

Ensinanza de linguas no contexto europeo: Tendencias e propostas

Fernando Trujillo Sáez
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Universidad de Granada

Contenido

Objetivos de la sesión	2
El diseño de una tarea	2
Reflexiones para el diseño de la tarea	7
Lecturas	20
Competencia para orientarse en el espacio	20
Modalidades para el trabajo en competencias	21
Preguntas de reflexión	21
Medidas de organización y funcionamiento	22
Preguntas de reflexión	22
Proyecto de centro y programaciones de aula	23
Trabajo en el aula: enseñanza y evaluación	26
Capacitación y formación	27
Enlaces interesantes	29

Objetivos de la sesión

- *Conocer el sentido de las competencias básicas en educación y su incidencia en las áreas lingüísticas.*
- *Estudiar las posibles aportaciones que las áreas lingüísticas y no-lingüísticas pueden hacer al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.*
- *Considerar la importancia de un tratamiento integrado de las lenguas y de las lenguas y los contenidos para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.*
- *Valorar la validez de una serie de propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística: enseñanza basada en tareas, aprendizaje cooperativo, socialización rica y utilización de las TIC.*
- *Reflexionar acerca de las implicaciones de un cambio de enfoque desde el monolingüismo hacia el plurilingüismo en la escuela.*

El diseño de una tarea

El objetivo de esta sesión es ser capaz de diseñar una secuencia didáctica para la enseñanza de idiomas.

Los principios para el diseño de esta secuencia didáctica están recogido en los siguientes enfoques:

- el enfoque por tareas;
- el enfoque basado en contenidos;
- el aprendizaje cooperativo;
- el enfoque plurilingüe;
- la utilización de las TIC;
- la consideración de los aspectos afectivos en el aprendizaje de idiomas.

Para la realización de esta secuencia didáctica se ofrece el siguiente guión:

- Producto final de la tarea
 - Ejemplo: un modelo a escala del sistema solar.
- Contexto y justificación de la tarea
 - Ejemplo: Primero de la ESO, 25 estudiantes, 10 de ellos de origen extranjero, hablantes de árabe marroquí. Secuencia didáctica de Ciencias de la Naturaleza.
- Competencias básicas que se trabajan en esta secuencia didáctica
 - Competencia en comunicación lingüística
 - Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural
 - Competencia matemática
 - Competencia digital y tratamiento de la información...
- Áreas de conocimiento implicadas

- Ciencias de la Naturaleza, Lengua castellana, Lengua extranjera, Educación Plástica y Visual,...
- Secuencia de actividades (y agrupamientos)
 - Actividad 1. Grupo de 5, trabajo individual.
 - Actividad 2. Grupo de 5, parejas.
 - Actividad 3. Grupo de 5, entrevistas por parejas...
- Materiales que se necesitan
 - Lecturas A y B.
 - Carteles con el sistema solar.
 - Papel, cola, pintura,...
- Temporalización
 - Tres sesiones semanales durante dos semanas.
- Indicadores de éxito
 - Éxito con el contenido
 - El estudiante puede distinguir los planetas del sistema solar según su situación en el espacio y su tamaño relativo.
 - El estudiante puede expresar en términos matemáticos el tamaño relativo de los planetas...
 - Éxito comunicativo
 - El estudiante puede expresar tamaño e indicar si algo es mayor o menor.
 - El estudiante puede seguir instrucciones complejas tras observar una demostración...

Los documentos de referencia para el diseño de esta secuencia didáctica son:

- Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria y de Educación Secundaria, o los decretos de currículo de tu comunidad.
 - En este documento puedes conocer
 - qué son y cuáles son las competencias básicas, así como cuál es la contribución que puede hacer cada área de conocimiento a su desarrollo;
 - los contenidos de cada área de conocimiento, especialmente el área de Lengua castellana y el área de conocimiento que se pretenda integrar.
 - los criterios de evaluación para cada área de conocimientos
 - CONSEJO: si quieres encontrar ideas para las tareas de la secuencia didáctica, lee con atención los criterios de evaluación y encontrarás en ellos tareas de aprendizaje para el aula.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y Portfolio Europeo de las Lenguas.
 - El portfolio puede proporcionar
 - modelos para el diseño de "indicadores de éxito comunicativo";
 - propuestas de actividades de carácter plurilingüe y pluricultural;
 - un espacio, el "dossier" para guardar los resultados de las actividades y tareas realizadas en el aula.

Posible estructura de la secuencia didáctica

1. Fase de capacitación comunicativa: Durante esta fase se proveerá a los estudiantes de los recursos lingüísticos para poder realizar la tarea o producto textual.
2. Fase de producción textual: Un **producto textual** incorpora alguna manifestación lingüística (poema, cartel anunciador, póster, una receta de cocina, una reseña crítica, etc.). Un **producto no textual** no es de naturaleza lingüística pero en su realización se ha debido de usar necesariamente la lengua.
3. Fase de reflexión lingüística: En esta fase el foco de atención varía desde los rasgos comunicativos a los formales, siempre que no se pierda de vista el valor y la finalidad últimas de los primeros.
4. Fase de reconstrucción textual: Esta fase debe servir para remodelar el texto que individual o grupalmente los estudiantes han creado incorporando todas las enseñanzas de la fase anterior.



Modelo de secuencia didáctica

1. Basada en los Reales Decretos
 - Utilizar los criterios de evaluación como punto de partida para la definición de tareas
2. Basada en tipos de textos y géneros discursivos

Principios de actuación docente

1. El dominio de las lenguas –también de la materna- ha de estudiarse en relación con ámbitos, contextos y situaciones de uso.
2. El elemento comunicativo de referencia para el diseño ha de ser el producto textual.
3. Hay que resaltar el carácter dual oral/escrito de los productos textuales e incluir actividades de clara orientación oral.
4. La producción textual debe facilitar en todo momento que el alumno utilice la lengua en situaciones de comunicación real, en las que la comunicación profesor-alumno y alumno-alumno debe responder de forma genuina a las pautas lingüísticas y no lingüísticas que rigen la comunicación real.
5. En el “producto textual” se debe distinguir entre las tradicionales formas discursivas (narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo) y los diferentes géneros textuales según la finalidad comunicativa, alternando con diversos soportes textuales (en cuanto al formato y en cuanto a la tipología) y considerando la importancia del texto literario y de los que generan los medios de comunicación.
6. Es necesario establecer asociaciones significativas entre asignaturas
7. Un paso más allá, que reforzaría la integración de lenguas y contenidos, puede conseguirse si a los mismos géneros textuales se le suma un contenido temático común introduciendo **ejes temáticos académicos** de otras disciplinas.
8. Cabría distinguir entre “tareas metacomunicativas” – pedagógicas o preparatorias - y “tareas comunicativas”.
9. La gradación de tareas es una cuestión muy importante, entendiéndose como el establecimiento de una ruta en la que las actividades se encuentren secuenciadas para permitir que los alumnos elaboren productos lingüísticos comprensibles, apropiados y, en última instancia, formalmente correctos: esta secuenciación implicaría que se utilicen actividades mecánicas, contextualizadas, significativas, semi-reales y reales, en un rango que va desde lo más controlado hasta lo más libre.
10. El Portfolio Europeo de las Lenguas es un recurso que ayuda a reflexionar sobre la lengua y sobre el aprendizaje.

Encontramos sugerencias de tareas para cada nivel educativo en los criterios de evaluación de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas.

Educación Primaria	Educación Secundaria
<p>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • El zoológico y el parque botánico: Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales y plantas más relevantes de su entorno así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios (segundo criterio de evaluación, primer ciclo). • El taller: Montar y desmontar objetos y aparatos simples y describir su funcionamiento y la forma de utilizarlos con precaución. (noveno criterio de evaluación, primer ciclo). • El pan en la mesa: Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales, señalando ventajas e inconvenientes y analizar el proceso seguido por algún bien o servicio, desde su origen hasta el consumidor (cuarto criterio de evaluación, segundo ciclo). • Juego de orientación: Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno, para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados, y utilizar planos y mapas con escala gráfica para desplazarse (sexto criterio de evaluación, segundo ciclo). • La línea del tiempo de la vida cotidiana: Identificar rasgos significativos de los modos de vida de la sociedad española en algunas épocas pasadas -prehistoria, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y siglo XX-, y situar hechos relevantes utilizando líneas del tiempo (séptimo criterio de evaluación, tercer ciclo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la Naturaleza, primer curso: <ul style="list-style-type: none"> ○ El modelo a escala del sistema solar: Interpretar algunos fenómenos naturales mediante la elaboración de modelos sencillos y representaciones a escala del Sistema Solar y de los movimientos relativos entre la Luna, la Tierra y el Sol. • Ciencias de la Naturaleza, tercer curso: <ul style="list-style-type: none"> ○ El laboratorio del C.S.I.: Utilizar procedimientos que permitan saber si un material es una sustancia, simple o compuesta, o bien una mezcla y saber expresar la composición de las mezclas. • Ciencias Sociales, Geografía e Historia, segundo curso: <ul style="list-style-type: none"> ○ Jugando al SimCity: Analizar el crecimiento de las áreas urbanas, la diferenciación funcional del espacio urbano y alguno de los problemas que se les plantean a sus habitantes, aplicando este conocimiento a ejemplos de ciudades españolas. • Educación Física, cuarto curso: <ul style="list-style-type: none"> ○ La enfermería: Resolver supuestos prácticos sobre las lesiones que se pueden producir en la vida cotidiana, en la práctica de actividad física y en el deporte, aplicando unas primeras atenciones. • Educación Plástica y Visual: <ul style="list-style-type: none"> ○ El mural de la escuela: Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico. • Matemáticas, cuarto curso: <ul style="list-style-type: none"> ○ Un día en el banco: Aplicar porcentajes y tasas a la resolución de problemas cotidianos y financieros, valorando la oportunidad de utilizar la hoja de cálculo en función de la cantidad y complejidad de los números.

Reflexiones para el diseño de la tarea

En educación tenemos la sensación de que cada cierto tiempo nos llegan nuevas tendencias, nuevas corrientes, con nuevas expresiones. La LOGSE con sus procedimientos –entre muchas otras novedades- ya cambió nuestra forma de programar y, suponemos, nuestra forma de trabajar.

Ahora nos llegan las competencias. La pregunta no es sólo qué son ni cómo adoptarlas para nuestro trabajo; en principio la pregunta fundamental es qué añaden al discurso educativo, cuál es su valor como para que les prestemos nuestra atención.

En el habla común, competencia significa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (RAE). El sentido que aquí se recoge de competencia es, quizás, más complejo:

Una competencia es más que conocimiento y destrezas. Implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizándolo y recurriendo a recursos psicosociales (incluidas destrezas y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad para comunicarse de manera eficaz es una competencia que puede requerir del individuo el conocimiento de la lengua, destrezas tecnológicas prácticas y ciertas actitudes hacia aquellos con los cuales él o ella se está comunicando.

Este discurso sobre la competencia llega a la educación desde el mundo de la empresa: “La Educación por Competencias (...) pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea”. Así, el concepto de las Competencias Laborales emergió en los años ochenta con cierta fuerza en algunos países industrializados y permanece ligado al concepto de “desempeño efectivo” de una tarea.

Se distinguen normalmente tres tipos de competencias:

- Las básicas (habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral y matemáticas)
- Las genéricas (para el desempeño en diferentes sectores o actividades)
- las específicas (ocupaciones concretas y no transferibles fácilmente)

Las primeras son el lugar propio de la educación obligatoria y nos llegan, a través de PISA, directamente de la OCDE y su proyecto DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias*).

Recientemente, en unos documentos de relevancia educativa inminente (los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria y Secundaria), aparecen las competencias básicas que deben guiar el quehacer educativo; estas competencias son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Si bien en otras áreas curriculares el discurso de las competencias pudiera ser una novedad, esto no es así en las áreas lingüísticas (enseñanza del castellano, las lenguas co-oficiales y las lenguas extranjeras). Desde la aparición de la dicotomía competencia-actuación en el trabajo de Chomsky (1965), la enseñanza de idiomas tomó la competencia (primero lingüística y después, desde Hymes, comunicativa) como su objetivo último y también como su estrategia de enseñanza-aprendizaje fundamental (enseñamos a comunicarnos comunicándonos). Esta tendencia se ha visto reforzada por la reciente aparición del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL).

El MCERL expone que para la comunicación verbal son necesarias dos tipos de competencias: por un lado, las competencias generales del individuo (conocimiento declarativo *-saber-*, destrezas y habilidades *-saber hacer-*, competencia existencial *-saber ser-* y capacidad de aprender *-saber aprender-*) y, por otro lado, la competencia comunicativa (que consta de *competencia lingüística*, *competencia sociolingüística* y *competencia pragmática*).

En cuanto a los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, así definen la competencia en comunicación lingüística:



Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma– las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización –especialmente en lengua escrita– esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Lo más interesante es que los Reales Decretos detallan cómo puede contribuir cada área de conocimiento a cada competencia, incluida obviamente la competencia en comunicación lingüística.

Áreas de Conocimiento	Educación Primaria	Educación Secundaria
Conocimiento del medio natural, social y cultural.	El peso de la información en esta área singulariza las relaciones existentes entre el Tratamiento de la información y competencia digital y la competencia en comunicación lingüística. Además de la contribución del área al aumento significativo de la riqueza en vocabulario específico, en la medida en que en los intercambios comunicativos se valore la claridad en la exposición, rigor en el empleo de los términos, la estructuración del discurso, la síntesis, etc., se estará desarrollando esta competencia. En esta área se da necesariamente un acercamiento a textos informativos, explicativos y argumentativos que requerirán una atención específica para que contribuyan a esta competencia.	
Ciencias de la Naturaleza		La contribución de esta materia a la competencia en comunicación lingüística se realiza a través de dos vías. Por una parte, la configuración y la transmisión de las ideas e informaciones sobre la naturaleza pone en juego un modo específico de construcción del discurso, dirigido a argumentar o a hacer explícitas las relaciones, que solo se logrará adquirir desde los aprendizajes de estas materias. El cuidado en la precisión de los términos utilizados, en el encadenamiento adecuado de las ideas o en la expresión verbal de las relaciones hará efectiva esta contribución. Por otra parte, la adquisición de la terminología específica sobre los seres vivos, los objetos y los fenómenos naturales hace posible comunicar adecuadamente una parte muy relevante de las experiencia humana y comprender suficientemente lo que otros expresan sobre ella.

Ciencias sociales, geografía e historia		El peso que tiene la información en esta materia singulariza las relaciones existentes entre esta competencia y la competencia en comunicación lingüística, más allá de la utilización del lenguaje como vehículo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se facilita lograr habilidades para utilizar diferentes variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación y se colabora en la adquisición de vocabulario cuyo carácter básico habría de venir dado por aquellas palabras que, correspondiendo al vocabulario específico, debieran formar parte del lenguaje habitual del alumno o de aquellas otras que tienen un claro valor funcional en el aprendizaje de la propia materia.
Educación física	El área también contribuye, como el resto de los aprendizajes, a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta.	A la adquisición de la competencia en comunicación lingüística la materia contribuye, como el resto, ofreciendo una variedad de intercambios comunicativos y a través del vocabulario específico que aporta.
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	A la competencia en comunicación lingüística se contribuye a partir del conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del área. Además, el uso sistemático del debate, procedimiento imprescindible en esta área, contribuye específicamente a esta competencia, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación.	El uso sistemático del debate contribuye a la competencia en comunicación lingüística, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación. Por otra parte, la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones, imprescindibles para lograr los objetivos de estas materias, al utilizar tanto el lenguaje verbal como el escrito, la valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación, también ayudan a la adquisición de la competencia. Finalmente, el conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del análisis de lo social, posibilitan el enriquecimiento del vocabulario.

<p>Lengua castellana y literatura</p>	<p>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.</p>	<p>El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.</p>
<p>Lengua extranjera</p>	<p>El estudio de una lengua extranjera contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de una manera directa, completando, enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. Un aprendizaje de la lengua extranjera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua.</p>	<p>El aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística de manera directa, completando, enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. Un aprendizaje de la lengua extranjera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua. Ahora bien, la aportación de la lengua extranjera al desarrollo de esta competencia es primordial en el discurso oral al adquirir las habilidades de escuchar, hablar y conversar, una relevancia singular en esta etapa. Asimismo, el aprendizaje de la lengua extranjera mejora la competencia comunicativa general al desarrollar la habilidad para expresarse, oralmente y por escrito, utilizando las convenciones y el lenguaje apropiado a cada situación, interpretando diferentes tipos de discurso en contextos y con funciones diversas. Por otra parte, el reconocimiento y el aprendizaje progresivo de reglas de funcionamiento del sistema de la lengua extranjera, a partir de las lenguas que se conocen, mejorará la adquisición de esta competencia.</p>

Matemáticas	<p>Para fomentar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde el área de Matemáticas se debe insistir en dos aspectos. Por una parte 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.</p>	<p>Las matemáticas contribuyen a la competencia en comunicación lingüística ya que son concebidas como un área de expresión que utiliza continuamente la expresión oral y escrita en la formulación y expresión de las ideas. Por ello, en todas las relaciones de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y en particular en la resolución de problemas, adquiere especial importancia la expresión tanto oral como escrita de los procesos realizados y de los razonamientos seguidos, puesto que ayudan a formalizar el pensamiento. El propio lenguaje matemático es, en sí mismo, un vehículo de comunicación de ideas que destaca por la precisión en sus términos y por su gran capacidad para transmitir conjeturas gracias a un léxico propio de carácter sintético, simbólico y abstracto.</p>
Educación Artística (E. Primaria)	<p>A la competencia en comunicación lingüística se puede contribuir, como desde todas las áreas, a través de la riqueza de los intercambios comunicativos que se generan, del uso de las normas que los rigen, de la explicación de los procesos que se desarrollan y del vocabulario específico que el área aporta. De forma específica, canciones o sencillas dramatizaciones son un vehículo propicio para la adquisición de nuevo vocabulario y para desarrollar capacidades relacionadas con el habla, como la respiración, la dicción o la articulación. Se desarrolla, asimismo, esta competencia en la descripción de procesos de trabajo, en la argumentación sobre las soluciones dadas o en la valoración de la obra artística.</p>	
Educación plástica y visual		<p>Toda forma de comunicación posee unos procedimientos comunes y, como tal, la Educación plástica y visual permite hacer uso de unos recursos específicos para expresar ideas, sentimientos y emociones a la vez que permite integrar el lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y con ello enriquecer la comunicación.</p>

Música		Respecto a la Competencia en comunicación lingüística la música contribuye, al igual que otras áreas, a enriquecer los intercambios comunicativos y a la adquisición y uso de un vocabulario musical básico. También colabora a la integración del lenguaje musical y el lenguaje verbal, y a la valoración del enriquecimiento que dicha interacción genera.
Tecnologías	La contribución a la competencia en comunicación lingüística se realiza a través de la adquisición de vocabulario específico, que ha de ser utilizado en los procesos de búsqueda, análisis, selección, resumen y comunicación de información. La lectura, interpretación y redacción de informes y documentos técnicos contribuye al conocimiento y a la capacidad de utilización de diferentes tipos de textos y sus estructuras formales.	

Además los Reales Decretos indican a qué otras competencias contribuye el área de lengua castellana:

Competencias	Educación Primaria	Educación Secundaria
Competencia para aprender a aprender	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.	Se aprende a hablar y a escuchar y a leer y escribir, para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender. Asimismo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresa una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se

		reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua.
Autonomía e iniciativa personal	<p>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.</p>	<p>Por otra parte, aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad. Por ello, la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.</p>
Tratamiento de la información y competencia digital	<p>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.</p>	<p>La materia contribuye al tratamiento de la información y competencia digital al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá, por ejemplo, el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de Internet, la realización guiada de estas búsquedas constituirá un medio para el desarrollo de la competencia digital. A ello contribuye también el hecho de que el currículo incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta materia. También pueden contribuir al desarrollo de esta competencia el uso en esta materia de los nuevos medios de comunicación digitales que implican un uso social y colaborativo de la escritura y de los conocimientos.</p>

Competencia social y ciudadana	<p>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.</p> <p>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 transmite 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.</p>	<p>El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades. Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.</p>
Competencia cultural y artística	<p>Además de reconocer la propia lengua como elemento cultural de primer orden, en esta área la lectura, comprensión y valoración de las obras literarias contribuyen al desarrollo de la competencia artística y cultural.</p>	<p>Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos o la presencia de lo literario en la prensa), adquiriera sentido para el alumnado.</p>

Y los Reales Decretos proporcionan la misma información respecto a las lenguas extranjeras:

Competencias	Educación Primaria	Educación Secundaria
Competencia para aprender a	El lenguaje es el principal vehículo del pensamiento humano, la	Esta materia pues, contribuye de manera esencial al desarrollo de la

aprender	herramienta más potente para la interpretación y representación de la realidad y el instrumento de aprendizaje por excelencia, de ahí que el área, en la medida que contribuye a la mejora de la capacidad comunicativa general, lo hace también a la competencia de aprender a aprender. No obstante, su mayor contribución radica en que el aprendizaje de una lengua extranjera se rentabiliza enormemente si se incluyen contenidos directamente relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje, para que cada niño y cada niña identifiquen cómo aprenden mejor y qué estrategias los hacen más eficaces. Esa es la razón de la introducción en el currículo de un apartado específico de reflexión sobre el propio aprendizaje.	competencia para aprender a aprender puesto que acrecienta la capacidad lingüística general confiriéndole nuevas potencialidades y recursos diferentes para la comprensión y expresión, facilitando o completando la capacidad de alumnos y alumnas para interpretar o representar la realidad y así construir conocimientos, formular hipótesis y opiniones, expresar y analizar sentimientos y emociones. Por otro lado, la competencia para aprender a aprender se rentabiliza enormemente si se incluyen contenidos directamente relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje, para que cada alumno y cada alumna pueda identificar cómo aprende mejor y qué estrategias los hacen más eficaces. Esa es la razón de la inclusión en el currículo de un apartado específico de reflexión sobre el propio aprendizaje que ya se inició en Educación primaria pero que debe adquirir en esta etapa un grado mayor de sistematización. El desarrollo de estrategias diversas de aprender a aprender prepara al alumnado de forma progresiva en la toma de decisiones que favorecen la autonomía para utilizar y para seguir aprendiendo la lengua extranjera a lo largo de la vida.
Autonomía e iniciativa personal	A su vez las decisiones que provoca esta reflexión favorecen la autonomía y, en este sentido, se puede afirmar que la lengua extranjera contribuye también al desarrollo de autonomía e iniciativa personal.	El conocimiento de una lengua extranjera contribuye también a la adquisición de la competencia autonomía e iniciativa personal, en varios sentidos. El currículo fomenta el trabajo cooperativo en el aula, el manejo de recursos personales y habilidades sociales de colaboración y negociación, lo que supone poner en funcionamiento determinados procedimientos que permiten el desarrollo de iniciativas y toma de decisiones en la planificación, organización y gestión del trabajo, propiciando así la autonomía y la iniciativa personal.
Tratamiento de la información y competencia digital	Las competencias citadas están en la actualidad en relación directa con la competencia en tratamiento de la información y competencia digital. Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del	Las tecnologías de la información y la comunicación nos ofrecen la posibilidad de comunicarnos en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que crece cada día. El conocimiento de una lengua

	<p>mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que aumenta cada día. El conocimiento de una lengua extranjera ofrece la posibilidad de comunicarse utilizándola. Y, lo que es más importante, crea contextos reales y funcionales de comunicación.</p>	<p>extranjera facilita el acceso a la información que se puede encontrar en esta lengua, al tiempo que ofrece la posibilidad de comunicarnos utilizándola. Además, facilita la comunicación personal a través del correo electrónico en intercambios con jóvenes de otros lugares, y, lo que es más importante, crea contextos reales y funcionales de comunicación. Asimismo, en la medida en que la lengua extranjera exige el contacto con modelos lingüísticos muy diversos, la utilización de recursos digitales para el aprendizaje, es inherente a la materia y este uso cotidiano contribuye directamente al desarrollo de esta competencia.</p>
Competencia social y ciudadana	<p>Esta área contribuye en buena medida al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, pero también son vehículo de comunicación y transmisión cultural. Aprender una lengua extranjera implica el conocimiento de rasgos y hechos culturales vinculados a las diferentes comunidades de hablantes de la misma. Este aprendizaje, bien orientado desde la escuela, debe traducirse tanto en la capacidad como en el interés por conocer otras culturas y por relacionarse con otras personas, hablantes o aprendices de esa lengua. Al mismo tiempo, el conocimiento de otra lengua y de rasgos culturales diferentes a los propios contribuye a la mejor comprensión y valoración de la propia lengua y cultura y favorece el respeto, el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento, promueve la tolerancia y la integración y ayuda a comprender y apreciar tanto los rasgos de identidad como las diferencias.</p>	<p>Esta materia es además un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, forman parte de la cultura común de las diferentes comunidades y naciones. Pero también, en gran medida, son vehículo de comunicación y transmisión cultural, y favorecen el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento. El intercambio de información personal ayuda a reforzar la identidad de los interlocutores. Por otro lado, en lengua extranjera es especialmente relevante el trabajo en grupo y en parejas y, a través de estas interacciones, se aprende a participar, a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás, se desarrolla la habilidad para construir diálogos, negociar significados, tomar decisiones valorando las aportaciones de los compañeros, conseguir acuerdos, y, en definitiva, se favorece aprender de y con los demás.</p>
Competencia cultural y artística	<p>Por último, y aunque en menor medida, esta área colabora en el desarrollo de la competencia artística y cultural si los modelos lingüísticos que se utilizan contienen, aun con las limitaciones de esta etapa, producciones lingüísticas con componente cultural.</p>	<p>Esta materia incluye específicamente un acercamiento a manifestaciones culturales propias de la lengua y de los países en los que se habla y, por tanto, contribuye a adquirir la competencia artística y cultural al propiciar una aproximación a obras o autores que han contribuido a la creación artística. Asimismo, el área</p>

		<p>contribuye al desarrollo de esta competencia si se facilita la expresión de opiniones, gustos y emociones que producen diversas manifestaciones culturales y artísticas y si se favorecen los trabajos creativos individuales y en grupo, como la realización y representación de simulaciones y narraciones. En definitiva, vehicular en lengua extranjera el conocimiento y la apreciación de la diversidad cultural a partir de manifestaciones artísticas, contribuirá al desarrollo de esta competencia.</p>
--	--	--

La pregunta ahora es cómo llevar a la práctica todo lo que significan las competencias. Creemos que toda propuesta pasa por una instrumentalización de las áreas lingüísticas y la integración con las áreas curriculares. Uno de los grandes dilemas del sistema educativo es la separación existente entre las distintas áreas curriculares y la lógica y necesaria cohesión de todas las áreas dentro del sistema ante las llamadas a la globalización, la transversalidad y la interdisciplinariedad.

En este sentido, la didáctica de la lengua (sea esta la primera lengua o una segunda lengua) puede suponer un punto de conexión entre las distintas áreas. El lenguaje tiene carácter instrumental en la educación, además de ser objeto de estudio – bien para la adquisición de competencia comunicativa en la L1 o L2 o bien para el desarrollo de destrezas metalingüísticas que permitan un mayor control del sistema. Por ello, tanto desde el área de conocimiento de la lengua materna como desde el área de segundas lenguas como desde el resto de las áreas curriculares, el lenguaje puede y debe ser un elemento a tener en cuenta. La producción y comprensión de conocimientos están mediadas por el lenguaje en proporciones tales que nos permiten afirmar que la actividad educativa es una actividad lingüística.

Por ello, es necesario plantear una didáctica de la lengua en conexión con las áreas curriculares. En la primera lengua, esta conexión puede servir para reforzar los conocimientos adquiridos en otras áreas curriculares así como para mejorar la competencia comunicativa; en la segunda lengua, esta conexión puede ser la clave para integrar a muchos estudiantes que no han adquirido la lengua de la escuela en la familia; en la lengua extranjera, esta conexión puede aportar realismo al uso de la lengua, con la consiguiente mejora no sólo comunicativa sino actitudinal.

Lecturas

Competencia para orientarse en el espacio

Antoni Zabala y Laia Arnau (2007) *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, pp. 51-2.

Son muchos los ejemplos que podríamos poner sobre el aprendizaje de unos contenidos desde su vertiente conceptual o integrados en una actuación competente. Día a día, las personas que viven en Barcelona, por ejemplo, pueden constatar cómo la propia Administración de la ciudad es consciente de la diferencia entre conocer y ser competente.

Cualquier conductor que tenga la necesidad de salir del centro de la ciudad para dirigirse, por ejemplo, a Zaragoza, y coja una de las arterias principales, la Vía Augusta, en un momento del recorrido se encontrará con un panel informativo que le ofrecerá tres posibilidades: Ronda de Dalt sentido Llobregat, Túneles de Vallvidrera y Ronda de Dalt sentido Besós. El conductor sabe que la dirección de los túneles no le sirve, por lo tanto debe optar entre las otras dos, pero si desconoce dónde están situados los ríos Llobregat y Besós difícilmente podrá escoger el camino acertado. Dado que el tiempo de que dispone para decidir es limitado – esta avenida tiene una circulación densa y la presión de los demás automovilistas es apabullante –, la decisión debe ser rápida y sin posibilidad de distracción alguna. Lo más probable es que al final uno acabe en los inmediatos Túneles de Vallvidrera, que por cierto son de pago.

Puesto que hasta el momento nadie ha podido demostrar la existencia de una relación entre los encargados de la señalización y la empresa que explota los túneles, es de suponer que la decisión está meditada a pesar de la existencia de una solución que sería útil no sólo para todos aquellos turistas o forasteros, sino también para los propios automovilistas de la ciudad. Utilizar los puntos cardinales, en vez de las referencias de los dos ríos, indicando Ronda de Dalt sentido Norte y Ronda de Dalt sentido Sur, sería una solución sencilla y, en principio, válida para todo el mundo, pero exigiría que los conductores fuesen capaces de utilizar, para orientarse, el conocimiento que ya tienen de los puntos cardinales. Y es ahí donde los técnicos del Ayuntamiento de Barcelona son conscientes de la formación de sus ciudadanos y saben que, a pesar de que la inmensa mayoría de la población ha sido escolarizada y en su día superó las pruebas sobre el conocimiento de los puntos cardinales, muchas personas son incapaces de utilizar este conocimiento para orientarse, es decir, no disponen de la competencia que les permite intervenir eficientemente ante una situación real en la cual es necesario aplicar unos conocimientos determinados. Por lo tanto, a la hora de establecer los referentes para indicar el camino a seguir, es preferible utilizar los nombres de los ríos porque, al menos, aquellos que sí saben dónde están situados estos ríos podrán escoger la dirección acertada.

Si pensamos en lo que implica la diferencia existente entre ser competente para orientarse, o saber responder a unas pruebas típicas de papel y lápiz consistentes en situar en la cruz convencional los símbolos N, S, E y O, advertimos que los cambios que supone para la enseñanza son notables.

El modelo de enseñanza eficaz para que el alumnado adquiriera el conocimiento sobre los puntos cardinales puede limitarse a una o dos sesiones de carácter expositivo, acompañadas de ejercicios más o menos sistemáticos consistentes en situar los símbolos de cada uno de los puntos cardinales en la correspondiente rosa de los vientos. Todo ello con una organización del aula convencional de gran grupo y de trabajo individual sin ninguna necesidad de moverse de la mesa; o, por el contrario, puede limitarse a conseguir que los alumnos sean capaces de utilizar los puntos cardinales con el fin de orientarse en el espacio, empleando necesariamente una forma de enseñar muy alejada del modelo transmisivo, a la que se deberá dedicar muchas sesiones y en las cual los alumnos no podrán estar siempre ubicados en sus mesas, sino que deberán realizar ejercicios sistemáticos de orientación, primero en la propia aula y posteriormente en distintos espacios de la escuela y el entorno.

Modalidades para el trabajo en competencias

No existe un único modo de acercarse a las competencias. En la práctica se pueden observar, al menos, tres modalidades. La primera de ellas es el modo "light", que básicamente consiste en adoptar las programaciones que las editoriales transmiten – aunque en ellas no se contemplen algunos de los principios fundamentales del trabajo por competencias como la integración curricular, el trabajo cooperativo o la contextualización de las tareas en la realidad de los estudiantes y aunque algunas editoriales se hayan limitado a añadir competencias a lo que ya venían haciendo sin más revisión del currículo.

La segunda modalidad es el enfoque unipersonal. Un miembro del profesorado, especialmente concienciado con el discurso de las competencias por alguna razón, decide incorporar a su trabajo alguna de las propuestas para el desarrollo de las competencias. La pregunta es si un solo profesor o profesora puede trabajar satisfactoriamente las competencias, que son el objetivo educativo de sus estudiantes. La respuesta es, necesariamente, negativa: las competencias son responsabilidad de cada miembro del profesorado y es, razonable y teóricamente, más factible contribuir a su desarrollo si trabajamos juntos de manera colaborativa.

La tercera modalidad, por tanto, es el enfoque global o de centro. Todo el centro contribuye al desarrollo de las competencias de los estudiantes (la competencia social no acaba en el aula en la misma medida que la obra de teatro que se prepara como actividad extra-escolar supone una experiencia lingüística y comunicativa de primera categoría) y, por tanto, las competencias son un elemento central del proyecto de centro. Además, incorporar las competencias al proyecto de centro supone convertirlo en la referencia necesaria para el desarrollo del mismo centro, pues permitirá orientar la participación y el trabajo en los planes de innovación de la Administración, o la acogida al profesorado nuevo en el centro, o la comunicación de información a la familia.

Preguntas de reflexión

- 1.- ¿Qué ventajas e inconvenientes tienen cada una de las tres "modalidades de acercamiento" a las competencias? ¿Posibles incidencias en el desarrollo del alumno, en el trabajo con cada competencia y en la organización del centro,...?
- 2.- ¿Qué cambios en nuestra "cultura de enseñanza" supone el enfoque global o de centro?
- 3.- ¿Qué dificultades y/o problemas puede suponer trabajar de forma individual las competencias?

Medidas de organización y funcionamiento

La tercera vía para el desarrollo de las competencias es la propia estructura de los centros. Los centros se organizan fundamentalmente en torno dos unidades funcionales: los ciclos en Educación Primaria y los departamentos en Educación Secundaria. Además, otras “agrupaciones” sirven para estructurar los centros dotando de identidad al profesorado: los “tutores” o los “especialistas” en Educación Primaria, los “tutores”, el “equipo de orientación” y los “no-tutores” en Educación Secundaria. Sin embargo, estas agrupaciones pueden no ser las más eficaces para el desarrollo de las competencias de los estudiantes: con frecuencia se ve al tutor como el responsable del desarrollo interpersonal de los estudiantes, a pesar de que es responsabilidad de todo el profesorado como parte de la competencia social y ciudadana.

Así pues, la organización y el funcionamiento del centro son también factores que inciden en el desarrollo de las competencias. El primer paso para que sea todo el centro quien trabaje por las competencias requiere optar por el trabajo cooperativo del profesorado frente a estructuras individualistas (o incluso competitivas o de enfrentamiento). El trabajo cooperativo del profesorado supone empezar compartiendo las metas y una visión común sobre la educación; en este sentido, puesto que las competencias suponen la finalidad del sistema educativo, es necesaria una reflexión profunda sobre ellas, que o bien genere o bien sea el resultado de un proceso de formación integral en los centros. Tras esta reflexión quizás sea necesario establecer comisiones y responsables para desarrollar tareas concretas – entre otras, el estudio de las relaciones entre las áreas y las competencias –, ejecutar medidas concretas para mejorar la coordinación y las relaciones interpersonales del profesorado y, por último, evaluar el funcionamiento del centro y del proceso de enseñanza.

En resumen, las competencias han llegado para quedarse y pueden suponer un factor de mejora del sistema. Pero esta mejora no depende de la Administración ni de las familias, aunque una actuación colaborativa de ambas es indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, la puesta en funcionamiento de las competencias es una responsabilidad de los centros y de un profesorado que toma las riendas de su trabajo, reconociéndose y afirmándose como profesionales implicados en la educación de los estudiantes y la mejora de la sociedad. Sabemos cómo hacerlo. Podemos hacerlo.

Preguntas de reflexión

- 1.- ¿Qué medidas organizativas son necesarias realizar para introducir las competencias en nuestros centros?
- 2.- ¿Cómo podemos incorporar las “competencias básicas” a nuestra cultura de enseñanza?

Proyecto de centro y programaciones de aula

Las competencias, dentro de este tercer modelo, se desarrollan a través de tres vías fundamentales: los proyectos y las programaciones, el trabajo en el aula (incluyendo enseñanza y evaluación) y las medidas de organización y funcionamiento. En cuanto a la primera vía, ya hemos comentado que las competencias, más que la preocupación de profesores individuales o en pequeños grupos, son una cuestión de proyecto de centro. En este, se debe explicitar cuál es el contexto en el cual los estudiantes habrán de necesitar las competencias que desarrollen en la escuela, el tipo de situaciones problemáticas al que se enfrentarán y qué relación tienen tanto el contexto como las situaciones con las materias escolares y los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que en éstas se dispongan.

La redacción de este proyecto de centro puede desarrollarse en dos fases. La primera fase consiste en tres pasos consecutivos. En primer lugar, en una reunión del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) junto con los coordinadores de ciclo o los jefes de departamento, se establecen las pautas para este proyecto y la macroprogramación que resultará de este trabajo conjunto. Se estudiará la estructura del documento, la redacción de los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y las propuestas didácticas para el desarrollo de las competencias. En segundo lugar, cada ciclo o departamento elaborará su borrador de programación, que será un documento abierto para su estudio posterior por niveles. Así, en tercer lugar, el profesorado de cada nivel estudiará los vínculos que existen entre los contenidos y los criterios de evaluación de las diferentes materias con la intención de definir tareas comunes.

La segunda fase de la redacción del proyecto consiste, precisamente, en definir las tareas integradas con los contenidos y criterios de evaluación compartidos por las áreas y dentro de cada nivel. La tarea supone esa “demanda compleja” relacionada con una situación realista de la cual habla la definición de competencias básicas y será para la realización de esta tarea cuando los estudiantes tengan que movilizar sus competencias para alcanzar el éxito.

A la hora de la programación de la tarea podríamos considerar los siguientes apartados:

1. Contexto y justificación de la tarea
2. Desarrollo de la tarea y secuencia de actividades
3. Competencias que se trabajan
 - a. Habilidades, destrezas, actitudes, ... que se necesitan
4. Referencias a todas las áreas posibles
5. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación por áreas
6. Tipos de agrupamientos
 - a. Funciones/roles de cada miembros
7. Producto final
8. Materiales que se necesitan
9. Temporalización
10. Indicadores de éxito (evaluación final)

Así, una tarea que consista en la realización de un comic para un concurso local por parte de los estudiantes de Primero de E.S.O. puede ser descrita de la siguiente forma (en breve):

1. Contexto (realista) de la tarea: La Delegación de Juventud del Ayuntamiento ha convocado un concurso de comics cuyo plazo acaba dentro de un mes. Se pueden presentar equipos de jóvenes artistas, con tema y formato libre.
2. Desarrollo de la tarea y secuencia de actividades: El objetivo de la tarea será preparar un cómic para el concurso de la Delegación de Juventud en el cual se desvelen las estructuras discriminatorias presentes en los cuentos tradicionales. Para ello se partirá de la lectura de cuentos tradicionales en la asignatura de Lengua Castellana y Lenguas Extranjeras. Estos cuentos serán modernizados o parodiados, revisando para ello las estructuras lingüísticas presentes en el cuento clásico y sus posibles variaciones. Al mismo tiempo en la asignatura de Educación Plástica y Visual se preparará el guión del cómic y se estudiarán los aspectos visuales (color, trazo, organización, etc.). Desde el área de Tecnología se colaborará elaborando un plan de trabajo y proponiendo herramientas informáticas (digitalización y tratamiento de la imagen, cómic informatizado, etc.) para la realización de la tarea.
3. Competencias que necesitan: Se necesitará competencia en comunicación lingüística para la lectura y el análisis del cuento clásico o la redacción del cuento modernizado o paródico, además de para llegar a acuerdos respecto al producto final deseado y el proceso de realización. Se necesitará competencia artística para la confección del cómic. Se necesitarán competencia social y cultural para estudiar los elementos clásicos del cómic sobre los cuales se incidirá, así como para el estudio de elementos discriminatorios (sexistas entre otros) que pueden ser desvelados para su modernización o parodia. Se necesitará competencia digital para la digitalización y tratamiento de la imagen.
 - a. Habilidades, destrezas, actitudes, ... que se necesitan: Se necesitan destrezas lecto-escritoras, capacidad gráfica, actitud respecto a las expresiones y fenómenos discriminatorios.
4. Referencias a todas las áreas posibles: Será necesaria la colaboración de las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Lenguas Extranjeras y Educación Plástica y Visual.
5. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación por áreas
6. Tipos de agrupamientos (para cada actividad)
 - a. Funciones/roles de cada miembros
7. Producto final: El producto final deseado es un cómic que cumpla con ciertos requisitos de calidad para su presentación en el concurso de la Delegación de Juventud.
8. Materiales que se necesitan (para cada actividad)
9. Temporalización
10. Indicadores de éxito (evaluación final): Los requisitos de calidad que se establecen para el cómic son los indicadores de éxito fundamentales para esta tarea. También se considerará que cada miembro de los grupos haya realizado su función adecuadamente en tiempo y forma.

En este esquema es especialmente interesante el punto seis, en el cual se vinculan las competencias con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por áreas. Este vínculo se puede expresar con más claridad, en las programaciones de aula, mediante una tabla como la siguiente:

COMPETENCIAS	OBJETIVOS referidos a cada competencia	JUSTIFICACIÓN y ACTIVIDADES
Competencia en comunicación lingüística	Los objetivos 1 y 2 de la programación contribuyen al desarrollo de esta competencia.	Para el desarrollo de esta competencia vamos a leer cuentos tradicionales, a preparar un listado de personajes y sus rasgos principales
Competencia social y ciudadana	Los objetivos 3 y 4 de la programación contribuyen al desarrollo de esta competencia.	Para el desarrollo de esta competencia se va a preparar una tabla de personajes, sus rasgos principales y las marcas discriminatorias que indican estos rasgos, así como su posible neutralización.
Competencia cultural y artística	Los objetivos 4 y 5 de la programación contribuyen al desarrollo de esta competencia.	Para el desarrollo de esta competencia se va a preparar un guión gráfico para el comic, estudiando la relación entre el color y los respectivos personajes y situaciones.
Competencia digital y tratamiento de la información	Los objetivos 6 y 7 de la programación contribuyen al desarrollo de esta competencia.	Para el desarrollo de esta competencia se van a volcar las imágenes del papel al ordenador a través de un escáner y después se les dará un tratamiento digital con un programa especializado (The Gimp, Adobe Photoshop,...).

Una vez que el profesorado de un nivel ha establecido las tareas que tratará durante un período lectivo, además de coordinar los recursos y los tiempos para que no haya problemas entre las distintas tareas, es necesario establecer cuáles con las actividades que se realizarán en las distintas áreas para poder realizar la tarea con éxito. Las actividades, en las cuales se trabaja con los contenidos propios de esa materia, preparan los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para la tarea.

Asimismo, finalizada la tarea se recomienda dar un tiempo a los estudiantes para que puedan reflexionar sobre las competencias que han utilizado para la realización de la tarea. Además de su incidencia en las competencias de aprender a aprender o de la autonomía e iniciativa personal, esta reflexión permite al estudiante y al profesorado regular el aprendizaje, detectando posibles dudas o problemas ocurridas durante la tarea. La autoevaluación y la coevaluación son dos tareas centrales en este momento, aunque también se puede considerar qué otros usos pueden tener las competencias en otras situaciones distintas o qué podríamos necesitar para aumentar nuestras competencias en esa misma situación.

Trabajo en el aula: enseñanza y evaluación

La segunda vía para el desarrollo de las competencias está relacionada con las decisiones que toma el profesorado en relación con la enseñanza-aprendizaje y la evaluación. No existen estrategias únicas para la enseñanza-aprendizaje y evaluación de las competencias, pero sí unas estrategias más eficaces que otras. Si las competencias básicas suponen poder ejecutar una acción eficaz en una situación realista compleja, todas aquellas estrategias que pongan a los estudiantes ante una situación problemática serán más eficaces que aquellas que sólo exigen una respuesta previamente memorizada o una actividad típicamente escolar pero que simplemente no ocurre fuera del aula.

En este sentido, estrategias como los proyectos interdisciplinarios (el cómic descrito, preparar un programa de radio, planear una ruta a través de una ciudad extranjera,...), los proyectos de investigación, las salidas didácticas o la tutoría entre iguales resultan eficaces para el desarrollo de las competencias. El aprendizaje cooperativo, en el cual los estudiantes dependen los unos de los otros para el trabajo y el aprendizaje, es una estrategia demostrada por multitud de experiencias. Por último, la utilización de las TIC a través de *webquests* o cazas del tesoro permite a los estudiantes trabajar en un entorno en el cual se encuentran cómodos y que refuerza su motivación.

En cuanto a la evaluación el mensaje es similar. Si las competencias se desarrollan en situaciones realistas, necesitamos mecanismos de recogida de datos que funcionen bien en una situación así: evidentemente, un examen tradicional no permite recoger datos acerca de cómo se produce una conversación entre un tendero y una estudiante en el mercado durante una salida de estudio; por el contrario, las entrevistas, los diarios de clase, las grabaciones en audio o video o la observación sistemática sí permiten tomar datos de este tipo. Además, estas últimas estrategias de evaluación pueden ser englobadas dentro de un portafolio de evaluación, un mecanismo globalizador que nos permite vincular las actividades y tareas de aprendizaje con la propia evaluación.

Capacitación y formación

Sara es profesora de Educación Primaria. Estudió su diplomatura en la Universidad de Cádiz y, tras las oposiciones, los últimos años los pasó entre dos centros, uno en la Sierra de Cádiz y otro en el Puerto de Santa María. Su primer destino fue un pequeño centro rural mientras que el segundo es uno de los centros más tradicionales y conocidos de la ciudad. Ya con su plaza definitiva se asentó en Sanlúcar de Barrameda, en un CEIP cerca de la playa.

En cualquiera de estos tres destinos Sara ha intentado mantenerse activa, participando en grupos de trabajo y en distintos cursos de los Centros del Profesorado. Se ha sentido muy involucrado en los movimientos de Convivencia Escolar y Coeducación y, como su colegio es un centro bilingüe, ya está asistiendo a clases de idioma en la EOI para poder atender esta nueva demanda.

¿Qué necesita esta profesora para incorporar las competencias básicas a su práctica? ¿Qué necesita un centro para poder trabajar por competencias? ¿Formación o capacitación? ¿Qué diferencia hay entre estos dos procesos?

Distinguimos dos procesos de desarrollo profesional: formación y capacitación. La formación es un proceso de apropiación de conocimientos – conceptuales y procedimentales – y desarrollo de actitudes para la construcción de competencias profesionales, o bien antes de o durante el trabajo docente; la capacitación es un proceso de toma de conciencia de la capacidad profesional para la movilización de competencias, conocimientos y actitudes ante una situación problemática determinada.

En los estudios de grado universitario, el futuro docente recibe fundamentalmente formación ajustada a la etapa educativa en la cual quiere ejercer¹. La universidad ayuda al estudiante a desarrollar las competencias para ejercer su profesión, tanto mediante el estudio como mediante la práctica tutorizada en centros educativos.

En la “formación permanente”, el profesorado participa, con seguridad, de la formación y, en ocasiones, de la capacitación. La mayor parte de la oferta de cursos y jornadas en los centros del profesorado tiene carácter formativo y pretende actualizar al profesorado en aspectos nuevos de su profesión.

Sin embargo, la incorporación de las competencias no puede responder exclusivamente a un proceso de formación. No es cuestión de aprender nuevas técnicas o conceptos novedosos; no depende de una nueva herramienta o un nuevo método de evaluación.

Las competencias básicas dependen de nuestro estilo de enseñanza. No se puede asumir que el profesorado no sabe ayudar a sus estudiantes para que desarrollen sus competencias; más bien, debemos ser conscientes de que nuestra forma de enseñar puede ser más o menos eficaz para esa tarea de acompañamiento de nuestros estudiantes en su desarrollo.

Es decir, la capacitación del profesorado para el trabajo en las competencias básicas comienza por la reflexión sobre la propia práctica: ¿qué contenidos vamos a trabajar? ¿qué tipo de actividades y tareas proponemos a nuestros estudiantes? ¿qué, cómo y para qué evaluamos?

A partir de esta reflexión podemos contrastar nuestras prácticas con la normativa, con la literatura especializada y con las prácticas de nuestras compañeras y compañeros. El punto de partida de nuestro trabajo es la lectura de la normativa (fundamentalmente los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas); con esta lectura

¹ Excepto el profesorado de Educación Secundaria, que se prepara en el Master de Educación Secundaria.

revisamos nuestra programación – y observamos cuánto hay en ella de herencia de los libros de texto.

Los Reales Decretos contienen la definición de las competencias básicas y la contribución de las áreas a las competencias de los estudiantes. Independientemente del desarrollo que estos Reales Decretos tengan en las Comunidades Autónomas, esta definición es para nosotros el material fundamental para comprender las competencias y para que cada docente asuma cuál es su tarea en relación con cada competencia (todas las áreas contribuyen a todas las competencias, incluso a pesar de ciertas ausencias en los Reales Decretos).

El segundo elemento especialmente interesante en los Reales Decretos es la lectura de los “criterios de evaluación” de cada una de las materias. Estos no deben ser entendidos como “capacidades” sino más bien como tareas a realizar en el aula, lo cual nos permitirá vincular el trabajo diario con la evaluación sin necesidad de recurrir a procedimientos extraordinarios que no sólo no nos dan información sobre el desarrollo de las competencias sino que, además, sólo nos permiten una evaluación para la calificación y la promoción, y no tanto para la regulación del aprendizaje.

Analizada la práctica profesional y estudiados los Reales Decretos, el profesorado puede querer refrescar su práctica tanto con la literatura especializada como con la cooperación con sus compañeras y compañeros o con profesorado de otros centros. El objetivo es, como ya hemos dicho, encontrar estrategias de enseñanza más eficaces para el desarrollo de las competencias básicas por parte de nuestros estudiantes y tanto la investigación educativa como las experiencias del profesorado, especialmente si está organizada desde una perspectiva de investigación-acción, pueden servir para este cometido. En este sentido, la utilización de tareas y proyectos, el currículo integrado, el aprendizaje cooperativo y la socialización rica son algunas estrategias de garantizada eficacia, como también lo es la utilización del portafolio para la evaluación. En este punto llega el momento de tomar decisiones, lo cual, en educación, significa programar. Ha llegado el momento de planificar e incorporar nuestras conclusiones a la práctica.

Enlaces interesantes

Reales decretos de enseñanzas mínimas

- Educación Primaria: <http://www.mec.es/files/a43053-43102.pdf>
- Educación Secundaria:
 - o <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

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

- Versión en español (hiperenlaces): <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Versión en español (pdf): http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

Ministerio de Educación. Portfolio Europeo de las Lenguas.

- <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE:

- <http://www.pisa.oecd.org/>

Proyecto DeSeCo:

- <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>

Algunas lecturas:

- M. Canale y M. Swain, Fundamentos Teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 54-62 y 18, 78-89. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>
- Javier Zanón. La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 52-67. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>
- Cristina Escobar. 2004. Para aprender a hablar hay que querer decir algo. *Glosas Didácticas*, 12. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>
- Sheila Estaire. 2004. La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Revista RedELE*, 1. Disponible en <http://www.mec.es/redele/revista1/pdfs1/estaire.pdf>
- María Pavesi, et al. 2001. Enseñar una lengua extranjera: cómo utilizar una lengua extranjera en la enseñanza de una asignatura. Web AICLE-CLIL de las profesoras Carme Muñoz y M^a Teresa Naves en <http://www.ub.es/filoan/CLIL/profesores.pdf>
- Fernando Trujillo. La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. *RedELE*, 4. Disponible en <https://fernandotrujillo.com/publicaciones/integra.pdf>
- Revista Mosaico, 2002. Marco Común Europeo y Portfolio Europeo de las Lenguas, 9. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf>