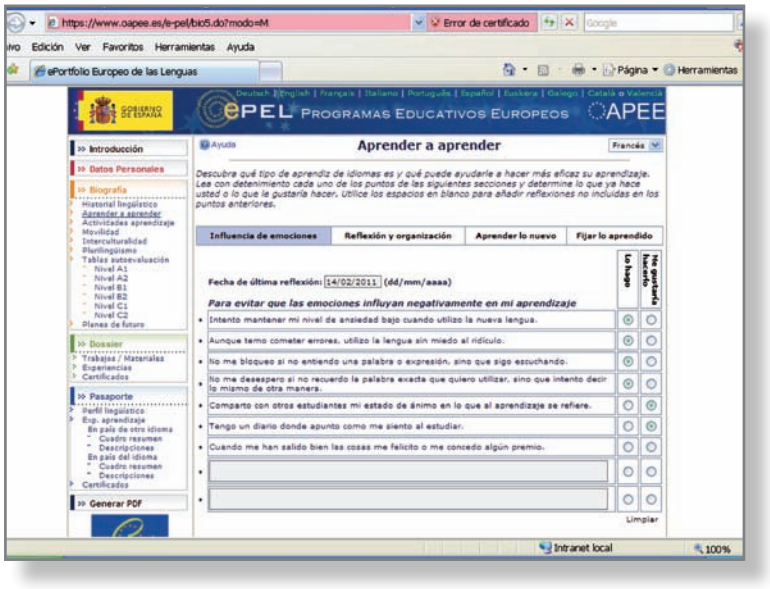
- Trabajo con el e-PEL
- Idioma de trabajo
- Plurilingüismo
- Historial
- Autoevaluación
- Autonomía

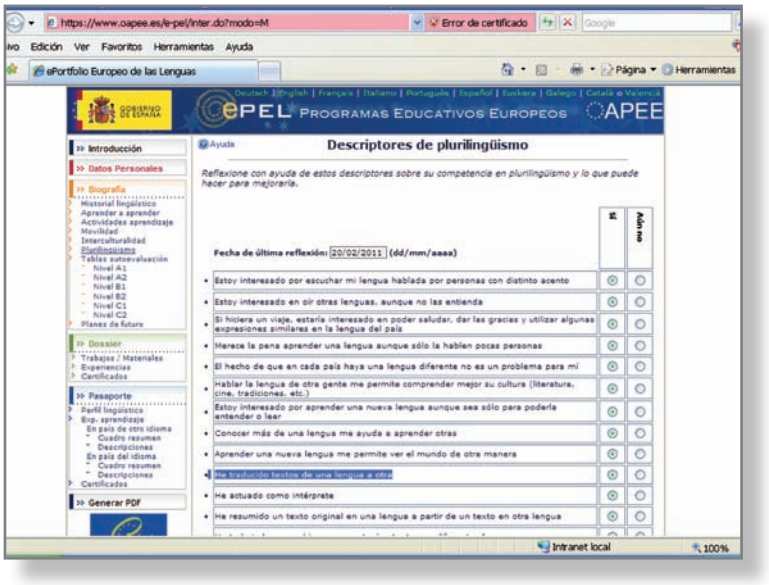
En el margen izquierdo se exhibe un menú que comienza con la sección de datos personales. Después de cumplimentar esta sección -en la que el usuario selecciona las lenguas sobre las que va a reflexionar-, se muestran las distintas secciones del PEL: *Biografía*, *Dossier y Pasaporte*. La novedad, respecto a la distribución de las secciones del formato papel, es que el pasaporte, en vez de estar en la primera posición, pasa a estar situado después de la sección del *dossier*. La sección que aparece en primer lugar es la *biografía*, desglosada en las siguientes sub-secciones:

❖ BIOGRAFÍA



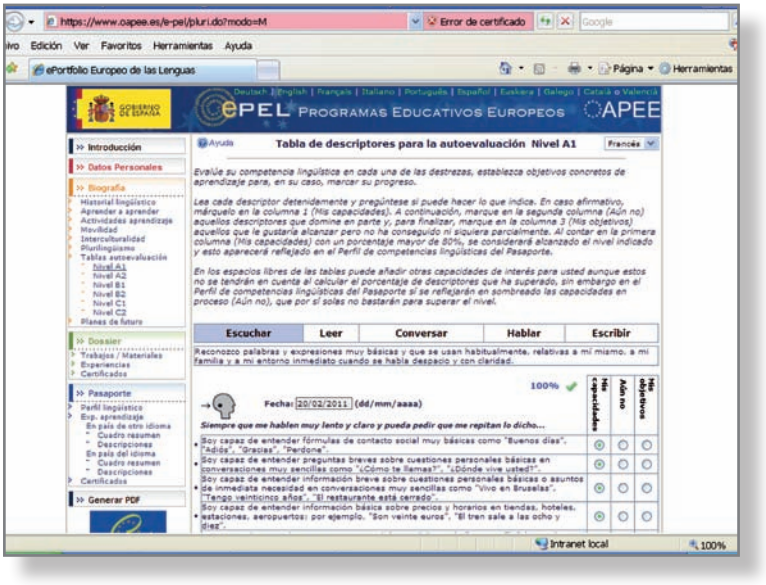
Historial lingüístico
Aprender a aprender
Actividades aprendizaje
Movilidad
Interculturalidad
Plurilingüismo





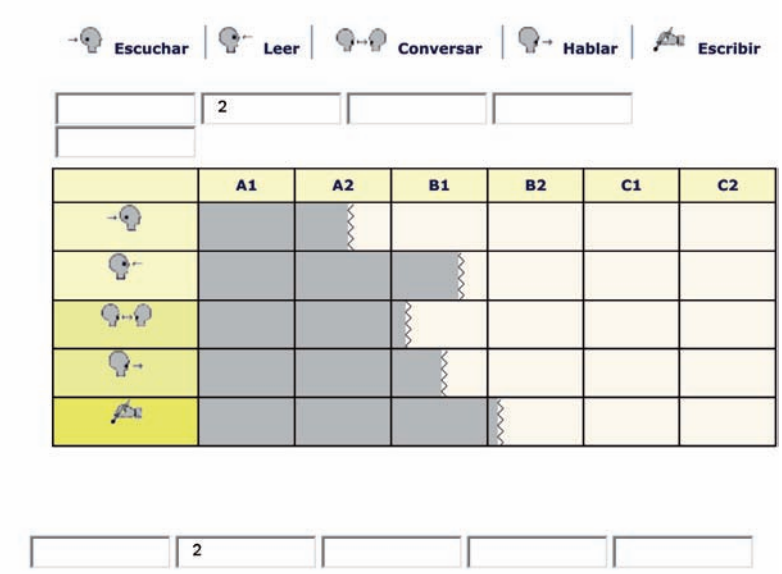
Tablas de autoevaluación

Nivel A1
Nivel A2
Nivel B1
Nivel B2
Nivel C1
Nivel C2



Planes de futuro

A la hora de reflexionar sobre las tablas de autoevaluación, el usuario no tiene que trasladarse al *pasaporte* para cumplimentar esta información ya que el programa traslada la información automáticamente. Se considera que un usuario ha conseguido el nivel de referencia (A2, B1, B2,…) en una destreza (escuchar, escribir,…) siempre que sea capaz de realizar satisfactoriamente el 80 % de los descriptores. Sin embargo, en caso de que no consiga este porcentaje, el programa traslada el nivel adquirido según la información recogida en los descriptores.

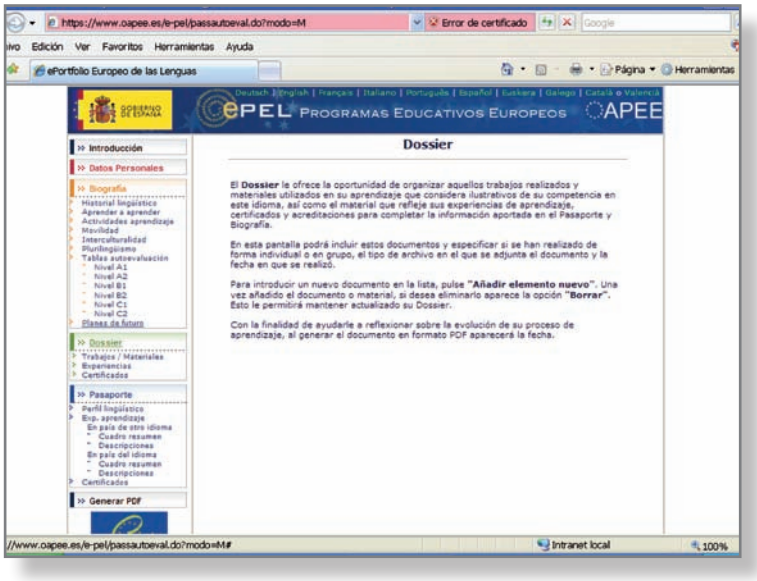


El *dossier* figura a continuación de la *Biografía*. A la hora de emplear un formato digital, el alumnado tiene la posibilidad de guardar los archivos de audio y video de manera virtual con las ventajas que esto supone. Los documentos en formato papel son escaneados y archivados, del mismo modo, en el espacio web. El menú que figura en la sección *dossier* es el siguiente:

- **DOSSIER**

  Trabajos / Materiales
  Experiencias
  Certificados

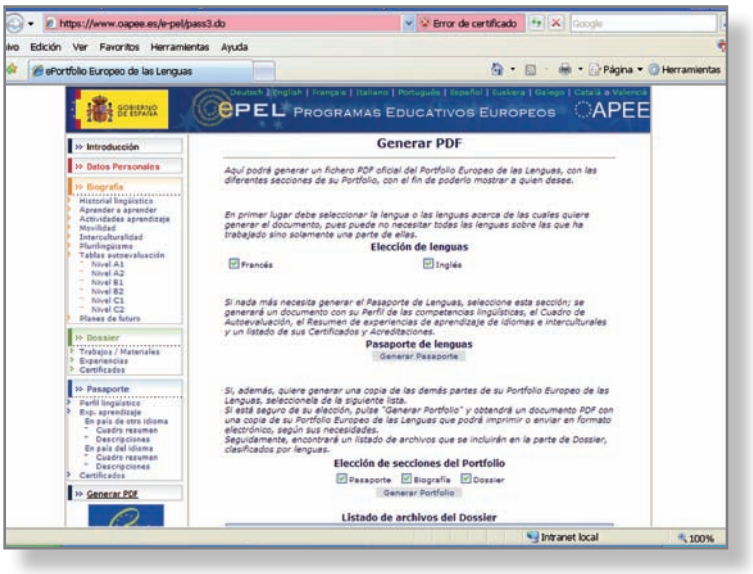
El programa ofrece la posibilidad de generar un documento en formato digital que el usuario pueda guardar o utilizar según su conveniencia. En la misma página web del e-PEL existe un *link* de acceso al *Europass.*



Ante la posibilidad de emplear esta potente y nueva herramienta, el profesorado programa sesiones en el aula de ordenadores para iniciar al alumnado en el uso del e-PEL. Tomamos el acuerdo que el idioma empleado en su cumplimentación sería el de cada una de las lenguas y que, por lo tanto, en la clase de inglés trabajaríamos con la plantilla en inglés; en gallego, se trabajaría en gallego; y así sucesivamente.

Nuestro objetivo para este curso es que trabajen en la sección de historial lingüístico; que reflexionen sobre la sección de aprender a aprender y las actividades de aprendizaje; y que profundicen en los descriptores de las tablas de autoevaluación entre los niveles A2, B1 y B2. También nos interesa que el alumnado elabore planes de futuro a corto plazo y que los plasmen en su *Biografía*.

Pretendemos también que el alumnado introduzca entre cinco y diez documentos relevantes en la sección del *dossier* y que, en el caso de inglés, envíe por correo electrónico un documento en PDF con su trabajo del PEL de este curso. Esta es una posibilidad que ofrece la propia web del e-PEL y que permite a los usuarios seleccionar las secciones y los idiomas sobre los que se quiere generar el documento en PDF.



7.6.4. Valoración general de la experiencia

Con el e-PEL se abre una nueva dimensión que conecta a los usuarios con el mundo de las TIC, por tanto, debemos iniciar al alumnado en su uso y hacerles ver que es una herramienta ligada a su *curriculum vitae* en un futuro muy próximo. De hecho, la propia página web del OAPEE ofrece un enlace con la página de *Europass* en la que los usuarios pueden confeccionar su historial educativo y profesional con el objeto de emplearlo en sus trámites administrativos o laborales.

La participación como centro PEL otorga una exigencia de compromiso con la política educativa europea y una mayor sintonía con las expectativas del Consejo de Europa respecto a las cualidades que se deben desarrollar los ciudadanos europeos. Desde el PEL se puede estimular a los usuarios en la necesidad de crear una conciencia plurilingüe y pluricultural. Por lo tanto, debemos de ayudar y animar a los miembros de nuestras respectivas comunidades educativas a que participen en el proyecto y extiendan la utilización del mismo a todas las etapas educativas (como una verdadera necesidad para afrontar los retos educativos del presente antes que una recomendación).

El empleo del PEL está relacionado con la convergencia educativa europea y ha dado lugar al inicio de un proceso enormemente beneficioso: un profundo cambio metodológico que se ha iniciado en las aulas y que ha provocado que, en la dinámica de algunas clases, el alumnado haya adquirido un protagonismo relevante. Ha pasado de ser evaluado a realizar también la tarea de evaluar; de recibir información de forma mecánica, pasiva e irreflexiva a reflexionar sobre lo que puede llegar a aportar la información recibida; de transcribir como escribanos a analizar y discernir; y de escuchar a hablar e interaccionar… en resumen, el caldo de cultivo idóneo para iniciar la programación y la evaluación por CCCBB en las áreas curriculares.

Creemos también que hemos contribuido a que valoren su cultura y sus lenguas ambientales ya que el contacto y el trasvase de información entre los docentes ha hecho que el profesorado de lengua modifique su metodología hacia el trabajo/estudio comparado con la idea de estimular al establecimiento de conexiones mentales para que la comprensión y la interiorización de los contenidos sean más significativos.

Por último y como miembros de la UE, nos ha interesado fomentar en el alumnado el espíritu crítico y la toma de conciencia del mundo en el que vivimos para que cada uno se sienta protagonista y capaz de transformarlo. Para esto es importante elaborar planes de aprendizaje de otras lenguas con el objeto de formar parte del tejido social que se *mueve* dentro y fuera de la UE. De este modo, estaremos estableciendo las bases que hagan que nuestro alumnado sienta la necesidad de participar activamente en la sociedad comprometiéndose con los valores democráticos.

7.6.5. Recursos bibliográficos y documentales

Cassany, D. (2002). El portfafolio europeo de lenguas. *Aula de Innovación educativa*, 117, 13-17. Barcelona.

Vez, J. M. (2009). Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente, *Cultura y Educación*, 21 (4), 469-483.

Vez, J. M. (2002). Introducing a European dimension into EFL teacher education. En J. M. Vez (ed), *The Teaching of English as a Foreign Language: A European Perspective* (*CAUCE, 25 Special Issue*). Sevilla: Universidad de Sevilla, 147-163.

Vez, J. M. (2009). Multilingual Education in Europe: Policy Developments, Porta Linguarum, 12, 7-24.

Trujillo, F. (2009). *O proxecto lingüístico de centro*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. CLIL: integrando linguas "a través" do currículo. Xunta de Galicia.

González Piñeiro, M.; Guillen Díaz, C.; Vez, J.M. (2010). *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia plurilingüe e intercultura*l. Madrid: Ed. Síntesis.

Little D. y Perclová R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Goullier, F. (2006). *Tools for language teaching. Common European Framework and Portfolios*. Consejo de Europa Speak Up magazines. Barcelona: RBA.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. London: Oxford University Press. Página Web del Observatorio Atrium Linguarum http://atriumlinguarum.org

Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL). Página web del OAPEE. http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html

Portfolio Electrónico (e-pel). http://www.oapee.es/e-pel

Observatorio Atrium Linguarum. (2005) Monográfico Común Europeo de Referencia para las lenguas. Glosas Didácticas nº 14. http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/14.html

Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, la enseñanza y la evaluación*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Lista de abreviaturas usadas en esta publicación

AICLE	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera
CCAA	Comunidades Autónomas
CCBB	Competencias básicas[1]
CCP	Comisión de coordinación pedagógica
CEAPA	Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres
CEIP	Centro de Educación Infantil y Primaria
CEP	Centro del Profesorado
CFPI	Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa
COMBAS	Proyecto para la mejora de las competencias básicas (IFIIE)
CFPI	Centro de Formación del Profesorado de Idiomas
CPR	Centro de Profesores y Recursos
DP	Documento puente
e-PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas (electrónico)
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FP	Formación Profesional
IES	Instituto de Enseñanza Secundaria
IFIIE	Instituto de Formación, Investigación e Innovación Educativa
L1	Lengua/s nativa/s
L2	Primer idioma extranjero que se aprende
L3	Segundo idioma extranjero que se aprende
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
ME	Ministerio de Educación
MCER	Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación
OAPEE	Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos
PLC	Proyecto lingüístico de centro
PCC	Proyecto curricular de centro
PCE	Proyecto curricular de etapa
PEC	Proyecto educativo de centro
PCPI	Programas de Cualificación Profesional Inicial
PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas
PFC	Proyecto de formación en centro
PGA	programación general anual
ROC	Reglamento de organización de centros
RD	Real Decreto
TIC	Tecnología de información y comunicación
UDI	Unidad didáctica integrada
UE	Unión Europea

1 Las abreviaturas relacionadas con las distintas CCBB se especifican en cada capítulo por parte de los respectivos autores. Sin embargo, en este espacio se informa las que son utilizadas en la mayoría de los casos:
CCLI: competencia en comunicación lingüística.
CMAT: competencia matemática.
CIMF: competencia en la interacción con el mundo físico.
TICD: tratamiento de la información y competencia digital.
CSYC: competencia social y ciudadana.
CCYA: competencia cultural y artística.
CPAA: competencia para aprender a aprender.
CAIP: autonomía e iniciativa personal.


GOBIERNO
DE ESPAÑA
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

APEE
Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos




DG Educación y Cultura