

**LA EDUCACIÓN BILINGÜE
DESDE UNA VISIÓN INTEGRADA
E INTEGRADORA**

LA EDUCACIÓN BILINGÜE DESDE UNA VISIÓN INTEGRADA E INTEGRADORA

M.^a Isabel Amor Almedina
Rocío Serrano Rodríguez
Elisa Pérez Gracia
(coords.)



EDITORIAL
SÍNTESIS

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
 En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Índice

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© M^a Isabel Amor Almedina
 Rocío Serrano Rodríguez
 Elisa Pérez Gracia

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
 Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
 Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-9171-095-0
 Depósito legal: M. 33.309-2017

Impreso en España - Printed in Spain

Prólogo	13
<i>José Luis Ortega Martín</i>	

Relación de autores	17
----------------------------------	----

PARTE I

Enseñanza y aprendizaje: métodos y recursos

1. Las competencias clave en Educación Primaria: el desarrollo de la competencia lingüística desde la percepción del alumnado	23
<i>M.^a Isabel Amor Almedina y Antonio J. Carpio Camargo</i>	
1.1. Introducción	23
1.2. Objetivos	26
1.3. Metodología	26
1.4. Resultados	27
1.5. Conclusiones.....	29
Referencias bibliográficas.....	31
2. ¿Y para qué el bilingüismo en el aula? Reflexión crítica, enfoque intercultural y educación física	33
<i>David Hortiguera Alcalá, Alejandra Hernando Garijo y Ángel Pérez Pueyo</i>	
2.1. Introducción	33
2.2. Objetivos.....	35

2.3. Metodología	36
2.4. Resultados	36
2.4.1. Reflexiones sobre los porqués de la inclusión del bilingüismo en el aula	36
2.4.2. Necesidad del trabajo bilingüe bajo un enfoque intercultural	37
2.4.3. Un caso particular: la educación física	39
2.5. Conclusiones	40
Referencias bibliográficas	40
3. Creación de minivideos en educación bilingüe: nuevas posibilidades docentes	43
<i>Cristina A. Huertas Abril</i>	
3.1. Introducción	43
3.2. La competencia digital docente: creación de contenidos digitales	44
3.3. La creación de contenidos digitales: minivideos docentes	46
3.3.1. Características específicas de los minivideos docentes	46
3.3.2. Fases para la creación de minivideos docentes	47
3.3.3. Identificación de los destinatarios	49
3.4. Conclusiones	49
Referencias bibliográficas	50
4. El inglés como lengua extranjera en España. ¿En qué convocatoria superaremos esta asignatura?	51
<i>Patricia Arnaiz Castro</i>	
4.1. Introducción	51
4.2. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el aula	52
4.2.1. Tiempo necesario para aprender una lengua extranjera	53
4.2.2. El uso del inglés en el aula de inglés	54
4.2.3. El profesor en la clase de lengua extranjera: el conocimiento de la asignatura	56
4.3. La prueba de acceso a la universidad: lo que no se evalúa	57
4.4. Conclusiones	59
Referencias bibliográficas	60
5. Las rúbricas de evaluación como parte del proceso de autoevaluación del alumno: alemán como lengua extranjera	65
<i>Ingrid Cobos López</i>	
5.1. Introducción	65

5.2. Objetivos e hipótesis	68
5.3. Metodología	69
5.4. Resultados	71
5.4.1. Con respecto al profesor	71
5.4.2. Con respecto al alumno	72
5.5. Conclusiones	72
Referencias bibliográficas	73
6. Evaluación formativa: una herramienta para propiciar el aprendizaje de la lengua extranjera	75
<i>Claudia Inés Bohórquez Olaya</i>	
6.1. Introducción	75
6.2. Objetivos	77
6.3. Metodología	78
6.4. Resultados	82
6.5. Conclusiones	86
Referencias bibliográficas	86
7. Evolución del burnout y engagement a partir del perfil competencial del docente en formación	89
<i>Irene Dios Sánchez, Antonio Jesús Rodríguez-Hidalgo y Juan Calmaestra</i>	
7.1. Introducción	89
7.2. Objetivos e hipótesis	91
7.3. Metodología	92
7.4. Resultados	93
7.4.1. Evolución del grupo con bajo desarrollo	94
7.4.2. Evolución del grupo con alto desarrollo	95
7.5. Conclusiones	96
Referencias bibliográficas	98
8. Dislexia y bilingüismo en inglés como segunda lengua	99
<i>Antonio Coronado-Hijón y Marina Palazón Martínez</i>	
8.1. Bilingüismo	99
8.2. Enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua	101
8.3. Competencias y procesos en el aprendizaje del inglés como segunda lengua	102
8.4. Dificultades disléxicas de aprendizaje del inglés como segunda lengua	103
8.5. Medidas de atención educativa	106
8.6. Conclusiones	108
Referencias bibliográficas	110

PARTE II		
<i>Educación intercultural</i>		
9. La evaluación de la competencia intercultural en Educación Primaria	113	
<i>José M. Almodóvar Antequera</i>		
9.1. Introducción.....	114	
9.2. La competencia intercultural en Educación Primaria.....	115	
9.3. La importancia de la evaluación educativa y la evaluación por competencias.....	118	
9.4. La evaluación de la competencia intercultural.....	119	
9.5. De la competencia lingüística a la competencia intercultural.....	120	
9.6. Conclusiones.....	121	
Referencias bibliográficas.....	121	
10. El diálogo intercultural en la escuela peruana	123	
<i>Osbaldo Turpo Gebera y Rossana Mendoza Zapata</i>		
10.1. Introducción.....	123	
10.2. Supremacía criolla: un obstáculo para el diálogo intercultural.....	125	
10.3. La política pública: diálogo de iguales o diálogo de diferentes.....	126	
10.4. Para qué el diálogo intercultural.....	126	
10.5. Educación intercultural para el diálogo intercultural.....	128	
10.6. Conclusiones.....	131	
Referencias bibliográficas.....	132	
11. Aproximación a nuevos recursos para el análisis de la implantación del bilingüismo en las redes sociales a diferente escala geográfica y en diferentes contextos	133	
<i>Adela González Fernández y Álvaro L. Maroto Conde</i>		
11.1. Introducción.....	133	
11.2. Hipótesis y objetivos.....	135	
11.3. Metodología.....	136	
11.4. Resultados.....	137	
11.4.1. Análisis del uso de dos lenguas distintas en dos países latinoamericanos a lo largo de un periodo de cinco años.....	137	
11.4.2. Análisis de la situación lingüística en Andalucía con respecto al uso del inglés y del español.....	138	
		11.4.3. Análisis de la inserción del bilingüismo en España a través de distintas áreas temáticas.....
		139
		11.5. Conclusiones.....
		140
		Referencias bibliográficas.....
		141
12. El ruso en Lituania: ¿lingua franca de comunicación intercultural o idioma de ideología soviética?	143	
<i>Irina Golubeva y Nijolė Čiučiulkiene</i>		
12.1. Introducción.....	143	
12.2. El contexto lituano y el objetivo del presente estudio.....	144	
12.3. Marco teórico.....	146	
12.4. Objetivos e hipótesis.....	147	
12.5. Metodología.....	147	
12.6. Resultados.....	149	
12.7. Conclusiones.....	152	
Referencias bibliográficas.....	152	
13. Beneficios de la enseñanza bilingüe de lenguas y de culturas en la formación de traductores e intérpretes	155	
<i>Concepción Mira Rueda</i>		
13.1. Introducción.....	155	
13.2. Objetivos.....	158	
13.3. Metodología.....	160	
13.4. Resultados.....	160	
13.5. Conclusiones.....	161	
Referencias bibliográficas.....	162	
14. Educar en Sefarad: la interculturalidad desvanecida	163	
<i>Juan Luis Luengo-Almena</i>		
14.1. Introducción.....	163	
14.2. A qué interculturalidad nos referimos.....	164	
14.3. La Shoah en el currículo español.....	166	
14.4. El reconocimiento institucional del sefardí.....	169	
14.5. Conclusiones.....	171	
Referencias bibliográficas.....	172	
PARTE III		
<i>Implementación de programas bilingües</i>		
15. La formación inicial del profesorado AICLE	175	
<i>Elisa Pérez Gracia y Rocío Serrano Rodríguez</i>		
15.1. Introducción.....	175	

15.2. La formación inicial en un contexto de cambio.....	176
15.2.1. La formación inicial del profesorado AICLE: un proceso complejo.....	176
15.2.2. La formación previa y las creencias del docente AICLE.....	177
15.3. Nuevos escenarios de formación docente en AICLE.....	179
15.3.1. AICLE: una nueva perspectiva en la formación del profesorado.....	179
15.3.2. La necesidad de un modelo de formación para el docente AICLE.....	180
15.4. Conclusiones.....	183
Referencias bibliográficas.....	184
16. Formación bilingüe en Panamá: retos y desafíos para el siglo XXI.....	185
<i>Vielka Jones Burkett y Celinda Jiménez</i>	
16.1. Introducción.....	185
16.2. Fundamentación teórica.....	186
16.2.1. Contexto del país en función del proyecto.....	186
16.3. Objetivos.....	188
16.4. Metodología.....	190
16.4.1. Técnica e instrumento.....	190
16.5. Análisis de las entrevistas realizadas a docentes que han participado en el programa Panamá Bilingüe.....	190
16.6. Conclusiones.....	192
Referencias bibliográficas.....	192
17. Evaluación de resultados de la educación bilingüe.....	195
<i>M.ª Elena Gómez Parra</i>	
17.1. Introducción.....	195
17.2. Evaluación de programas bilingües: AICLE.....	197
17.3. Conclusiones.....	199
Referencias bibliográficas.....	201
18. Motivación para el estudio de una lengua extranjera durante la carrera universitaria.....	203
<i>Katia Rodríguez, Ivanna Valverde y Kyveli Chabla</i>	
18.1. Introducción.....	203
18.2. Objetivos.....	206
18.3. Metodología.....	207

18.3.1. Sujetos.....	207
18.3.2. Instrumento y procedimiento.....	207
18.4. Resultados.....	208
18.4.1. Resultados de la primera parte del cuestionario: datos sociodemográficos del alumnado participante.....	208
18.4.2. Resultados de la segunda parte del cuestionario: motivaciones del alumnado participante.....	209
18.5. Conclusiones.....	212
Referencias bibliográficas.....	213
19. El modelo TPACK en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	215
<i>Maria del Carmen Trillo Luque, María Josefa Vilches Vilela y Ana María Muñoz Mallén</i>	
19.1. Introducción.....	215
19.2. Las TIC en la enseñanza de la lengua inglesa.....	218
19.3. Tecnología móvil para el aprendizaje de la lengua inglesa.....	219
19.4. Conclusiones.....	222
Referencias bibliográficas.....	223

Prólogo

La educación bilingüe ha experimentado un enorme crecimiento en España en los últimos quince años y la tendencia es que ese movimiento ascendente no se detenga. Crecer no es solo dar datos sobre cuántos centros son bilingües, sino que hemos de adentrarnos en qué se está haciendo en la formación inicial del profesorado, cómo se desarrollan las asignaturas, qué nuevas tecnologías están fomentando este proceso o qué herramientas de evaluación usamos y si estas proporcionan el dato que pueda provocar un mejor rendimiento en nuestro alumnado.

El título del libro evidencia la intención de sus editoras, que es ofrecer, contando para ello con expertos en la materia, una visión integrada e integradora de la enseñanza bilingüe. Y lo consiguen, insisto, al unir en una veintena de trabajos experiencias de muy diversos ámbitos que van desde la Educación Primaria a la universitaria, o desde el contexto andaluz al de la enseñanza de lenguas en Perú o Ecuador.

Se proporciona una visión integrada del bilingüismo en un momento en el que hemos hecho del término “integración” algo inherente a la educación, con el consiguiente riesgo que ello conlleva de que se pueda convertir en un término desgastado, cotidiano, aburrido si no lo mantenemos vivo. No se entendería un bilingüismo excluyente, aislado, pues hablaríamos entonces de la manera tradicional de la enseñanza de una lengua extranjera alejada de la interdisciplinariedad y de los contenidos transversales que la han llenado de riqueza en los últimos años.

Se nos ofrece una perspectiva integradora y de ahí la importancia doble dada en el libro, tanto a lo cultural, pues nadie aprende una lengua si no conoce su cultura, como a la integración de los programas bilingües en la sociedad, los efectos que puede tener en los jóvenes y qué aspectos habría que cuidar para lograr una enseñanza bilingüe de calidad, no sectaria ni clasista, que esté al alcance de todos.

Las editoras han logrado presentarnos en este libro trabajos que se acercan al aula de Primaria, con la enorme importancia que este nivel tiene en el futuro de nuestro alumnado, y de ahí llegan hasta el ámbito universitario para trabajar as-

pectos diferentes como la formación inicial que reciben los futuros docentes que asumen la tarea de dar clase en centros bilingües.

El libro está estructurado en tres partes en las que se abordan aspectos relacionados con métodos y recursos para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, por un lado, y la educación intercultural, por otro, para concluir con una parte dedicada a la implementación de los programas bilingües.

En la primera parte, los autores David Hortigüela, Alejandra Hernando y Ángel Pérez ofrecen una interesante reflexión sobre las razones para la inclusión de la enseñanza bilingüe y la necesidad del enfoque intercultural que favorezca un conocimiento más profundo y multidisciplinar. Patricia Arnaiz, de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, presenta un capítulo muy rico en el análisis de las causas que aún provocan el bajo nivel de inglés de nuestro alumnado y hace una llamada para que se escuche la voz de los expertos en el diseño de currículos y propuestas metodológicas que afecten tanto a la enseñanza de una lengua extranjera como a la enseñanza bilingüe. Sobre la evaluación, dos trabajos destacan por su especial relevancia: en primer lugar, el capítulo de Ingrid Cobos, que analiza si las rúbricas son un elemento útil en la enseñanza de lenguas extranjeras y en especial en la implicación del estudiante en el proceso evaluativo como agente activo de este. Por otro, Claudia I. Bohórquez destaca, con una revisión muy detallada, la importancia de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la reflexión que han de hacer los docentes sobre su propia práctica educativa. María I. Amor y Antonio J. Carpio salen del horario escolar para adentrarse en la influencia que determinadas actividades extraescolares pueden tener en el rendimiento en lengua extranjera del alumnado de 6.º de Primaria, aspecto muy importante que podría establecer diferencias de competencia causadas por posibles desigualdades socioeconómicas de las familias, ubicación de los centros, etc. Con respecto a las tecnologías de la información y la comunicación, Cristina Huertas ofrece el uso de los minivideos como una nueva posibilidad docente, una de esas nuevas tecnologías aplicadas al conocimiento y que, así lo demuestra la autora, es una herramienta didáctica en educación bilingüe además de ser atractiva e innovadora. María del Carmen Trillo, María Josefa Vilches y Ana María Muñoz presentan el modelo TPACK, herramienta de éxito que consigue integrar los distintos conocimientos que debe poseer el docente para el uso efectivo de las TIC en la enseñanza de la lengua inglesa. Cierra este primer bloque un interesantísimo trabajo de Antonio Coronado y Marina Palazón, en el que presentan la dislexia en el contexto bilingüe y proponen metodologías didácticas de atención educativa y probada eficacia ante estas posibles dificultades.

La segunda parte, de educación intercultural, queda como esencial en la concepción de la educación plurilingüe o bilingüe, con capítulos de gran calidad en el que destaca, por cuestiones de espacio, el firmado por Osbaldo Turpo y Rossana Mendoza, que nos trasladan al contexto peruano y reivindican la sobrevivencia de

las culturas y lenguas existentes en el territorio peruano y el efecto positivo que tendría para el anhelado logro de justicia social e igualdad para todos.

La implementación de los programas bilingües es la última parte de las que componen este libro y comienza con un interesante trabajo de Katia Rodríguez, Ivanna Valverde y Kyveli Chabla, que examina diferentes tipos de motivación en estudiantes universitarios ecuatorianos y concluye que no hay una gran diferencia entre si la formación en inglés es obligatoria o no en esos niveles, dado el alto interés por aprender esa lengua extranjera. El capítulo de Elisa Pérez y Rocío Serrano se hace imprescindible, pues nos ofrece un acercamiento a los procesos de formación inicial del profesorado que trabaja en contextos bilingües en Primaria. El libro concluye con el capítulo firmado por M.ª Elena Gómez en el que se pregunta por los resultados obtenidos en estos programas bilingües y qué efectos e impacto tienen a nivel social.

José Luis Ortega Martín
Universidad de Granada

Relación de autores

Prólogo

José Luis Ortega Marín. Universidad de Granada.

Capítulo 1

M.ª Isabel Amor Almedina. Departamento de Educación. Universidad de Córdoba.

Antonio J. Carpio Camargo. Universidad de Córdoba.

Capítulo 2

David Hortigüela Alcalá. Facultad de Educación. Universidad de Burgos.

Alejandra Hernando Garíjo. Facultad de Educación. Universidad de Burgos.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Burgos.

Capítulo 3

Cristina A. Huertas Abril. Universidad de Córdoba.

Capítulo 4

Patricia Arnaiz Castro. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Capítulo 5

Ingrid Cobos López. Universidad de Córdoba.

Capítulo 6

Claudia Inés Bohórquez Olaya. Universidad de Boyacá. Tunja, Colombia.

Capítulo 7

Irene Dios Sánchez. Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba.

Antonio Jesús Rodríguez-Hidalgo. Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba.

Juan Calmaestra. Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba.

Capítulo 8

Antonio Coronado-Hijón. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.

Marina Palazón Martínez. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.

Capítulo 9

José M. Almodóvar Antequera. Universidad de Córdoba.

Capítulo 10

Osbaldo Turpo Gebera. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rossana Mendoza Zapata. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Perú.

Capítulo 11

Adela González Fernández. Universidad de Córdoba.

Álvaro L. Maroto Conde. Conservatorio Superior de Música de Córdoba.

Capítulo 12

Irina Golubeva. University of Miskolc. Hungría.

Nijolė Čiučiulienė. Aleksandras Stulginskis University. Lituania.

Capítulo 13

Concepción Mira Rueda. Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Málaga.

Capítulo 14

Juan Luis Luengo-Almena. Departamento de Ciencias del Lenguaje. Universidad de Córdoba.

Capítulo 15

Elisa Pérez Gracia. Universidad de Córdoba.

Rocio Serrano Rodríguez. Departamento de Educación. Universidad de Córdoba.

Capítulo 16

Vielka Jones Burkett. Universidad de Panamá.

Celinda Jiménez. Universidad de Panamá.

Capítulo 17

M.ª Elena Gómez Parra. Universidad de Córdoba.

Capítulo 18

Katia Rodríguez. Escuela Superior Politécnica del Litoral.

Ivanna Valverde. Escuela Superior Politécnica del Litoral.

Kyveli Chabla. Escuela Superior Politécnica del Litoral.

Capítulo 19

Maria del Carmen Trillo Luque. Escuela Universitaria de Magisterio Sagrado Corazón. Universidad de Córdoba.

Maria Josefa Vilches Vilela. Escuela Universitaria de Magisterio Sagrado Corazón. Universidad de Córdoba.

Ana María Muñoz Mallén. Escuela Universitaria de Magisterio Sagrado Corazón. Universidad de Córdoba.

PARTE I

*Enseñanza y aprendizaje:
métodos y recursos*

1

Las competencias clave en Educación Primaria: el desarrollo de la competencia lingüística desde la percepción del alumnado

*M.ª Isabel Amor Almedina
y Antonio J. Carpio Camargo*

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en una investigación cuya finalidad ha sido conocer el desarrollo de la competencia lingüística en opinión del alumnado. Se utilizó una metodología de carácter cuantitativo, descriptivo y comparativo, para analizar en una muestra formada por 343 alumnos y alumnas de 6.º curso de Educación Primaria, de doce centros educativos de Córdoba (España). Los resultados obtenidos muestran que variables como el género y la asistencia a actividades extraescolares, para aprender o reforzar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, influyen en una mayor o menor valoración del alumnado al autoevaluar su competencia lingüística. Sin embargo, no se detectan diferencias en función del tipo de centro al que pertenecen, público o concertado.

1.1. Introducción

Las directrices de la Unión Europea (CE, 2012) en materia educativa reclama la necesidad de la adquisición de competencias clave como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento (Pepper, 2011). Las competencias suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Por tanto, y coincidiendo con Silinskas *et al.* (2012), las competencias se perciben como aprendizaje a través de la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los no formales e informales. Se conceptualizan como un *saber hacer* que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales.

El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa (De la Orden, 2011). Estas competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de estas; esto le confiere un determinado carácter dinámico. Asimismo, su abordaje implica una formación integral que permitirá al alumnado transferir los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida.

Según el proyecto DeSeCo (Design and Selection of Competencies) en 2002, una competencia supone adquirir la capacidad de responder a demandas complejas a través de tareas diversas y adaptadas a cada situación y contexto. De este modo, se infiere el aprendizaje de un conjunto de habilidades, capacidades, actitudes y valores necesarios, para lograr una acción eficaz. Sus atributos principales son tres: la integración de saberes, abordando conocimientos, habilidades y actitudes; ello permite actuar de forma adecuada ante nuevas situaciones en función de cada contexto (Tiana Ferrer, 2011).

En este proyecto se identifican tres competencias clave genéricas subdivididas en otras más específicas, como podemos ver en la figura siguiente (figura 1.1).

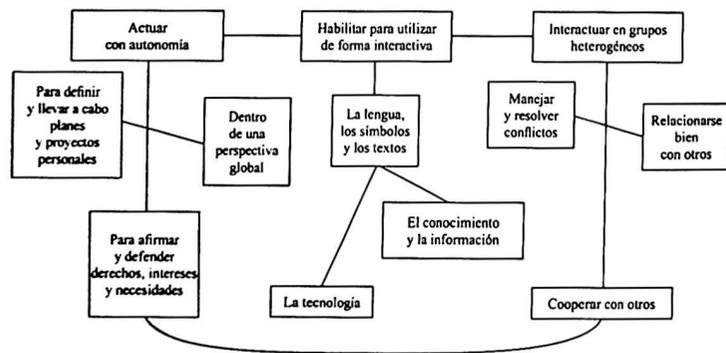


Figura 1.1. Identificación de competencias clave según DeSeCo (Tiana Ferrer, 2011).

En el sistema educativo español las competencias clave definidas por la LOMCE (2013) son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

La competencia en comunicación lingüística (CCL) es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Supone un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela.

En los últimos años la inclusión de una segunda lengua en las etapas más tempranas del sistema educativo ha reafirmado los beneficios que pueden llegar a tener para consolidar el dominio de la propia lengua y los conocimientos lingüísticos. Las líneas marcadas por la Unión Europea, en lo que a materia educativa se refiere, coinciden con la importancia que tiene el multilingüismo como factor determinante de la competitividad entre los estados miembros que conforman el espacio europeo. El hecho de que en un país coexistan de forma armónica diversas lenguas es sinónimo de diversidad y de riqueza cultural. Pero también supone importantes desafíos que obligan a generar medidas que contribuyan a disminuir las barreras lingüísticas y facilitar la comunicación entre todos los habitantes. Por ello, uno de los objetivos fundamentales de la política lingüística en el marco europeo ha sido, y es, que todos los ciudadanos dominen otros dos idiomas además de la lengua materna.

En la Educación Primaria la competencia clave de comunicación lingüística o competencia comunicativa se entiende como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el uso de la lengua, como instrumento para expresión y comunicación, que posibilita la experiencia humana de la realidad y el pensamiento, en general. En el currículo de esta etapa educativa las áreas lingüísticas, lengua castellana y lenguas extranjeras, contribuyen al desarrollo de todas las competencias clave del currículo, ya que son instrumentos privilegiados para la comunicación, la inserción en la sociedad, la expresión de los sentimientos, la representación del mundo y el fomento de la creatividad. Siguiendo la línea de la Unión Europea, en el currículo de esta etapa se incluye una segunda lengua como materia específica con el objetivo de ampliar las posibilidades del alumnado desde el inicio de su formación académica. Está demostrado que el es-

tudio de una segunda lengua no solo reporta beneficios a los estudiantes en dicho aprendizaje, sino que además conlleva a desarrollar estrategias para aprender muchas más.

La importancia que diversos estudios están otorgando al desarrollo de las competencias en la formación integral del alumnado, y el interés y la motivación que despierta en el ámbito social y educativo el aprendizaje y la evaluación de las mismas, promueve que se lleven a cabo iniciativas como las que se han desarrollado en este trabajo.

1.2. Objetivos

El objetivo general de este estudio se centra en evaluar las competencias del alumnado de 6.º curso de Educación Primaria desde su reflexión y análisis personal. Como objetivos específicos, nos planteamos los siguientes:

1. Evaluar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde la percepción del alumnado.
2. Analizar si el aprendizaje de una segunda lengua extranjera influye en el desarrollo de las competencias lingüísticas.
3. Comprobar si existen diferencias en función del género, el tipo de centro escolar y la asistencia o no a actividades extraescolares relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua extranjera.

1.3. Metodología

El método utilizado en esta investigación se basa en una metodología cuantitativa de corte descriptivo y comparativo. Han participado un total de 343 alumnos (48.2%) y alumnas (51.8%) de 6.º curso de Educación Primaria, procedentes de doce centros escolares de Córdoba capital de diferente titularidad: pública (61.4%) y privada concertada (38.6%), de los cuales un 34.2% asistía a actividades extraescolares para aprender un segundo idioma (inglés, 97.5%; otros idiomas 2.5%), frente a algunos (65.8%) que no asistían. La edad media del alumnado es de 11 años.

Para la recogida de información se elaboró un cuestionario compuesto por 89 ítems relacionados con el desarrollo y la adquisición de las competencias básicas de acuerdo con la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Etapa de Educación Primaria en Andalucía. La escala está estructurada en ocho dimensiones, correspondientes a las ocho competencias básicas: comunicación lingüística, matemática, conocimiento y la interacción con

el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal. Sin embargo, en este trabajo solo se presentan los resultados obtenidos en la competencia en comunicación lingüística.

Con el fin de evaluar si la asistencia o no a actividades extraescolares, para aprender o reforzar el aprendizaje de un segundo idioma, puede afectar a las competencias lingüísticas del alumnado de 6.º curso de Educación Primaria, se utilizó un análisis multivariante de la varianza permutacional (PERMANOVA, *permutational multivariate analysis of variance*). Este análisis permite evaluar las diferencias en el valor de las respuestas en función de las siguientes variables: género (dos niveles), el tipo de centro escolar (concertado o público), y la asistencia o no a actividades extraescolares para aprender o reforzar el aprendizaje de un segundo idioma (CAEI y SAEI, respectivamente). Se utilizó la suma de cuadrados tipo III, ya que son apropiados en el caso de un diseño desbalanceado. Todas las pruebas se realizaron con 9999 permutaciones con el objetivo de aumentar la potencia y precisión de los análisis de los residuos bajo un modelo reducido (Anderson y Braak, 2003). La ventaja del método de permutación es que la prueba resultante es de “libre distribución” y no está limitada por muchos de los supuestos típicos de la estadística paramétrica (Walters y Coen, 2006).

Posteriormente también se realizó un análisis para calcular los porcentajes de similitud/disimilitud (SIMPER, *similarity percentages*, Clarke, 1993) entre género y entre alumnos/as con actividad extraescolar de clases de idioma (CAEI) y sin ella (SAEI). Este análisis permite determinar qué ítems son responsables de la mayor proporción de las diferencias entre las variables del cuestionario determinadas como significativas por el PERMANOVA (género, asistencia o no a clases para el aprendizaje de un segundo idioma). En este estudio, el SIMPER se empleó para identificar y ordenar los quince ítems que fueron responsables de la disimilitud entre las dos variables mencionadas. Los análisis se realizaron utilizando el programa informático PRIMER v6, incluyendo el paquete complementario PERMANOVA+ (Anderson, Gorley y Clarke, 2008).

1.4. Resultados

En el cuadro 1.1 podemos observar que los resultados obtenidos en el PERMANOVA muestran diferencias significativas entre ambos géneros, en la valoración que el alumnado atribuye a las competencias lingüísticas ($F_{1,342} = 7.51, P = 0.001$), y entre los que realizan o no una actividad extraescolar (CAEI o SAEI), ($F_{1,342} = 2.66, P = 0.026$). Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas en la valoración de la competencia lingüística entre el alumnado de ambos tipos de centros escolares ($F_{1,342} = 1.55, P = 0.15$).

CUADRO 1.1. Resultados del PERMANOVA en función del género, tipo de centro y CAEI o SAEI

Variables	gl	Sc	F	p
Género	1	1364.2	7.51	0.001
Tipo de centro	1	281.6	1.55	0.153
Actividad extraescolar	1	483	2.66	0.026
TOTAL		341	63.507	

gl = grados de libertad del denominador; Sc = suma de cuadrados.

Los resultados del análisis SIMPER indican una disimilitud media en la valoración de las respuesta del 17.36% entre el alumnado CAEI y SAEI. La diferencia registrada se debió principalmente a los ítems: 12 (7.80%) “Soy capaz de comunicarme con otras personas de distintas culturas e idiomas”; 13 (7.73%) “Uso el lenguaje para evitar la discriminación sexista y las discusiones”; 15 (7.70%) “Soy capaz de usar un lenguaje distinto dependiendo del lugar en el que estoy (colegio, casa, cumpleaños, supermercado...)”; 22 (7.37%) “Me gusta leer libros”, y 16 (7.25%) “Puedo comunicarme con distintas personas sin tener que hablar: con gestos, miradas, postura corporal...”; todos ellos con una contribución >7% (cuadro 1.2).

CUADRO 1.2. Contribución de cada uno de los ítems a la disimilitud entre las variables SAEI y CAEI

Media de disimilitud = 17.36%				
Variable	SAEI	CAEI	Media dis.	% Contr.
	Media	Media		
12	3.29	3.44	1.35	7.80
13	3.53	3.56	1.34	7.73
15	3.85	3.79	1.34	7.70
22	3.76	3.94	1.28	7.37
16	3.71	3.59	1.26	7.25
9	3.61	3.93	1.21	6.98
20	3.22	3.44	1.21	6.97
10	3.93	3.98	1.14	6.54
8	3.48	3.77	1.11	6.41
18	3.92	4.06	1.10	6.32
21	3.76	4.24	1.09	6.29
11	3.73	3.95	1.04	5.97
17	3.85	4.23	1.01	5.79
19	4.02	4.20	0.97	5.61

Por otro lado, en el cuadro 1.3 la disimilitud entre géneros fue del 17.94%, debido principalmente a la contribución de los ítems: 12 (7.78%), 15 (7.56%), 13 (7.55%), 22 (7.48%), 16 (7.19%), 20 (7.11%) “Soy capaz de escribir sin cometer faltas de expresión ni de ortografía”, y 9 (7.06%) “Uso el lenguaje para expresar mis sentimientos y emociones”; todos ellos también con una contribución >7%.

CUADRO 1.3. Contribución de cada uno de los ítems a la disimilitud entre la variable género

Media de disimilitud = 17.94%				
Variable	F	M	Media dis.	% Contr.
	Media	Media		
12	3.50	3.18	1.40	7.78
15	4.07	3.58	1.36	7.56
13	3.75	3.32	1.36	7.55
22	4.10	3.53	1.35	7.48
16	3.88	3.44	1.29	7.19
20	3.56	3.01	1.28	7.11
9	3.97	3.45	1.27	7.06
10	4.20	3.68	1.18	6.58
8	3.77	3.37	1.16	6.43
18	4.04	3.88	1.13	6.26
21	4.02	3.82	1.12	6.20
11	4.11	3.48	1.11	6.19
17	4.08	3.87	1.03	5.73
19	4.25	3.9	1.02	5.69

En el cuadro 1.3 también podemos observar que los valores que más contribuyen negativamente corresponden al ítem 19 (5.69%), que se refiere a la capacidad de escribir un texto en formato papel y digital, seguido del ítem 17 (5.79%), que determina la capacidad de responder ante preguntas de un texto y distinguir las ideas principales.

1.5. Conclusiones

En este trabajo hemos podido comprobar que la percepción del alumnado en relación con su capacitación, en aspectos que tienen que ver con la competencia en

comunicación lingüística, es bastante buena. No obstante, existen factores, como el género y las clases extraescolares para el aprendizaje de un segundo idioma, que condicionan el grado de valoración que los alumnos y alumnas atribuyen a esta competencia.

Uno de los factores más relevantes ha sido la influencia de la asistencia a actividades extraescolares. Los alumnos y alumnas que reciben clases en horario extraescolar de un segundo idioma se sienten más capaces para comunicarse con personas de otra cultura e idioma diferente al suyo. Además, estos alumnos y alumnas reconocen que suelen utilizar el lenguaje como herramienta para evitar discriminaciones sexistas y discusiones.

Otro aspecto importante a destacar en este grupo es que se sienten muy capacitados para utilizar un lenguaje distinto en función de la situación y del contexto en el que se encuentren. Ser competente comunicativamente significa, para Goebel (2013), saber asociar las formas de mensajes, los participantes, los temas y los sentimientos a situaciones y actividades particulares. Por ello es importante integrar el aprendizaje que se desarrolla en el aula y las experiencias vividas en la familia y en el contexto del alumnado de forma más efectiva.

Asimismo, se autoevalúan muy positivamente en la capacidad para comunicarse sin necesidad de utilizar el lenguaje de forma verbal, utilizando el lenguaje corporal: las expresiones, los gestos, las miradas y la postura corporal. Según Poyato (2012), la comunicación no verbal está implícita en el currículo de Educación Primaria, y más concretamente en las materias de lengua castellana e idiomas, porque constituye una ineludible forma de comunicación en nuestra vida cotidiana y forma parte de las relaciones humanas. Además, el lenguaje no verbal está constantemente en el aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de esas disciplinas, a través de las relaciones entre el profesorado y el alumnado, y entre el propio alumnado.

Otra de las variables en las que encontramos diferencias significativas en este estudio es en el género, tal y como anticipábamos anteriormente. En general, son las chicas las que se consideran más competentes en aspectos relacionados con la comunicación lingüística, principalmente en la capacidad para comunicarse con otras personas de diferentes culturas e idiomas, también en adaptar su lenguaje a diferentes contextos y situaciones, en saber utilizar el lenguaje para evitar discusiones y discriminaciones sexistas, y se valoran más alto en el gusto por la lectura y en la capacidad para comunicarse de forma no verbal.

En relación con esta variable, también destaca que las chicas se perciben más competentes en escribir sin faltas de expresión y ortografía, y en expresar sus sentimientos y emociones a través del lenguaje.

Para concluir y coincidiendo con el Proyecto Atlántida (Luengo y Bazo, 2009), se apuesta por la construcción de un currículo integrado para mejorar la competencia comunicativa del alumnado. Para ello, proponen cinco niveles de integración curricular en la competencia en comunicación lingüística:

- a) Un currículo basado en la competencia comunicativa, a partir de la actividad de aula.
- b) Una visión operativa de cada una de las competencias y el desarrollo de la comunicación lingüística: las relaciones entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación con la competencia lingüística.
- c) Integración de la metodología y la comunicación lingüística.
- d) Evaluación de tareas basadas en la competencia comunicativa.
- e) La integración del currículo formal, informal, no formal y la comunicación lingüística.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, M. y BRAAK, C. T. (2003). Permutation tests for multi-factorial analysis of variance. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 73, 85-113.
- ANDERSON, M. J.; GORLEY, R. N. y CLARKE, K. R. (2008). *Permanova + for Primer. Guide to Software and Statistical Methods*. Plymouth: PRIMER-E.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, n.º 295 (10 de diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- BOLETÍN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, n.º 60 (27 de marzo de 2015). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el Currículo Correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
- COMISIÓN EUROPEA (2012). *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in Initial Education and Training: Policy Guidance*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_cn.pdf.
- CLARKE, K. R. (1993). Non-parametric multivariate analyses of changes in community structure. *Australian Journal of Ecology*, 18, 117-143.
- DE LA ORDEN, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21. Recuperado de <http://redic.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html>.
- GOEBEL, Z. (2013) (en prensa). Competence to comprehend and knowledge. *Language & Communication*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.langcom.2013.03.006>.
- LUENGO, F. y BAZO, P. (coords.) (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.
- PEPPER, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.
- POYATO, F. (2012). La integración curricular de la comunicación no verbal en la Enseñanza Primaria y en la Secundaria: para el enriquecimiento académico y vivencial del alumno. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 291-316. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39928.
- RAMÍREZ, A.; CORPAS, C.; AMOR, M. I. y SERRANO, R. (2014). ¿De qué soy capaz? Autoevaluación de las competencias básicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 33-53. Recuperado de <http://redic.uabc.mx/vol16no3/contenido-ramirezcorpas.html>.

- SILINSKAS, G.; LERKANNEN, M. K.; TOLVANEN, A.; NIEMI, P.; POIKKEUS, A. M. y NURMI, J. E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 302-310. Doi: doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004.
- TIANA FERRER, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63(1), 63-75.
- WALTERS, K. y COEN, L. D. (2006). A comparison of statistical approaches to analyzing community convergence between natural and constructed oyster reefs. *Journal of Experimental Marine Biology and Ecology*, 330, 81-95.

2

¿Y para qué el bilingüismo en el aula? Reflexión crítica, enfoque intercultural y educación física

David Hortigüela Alcalá,
Alejandra Hernando Garijo
y Ángel Pérez Pueyo

Este capítulo pretende ser una fuente de reflexión acerca del modelo bilingüe que se han implantado en España en la actualidad. Para ello, se discute su incorporación de manera masiva sin haberse asociado a una formación metodológica docente y a una coordinación y estructura comunes desde los centros educativos. Son tres ejes fundamentales los que se presentan: (1) los porqués de la inclusión del bilingüismo en el aula; (2) necesidad de un trabajo bilingüe bajo un enfoque intercultural, y (3) el caso de la educación física (EF) escolar. Se aboga por un modelo intercultural que permita conexionar el aprendizaje de una segunda lengua con aspectos propios de la cultura y de la sociedad. Esto favorece una mayor implicación en el aprendizaje y un conocimiento más profundo y multidisciplinar.

2.1. Introducción

Que la implantación del bilingüismo en los centros educativos escolares ha sido exponencial en los últimos años es algo incuestionable. Sin embargo, podríamos plantearnos si estos procedimientos han tenido en cuenta la gran cantidad de factores y variables que conlleva la enseñanza pedagógica de una segunda lengua. Si pretendemos que el bilingüismo sea una realidad en nuestros centros educativos, y más cuando se hace a través de secciones en áreas no lingüísticas, no vale solo con la pretensión de "impartir" las clases de siempre en otro idioma. Es necesario diseñar estructuras pedagógicas de actuación basadas en la interdisciplinariedad y la

coordinación entre docentes (Palviainen, Protassova, Mård-Miettinen y Schwartz, 2016). Además, el rol de la asignatura de inglés debería configurarse como clave para establecer las estructuras de las cuatro destrezas lingüísticas que el resto de áreas no lingüísticas han de abordar. Para ello, podría resultar imprescindible establecer una secuencia de aspectos fundamentales a trabajar en cada uno de los cursos, tanto en la etapa de Primaria como en la de Secundaria, que sean comunes a cada una de las materias que se impartan en inglés. Esto permitiría otorgar una coherencia independientemente de los contenidos implícitos a cada materia, al establecerse una progresión por niveles adecuada al estudiante.

Ante la carencia de este tipo de procedimientos consensuados, se produce una falta de protocolos formativos que derivan en discrepancias sobre las ventajas que pueden conllevar y aportar los modelos bilingües (Kennet, Hunter y Sawi, 2016). Han sido varias las voces que, justificadamente, han cuestionado las ventajas de que las áreas no lingüísticas se impartan en otro idioma, cuestionando hasta qué punto se ralentiza el aprendizaje y la adquisición de contenidos. Por ello, parece muy necesario que se busque un consenso sobre los criterios que definen su inclusión, sobre todo en lo relativo a las estrategias metodológicas a implantar por parte del profesorado.

Este último aspecto provoca que los docentes no sepan, en multitud de casos, cómo gestionar la enseñanza de contenidos y los aspectos relativos a la programación en otro idioma. Algunas de las razones que se encuentran son carencia de recursos del docente, escaso nivel del alumnado en el idioma, falta de comprensión de las tareas que se demandan y escasez de coherencia en las secuencias de aprendizaje propuestas. Mención aparte es la manera en la que en muchas comunidades autónomas han acreditado al profesorado para poder impartir su área en inglés, en algunos casos, con tan solo la realización de un curso formativo para todos aquellos funcionarios que tenían reconocido un B1 con anterioridad. Aplicando un criterio mínimamente coherente, esto carece de toda lógica, más si cabe cuando no se ha requerido de una formación permanente en la renovación del conocimiento de ese idioma. Este hecho parece ser una consecuencia del establecimiento de un mecanismo rápido para tener profesorado disponible ante el *boom* que ha supuesto la inclusión de las secciones bilingües en los centros. Sin embargo, y aun considerando la irracionalidad de este procedimiento, quizás lo más grave sea la pasividad que la Administración ha mostrado ante la metodología que ha de ir asociada a la impartición de un área en inglés. Parece como que una vez “colocado” el profesorado, poca importancia tiene la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje. Si ya el hecho de impartir una segunda lengua requiere de un conocimiento pedagógico elevado, más lo supone hacerlo a través de un área que no sea propiamente el inglés/francés (u otro idioma). Por lo tanto, no se puede dejar abierta a la buena predisposición del profesorado la elección de formarse sobre metodologías activas, como el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL), que ya han mostrado resultados positivos en diversidad de contextos.

Por otro lado, es preciso atender a la manera en la que los grupos bilingües se configuran, ya que esto parece afectar directamente al clima de aula y a la implicación del alumnado hacia las tareas. De hecho, algunos autores (Fernández-Río, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2017) ya han hablado de “guetificación”, entendido como ese proceso discriminatorio que junta a los alumnos de peor expediente académico en los grupos de castellano. Esto va en contra de todo tipo de beneficio pedagógico que ha de conllevar el aprendizaje de una L2, empobreciendo la igualdad educativa y el trabajo conjunto por y para todos. Otro criterio imperante es utilizar la nota de corte de inglés del curso pasado, lo que acarrea que los alumnos de menor nivel siempre sean los mismos, y dificulta así una interrelación entre compañeros de la que todos puedan verse beneficiados.

Otro aspecto que parece pasar inadvertido en la enseñanza de las lenguas es el trabajo intercultural. Este modelo, ya desarrollado en diferentes países europeos, se centra en dos aspectos fundamentales: la enseñanza de la L2 bajo el conocimiento de la cultura de donde proviene el idioma y la diversidad cultural y el origen de los propios alumnos que integran el aula. Aplicar este doble enfoque permite una mayor inmersión y disfrute del aprendizaje a través de la realidad social y la realización de intercambios de alumnado y profesorado con el fin de generar vínculos emocionales directos. Estos dos ejes fundamentales cambian por completo la dinámica tradicional de enseñanza de las lenguas, centrándose en los tópicos y temáticas socioculturales propios. De este modo, la lengua se convierte en el elemento vehicular que guía el aprendizaje de todas las destrezas, y no en un fin en sí misma a través de un tratamiento aislado.

Respecto a la EF, este enfoque intercultural tiene especial cabida debido a la gran dimensión que alcanza el deporte a nivel internacional, y su difusión y práctica en todos los países del mundo. Este hecho parte de un beneficio inicial, que es el conocimiento implícito y la motivación intrínseca del estudiante hacia lo que conlleva la materia, que si está bien regulado, puede servirse de la motricidad, las relaciones interpersonales y la práctica de actividad física como ejes idóneos para el aprendizaje de una L2. Además, la diversidad de contenidos curriculares de la asignatura y su trascendencia en los *mass media* potencian más si cabe todavía este aspecto. En este caso, y en general para conseguir un modelo de educación bilingüe intercultural, es necesario abogar por enfoques interdisciplinares entre áreas que busquen elementos comunes de actuación. Esto rompe con la idea actual del aislamiento curricular independiente de cincuenta minutos de contenidos específicos de cada área.

2.2. Objetivos

El principal objetivo de este capítulo es establecer una reflexión argumentada acerca de la necesidad de la interculturalidad en los modelos de enseñanza bilingüe, en concreto, en el caso de la EF.

2.3. Metodología

Se realiza un análisis descriptivo, estableciendo argumentos acerca de los aspectos más relevantes que han de regir los modelos de enseñanza bilingüe basados en aspectos interculturales. Para ello, se revisa la literatura a través de parámetros de búsqueda en las bases de datos educativas, buscando el equilibrio entre el binomio de la realidad diaria en los centros educativos y la literatura sobre la temática.

2.4. Resultados

2.4.1. Reflexiones sobre los porqués de la inclusión del bilingüismo en el aula

Si de verdad queremos abogar por un modelo bilingüe que potencie la intercultural, es necesario reflexionar en profundidad sobre algunos de los aspectos que originaron su implantación en nuestro país. Parece que se empezó la casa por el tejado, pensando más en el fin de que se impartiera todo en inglés, que en el analizar reflexivamente cómo hacerlo y en el consecuente impacto que se podría generar. De hecho, se ha demostrado en los últimos años cómo este modelo no ha tenido los efectos pretendidos, siendo diversidad de padres/madres los que ya manifiestan su preferencia para que sus hijos permanezcan en la vía monolingüe. Algunos docentes manifiestan la falta de consenso a la hora de aplicar una L2 como elemento vehicular del aprendizaje, demandando una formación permanente que sea reconocida y aplicada bajo modelos deductivos. Otros autores más críticos hablan de “modas”, argumentando que si queremos que los niños hablen inglés, no puede conseguirse cambiando aquello que funcionaba bien (Sierra, 2011). Exponen que una sociedad bilingüe no se construye a base de más horas en inglés, sino estableciendo procesos políticos administrativos serios y rigurosos que impliquen una L2 de manera natural y no impositiva en la sociedad, las familias o los medios de comunicación. Nuestra perspectiva, aun asumiendo las limitaciones de la situación actual, busca un equilibrio entre posturas críticas y dúctiles, partiendo de la idea general de los beneficios, no solo lingüísticos, que conlleva el aprendizaje de una L2.

Algunos de los principales miedos que presentan los docentes a la hora de impartir un área no lingüística en otro idioma giran alrededor de las siguientes cuestiones: ¿podré impartir los mismos contenidos que antes?; ¿los alumnos aprenderán lo mismo?; ¿se enterarán de lo que digo?; y si no se enteran, ¿qué hago?; ¿imparto toda la clase en el otro idioma?; ¿en qué destrezas me centro fundamentalmente?; ¿califico la adquisición del idioma o solamente los contenidos de la materia? Ante estos interrogantes (son solamente algunos) poca calidad podrá otorgar el profesor a la enseñanza si las estructuras de actuación no se fundamentan en protocolos de coordinación bilingüe desde los equipos directivos.

¿Y para qué el bilingüismo en el aula? Reflexión crítica, enfoque intercultural...

Algo similar sucede cuando un profesor, algo habitual, imparte la misma asignatura a grupos bilingües y no bilingües. El cuestionamiento aquí viene cuando se pregunta si en los dos grupos hay que desarrollar los mismos contenidos y de la misma manera, o por el contrario hay que hacer algún tipo de modificación. Entendiendo que una clase bilingüe va más allá de la traducción de lo que se haría en una de castellano, la clave viene en qué es aquello que hay que cambiar, y lo más importante, en qué medida afecta eso a la adquisición de contenidos instrumentales de la materia en cuestión.

Otro aspecto interesante, ligado al aprendizaje obtenido, es el clima social generado en el aula y la adaptación del alumnado a la enseñanza bilingüe. Algunos estudios indican la mayor carga de trabajo que los alumnos perciben cuando las clases se imparten en otro idioma, sobre todo debido a la falta de costumbre y a la disparidad de exigencia de cada profesor en cuanto al uso de la lengua extranjera.

Por último, es fundamental hablar del rol tan determinante que cumple la evaluación. El uso de la L2, independientemente de la destreza y el contenido que se esté trabajando, ha de llevar acompañada una evaluación formativa a lo largo del proceso que permita al alumnado comprender qué es lo que está haciendo bien, en qué aspectos tendría que mejorar y cuál es el uso real que está haciendo del idioma. Asimismo, esta evaluación ha de ser aplicada al propio docente, lo que le permite conocer en mejor medida el desarrollo de la asignatura y las posibilidades de reconducirla. Por ello, la calificación, diferente de la evaluación, no ha de atender al idioma de una forma aislada, sino integrada en procedimientos evaluativos variados y adecuados.

2.4.2. Necesidad del trabajo bilingüe bajo un enfoque intercultural

A partir de todas las limitaciones y pautas comentadas con anterioridad, en el siguiente apartado se hace una apuesta clara por el tratamiento de la enseñanza bilingüe desde la interculturalidad. Se pretende valorar el idioma no solo como la capacidad de entenderlo y hablarlo, sino de comprenderlo en su contexto social y cultural. Esto, además de permitir que sea más valorado por parte del alumno, supone una mayor indagación en los procesos de aprendizaje y se constituye como un agente recuperador de los valores culturales cada vez más olvidados. Esto conlleva que no solamente se atienda a la reproducción de conocimientos a través de actividades aisladas, sino de que estas sean enmarcadas en procesos enriquecedores, globales y con temáticas variadas.

Es fácil observar a un alumno de 1.º de la ESO memorizar los músculos del cuerpo humano en inglés solamente porque se encuentra en una sección “bilingüe”. Sin embargo, se observa las dificultades que presenta tanto en la asimilación de los conceptos, en su escritura e incluso en su ubicación anatómica, por no hablar ya de que no conozca sus funcionalidades. ¿Qué sentido tiene esto? ¿No será

mejor volver a los modelos monolingües anteriores? En este sentido, enfoques que fomenten la interculturalidad y sean interrelacionados con metodologías participativas y trabajos por proyectos, permitirían que se conozcan los músculos a partir de la implicación de tareas motrices, el origen de las mismas y su diferenciación en función de factores genéticos. Es solamente un ejemplo, pero lo que queremos dejar patente es lo absurdo que resulta entender la enseñanza bilingüe sin asociarla a un vínculo cultural y social que le otorgue sentido.

Algunas otras características que regulan los principios de la educación bilingüe intercultural, bajo la premisa fundamental del conocimiento del origen de la lengua, son la vinculación del trabajo con las costumbres y tradiciones culturales, y el intercambio de experiencias reales que las posibilite (García y Velasco, 2012). Estas experiencias, además de comprometer más al profesorado y alumnado, derivan en una educación más real y transferible a la sociedad actual. Un ejemplo son los proyectos *eTwimming*, enmarcados en la comunidad de centros educativos de Europa. Con ellos se busca la cooperación entre centros educativos de diferentes países a través de proyectos comunes y prácticas de éxito. Profesores y alumnos comparten plataforma y se conectan periódicamente vía *online*, lo que les hace conocedores de los avances realizados en cada uno de los países. Los alumnos intercambian experiencias y debaten (en otra lengua) sobre los inconvenientes que se van encontrando. Comprueban cómo, a pesar de trabajar el mismo proyecto, los factores culturales hacen que las interpretaciones y el modo de trabajo sean muy diferentes, lo que abre la mente tanto a docentes como a discentes. Los vínculos emocionales son también muy potentes, adquiriendo competencias de un modo real, práctico y motivante. El aprendizaje del idioma es muy elevado, y no debido a estudiar muchas horas, sino a la creación de contextos reales de los que el alumno es partícipe. Se trata de una participación ciudadana digital que les hace ser conscientes de que fuera del aula existe todo un mundo de experiencias positivas con sus iguales, favoreciendo el aprender a aprender. Además, si una vez trabajado este modelo existe la posibilidad de realizar un intercambio educativo entre los dos países de modo presencial, el éxito está asegurado.

Se trata solamente de un ejemplo, pero se puede comprobar cómo este enfoque intercultural difiere en gran medida del ejemplo de los músculos comentado anteriormente. Existen una gran cantidad de plataformas gratuitas, sencillas y accesibles que van en esta línea, teniendo siempre claro que el alumno ha de ser un agente activo en el aprendizaje de una L2.

Para poder realizar estos cambios en la enseñanza bilingüe que vayan hacia modelos más activos, se sugiere tener en cuenta (a) diagnosticar el contexto y las características del grupo clase; (b) reconfigurar el enfoque metodológico empleado, buscando propuestas más activas; (c) buscar la coordinación con otros profesores implicados en la sección lingüística; (d) no priorizar el uso del lenguaje por encima del avance de las temáticas abordadas; (e) buscar tareas que impliquen activamente al alumnado a nivel emocional y cognitivo, y (f) reflexionar conjuntamente con alumnos y profesores sobre la eficacia de las propuestas comunes aplicadas.

2.4.3. Un caso particular: la educación física

Una de las asignaturas que más han utilizado las secciones lingüísticas de los centros educativos ha sido la EF. Desde el comienzo, uno de los principales interrogantes que surgieron fue cómo podría integrarse una L2 e interrelacionarla con la motriz de un modo significativo. Otra de las cuestiones versó en torno a la evaluación de la asignatura, planteándose hasta qué punto era conveniente calificar tanto lo motriz como el propio aprendizaje del inglés. De nuevo, y bajo el planteamiento intercultural comentado con anterioridad, tanto el movimiento, en su vertiente pura de rendimiento, como la propia L2, normalmente el inglés, deberían configurarse como tan solo un elemento potencial del trabajo propio de la EF.

Eso sí, la motricidad no debería pasar a un segundo plano por el hecho de impartirse en otro idioma (recordemos que es el pilar que la sustenta). El ámbito motor ha de ser el eje principal que fomente las relaciones interpersonales del alumnado, que sirva para generar autonomía hacia la práctica y fomente la cooperación y el diálogo entre compañeros para la búsqueda y superación de retos constantes. Por lo tanto, es esta relación entre autoconcepto físico y carácter social de la materia lo que la convierte, entre otros factores, en idónea para ser impartida en otra lengua.

Una de las mayores problemáticas que los profesores de EF bilingüe manifiestan es cómo conseguir desarrollar un proceso formativo paralelo entre los grupos no bilingües y bilingües, sin que estos últimos se vean perjudicados. Comentan en este sentido que ante las diversas actividades en diferentes espacios, que caracterizan a la asignatura, es muy difícil avanzar si las premisas y explicaciones previas no han quedado del todo claras en los estudiantes. Por tanto, parece que son todavía muchos los interrogantes y dificultades que los profesores encuentran a la hora de desarrollar la asignatura.

Una de las tesis doctorales más relevantes en nuestro país sobre la EF bilingüe (Hernando, Hortiguëla y Pérez-Pueyo, 2016) revela algunos datos interesantes en esta línea. En primer lugar, indica cómo la coordinación entre los profesores de EF y los equipos de coordinación bilingües (que muchas se obvian) es uno de los aspectos clave que repercute en la implicación del alumnado en la materia. Del mismo modo, los docentes que más importancia le dan al rol metodológico del área y a la interdisciplinariedad con otras asignaturas, utilizan CLIL como enfoque para el desarrollo bilingüe. Este enfoque de las 4 C (contenidos, cultura, cognición y comunicación) es perfectamente compatible con la interculturalidad en el desarrollo bilingüe. En esta línea, también los profesores que más abogan por los modelos bilingües en EF son los que aprovechan más los recursos humanos y materiales que los centros y la Administración les brinda, como el auxiliar de conversación.

Algunos otros datos obtenidos demuestran que el trabajo proporcionado de las cuatro destrezas lingüísticas es el más óptimo y beneficioso para la adquisición del idioma. Sin embargo, los estudiantes de EF bilingüe tienen una mayor desmo-

tivación hacia las tareas que impliquen una lectura y escritura. No obstante, y un dato revelador, es que los grupos bilingües, a pesar de percibir una mayor carga de trabajo que los grupos no bilingües, manifiestan una motivación más alta hacia la materia y hacia los contenidos adquiridos.

2.5. Conclusiones

En este capítulo se ha reflexionado sobre algunas de las carencias que presenta el modelo de enseñanza bilingüe actual en nuestro país, analizando diversidad de variables y planteando algunas otras que presentan viabilidad a medio plazo. Estos cambios han de atender a nivel político, curricular, social y de profesorado, ya que en demasiados casos se carga el peso de la responsabilidad en los docentes cuando no se han planteado desde la administración competente prácticas que puedan conducir al éxito. Para ello proponemos, como una alternativa real, el enfoque bilingüe intercultural, que implica el uso de una L2 adaptado al conocimiento de la cultura y sociedad de la que proviene. Se han mostrado los proyectos *eTwinning* como una práctica idónea y aplicable a cualquier área no lingüística, ya que parten de una motivación e implicación elevada del estudiante por aquello que comparte con otros compañeros de diferentes países y culturas. Finalmente, se presentan resultados relativos a la EF, una materia que por su idiosincrasia motriz presenta muchas singularidades en su tratamiento bilingüe.

El principal aporte de este capítulo es la propuesta de reconfiguración de la implantación de los modelos bilingües en nuestro país, que bajo nuestro criterio, fue implantado de forma masiva y acrítica. Para ello, y sin ser una utopía, se han planteado las principales debilidades e incertidumbres que sustentan el enfoque actual, y se proponen algunas alternativas que integran el aprendizaje de una L2 en diversidad de contextos socioculturales. Sería relevante en futuros trabajos presentar diversas prácticas de éxito que hayan funcionado en centros educativos y que puedan ser de utilidad a otros compañeros/as. Consideramos que el presente capítulo puede ser de interés para todos aquellos docentes que impartan áreas en otro idioma, aunque solamente sea para reflexionar sobre los fines del bilingüismo y la relevancia que tiene en el ámbito educativo, si este es bien enfocado. Es fundamental seguir realizando estudios en esta línea con el fin de abrir horizontes educativos que repercutan en un aprendizaje integrado y social de una L2.

Referencias bibliográficas

FERNÁNDEZ-RÍO, J.; HORTIGÜELA, D. y PÉREZ-PUEYO, A. (2017). Educación bilingüe, streaming y metas sociales en estudiantes de Secundaria. *Revista de Educación*, 377, 30-53. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-352.

¿Y para qué el bilingüismo en el aula? Reflexión crítica, enfoque intercultural...

- GARCÍA, O. y VELASCO, P. (2012). Insufficient Language Education Policy: Intercultural Bilingual Education in Chiapas. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(1), 1-18. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15595692.2011.633129>.
- HERNANDO, A.; HORTIGÜELA, D. y PÉREZ-PUEYO, A. (2016). *Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de educación física en centros públicos de Secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León* (tesis doctoral no publicada). Repositorio institucional de la Universidad de Burgos. Recuperado de <http://bit.ly/tesibilingüeEF>.
- KENNET, R. P.; HUNTER, A. J. y SAWI, O. (2016). Are bilingual advantages dependent upon specific tasks or specific bilingual experiences? *Journal of Cognitive Psychology*, 26(6), 615-639. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/20445911.2014.944914>.
- PALVIAINEN, A.; PROTASSOVA, E.; MÄRD-MIETTINEN, K. y SCHWARTZ, M. (2016). Two languages in the air: A cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 614-630. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>.
- SIERRA, J. (2011). Assessment of Bilingual Education in the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum*, 21(1), 39-47. Doi: <http://dx.doi.org/10.2167/lcc341.0>.

3

Creación de minivideos en educación bilingüe: nuevas posibilidades docentes

Cristina A. Huertas Abril

La complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades de la formación continua (incluyendo el aprendizaje a lo largo de la vida o *life-long learning*) en la enseñanza bilingüe implican necesariamente que la tecnología sea una herramienta clave en el contexto educativo actual. Dentro de la tecnología aplicada, no obstante, consideramos que los minivideos docentes se pueden convertir en un gran aliado para la enseñanza bilingüe, pues el estudiante puede reproducirlos cuantas veces quiera y en cualquier momento, siempre que tenga conexión a Internet o lo haya descargado previamente. Para ello, el presente trabajo, tras destacar la importancia de la competencia digital docente, aborda el concepto de minivideo docente y establece sus características específicas, para posteriormente presentar sus fases de creación y la importancia de los destinatarios. Se pone de relieve así el uso de minivideos como herramienta didáctica en educación bilingüe, una posibilidad real y atractiva de innovación docente.

3.1. Introducción

En los últimos años, los procesos de enseñanza-aprendizaje están experimentando un cambio significativo, puesto que poco a poco el profesorado está dando paso a que el alumnado adquiera un papel principal, convirtiéndose así en protagonista de su aprendizaje. En este contexto, no cabe duda de que la tecnología desempeña un papel dual: por una parte, aumenta la motivación del aprendiz; por otra, aquellos estudiantes que pudieran tener algún tipo de dificultad para

asimilar determinados contenidos, se pueden servir de la tecnología educativa a su disposición.

Desde una perspectiva abarcadora, los materiales formativos, orientados tanto a la educación formal como informal, pueden considerarse como el conjunto de conocimientos y estrategias de aprendizaje que puede presentarse en una amplia variedad de medios y formatos, desde el tradicional soporte en papel hasta los más avanzados medios tecnológicos. Así, y teniendo en mente la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades de la formación continua (incluyendo el aprendizaje a lo largo de la vida o *life-long learning*) en la enseñanza bilingüe, la tecnología se erige como instrumento fundamental para complementar y actualizar los conocimientos.

Dentro de la tecnología aplicada, no obstante, la herramienta más utilizada a nivel global ha sido la presentación en PowerPoint (Pérez, Rodríguez y García, 2015), que, proyectada en una pantalla o panel en blanco, permite que profesorado y alumnado puedan leer y seguir los contenidos. A pesar de su utilidad, son numerosos los casos en los que el uso de PowerPoint no se explota como debería, y pasa a ser una especie de pizarra que el docente ya tiene escrita y que puede reutilizar, sin lograr una motivación mayor que la creada en las clases magistrales tradicionales.

En este trabajo consideramos que los minivideos docentes se pueden convertir en un gran aliado para la enseñanza bilingüe, pues el estudiante puede reproducirlos cuantas veces quiera y en cualquier momento, siempre que tenga conexión a Internet o lo haya descargado previamente.

3.2. La competencia digital docente: creación de contenidos digitales

De acuerdo con la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (*Diario Oficial de la Unión Europea*, 394/10, de 30 de diciembre de 2006), la competencia digital es una de las ocho competencias clave que “todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión y el empleo”. En esta línea, la recomendación define la competencia digital del siguiente modo:

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (DO, 394/10)

En el contexto educativo, por consiguiente, resulta indispensable incluir los conocimientos y habilidades que faciliten que el alumnado pueda desarrollar compe-

tencias adecuadas para la sociedad globalizada en la que nos encontramos inmersos y que se ven impulsadas de manera exponencial por la tecnología. No obstante, para poder verdaderamente alcanzar este objetivo y afrontarlo con garantías de éxito, el profesorado ha de conocer no solo los métodos educativos, sino también los medios digitales. Ante la situación de falta de concreción previa, en 2012 surge el proyecto del Marco Común de Competencia Digital Docente, impulsado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), del Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte, y publicado en 2013. En este documento, que sigue el modelo de niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1-C2), se atiende a cinco categorías clave: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas. En 2017, el INTEF publica una revisión y actualización del mismo, donde se modifican los descriptores y las categorías, a fin de proporcionar una mayor adecuación a la realidad docente, a saber: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad, y resolución de problemas.

En este caso concreto, nos interesa prestar una especial atención al área de creación de contenidos digitales, cuya descripción general es “Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso”.



Figura 3.1. Área de creación de contenidos digitales (INTEF, 2017: 37).

Siguiendo el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), son ejemplos de actitudes adecuadas del profesorado frente a la creación de contenidos digitales cuando:

- No se conforma con las formas habituales de creación de contenidos, sino que explora nuevas formas y formatos.
- Entiende el potencial de las tecnologías y de los medios para la autoexpresión y la creación de conocimiento.
- Aprecia el valor añadido de los nuevos medios digitales para los procesos creativos y cognitivos.
- Es crítico/a en lo referente a la producción y al consumo de recursos y conocimiento a través de los medios de comunicación digitales y las tecnologías.
- Se encuentra cómodo/a a la hora de crear contenidos digitales.
- Se implica en la creación de contenidos (p. 18).

3.3. La creación de contenidos digitales: minivideos docentes

En este trabajo abordamos un tipo concreto de contenidos digitales: los minivideos docentes. Para ello, en primer lugar, establecemos sus características específicas, que los diferencian de otros tipos de vídeos, y posteriormente abordamos sus fases de creación y la importancia de la identificación de los destinatarios.

3.3.1. Características específicas de los minivideos docentes

Para definir qué es un minivideo docente, desde un punto de vista teórico podríamos afirmar que se trata de un vídeo educativo que se encuentra entre un medio material y un recurso curricular (Pérez *et al.*, 2015), así como un medio didáctico que cuenta con cuatro componentes fundamentales: soporte material, contenido, forma simbólica de representar la información, y tiene una finalidad o propósito educativo (Pascual, 2011).

A esto hemos de añadir dos criterios específicos: la duración y el enfoque. Por una parte, la duración es un condicionante clave de los minivideos docentes, en cuanto que tienen como objetivo presentar los contenidos de manera concisa y en un periodo de tiempo breve. En este sentido, no podemos olvidar el hecho de que no conviene, por lo general, que el tiempo sea superior a diez minutos, puesto que los estudiantes pierden gran parte del interés cuando se supera esta duración. Por otro lado, el enfoque del minivideo, en relación con lo anterior, requiere que se presente un contenido específico (incluso, en determinadas ocasiones, especializado), de manera que el alumnado tenga un aprendizaje activo que no se limite a una mera visualización pasiva.

Creación de minivideos en educación bilingüe: nuevas posibilidades docentes

En este sentido, los materiales formativos audiovisuales de calidad no deben limitarse a la mera transmisión de información, sino que han de potenciar el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Asimismo, han de ayudar al alumnado a que reflexione, que sea consciente de sus limitaciones y pueda contar con material complementario para seguir avanzando en su desarrollo formativo.

A tenor de lo expuesto anteriormente, podemos resumir los criterios específicos de los minivideos docentes del siguiente modo:

- *Estructura:*
 - a) Inclusión de sinopsis o índice con los objetivos formativos y los contenidos que se abordarán en el minivideo.
 - b) Preferencia de textos breves.
 - c) Apoyo visual y uso de tablas y gráficos para sintetizar la información.
 - d) Identificación clara de cada una de las partes del minivideo.
 - e) Combinación de aspectos simbólicos y narrativos.
 - f) Casos prácticos resueltos.
- *Duración:* breve (inferior a diez minutos).
- *Diseño:*
 - a) Identificación de los contenidos.
 - b) Tipo de letra legible (en la medida de lo posible, se recomienda evitar las tipografías con serifa).
 - c) Tamaño de fuente mínimo de 18 puntos, para facilitar la lectura en aquellos casos en que sea necesario.
 - d) Contraste de colores que no dificulte la lectura.
 - e) Uso de imágenes o gráficos adecuados y relacionados con los contenidos que apoyen la lectura.

3.3.2. Fases para la creación de minivideos docentes

Son diversos los estudios que se han publicado hasta la fecha (Cabero, 1994; Martínez, 2004; Pérez *et al.*, 2015) acerca de las distintas fases de elaboración que se han de tener en cuenta para la elaboración de minivideos, aunque bien es cierto que son distintas las variables comunicativas y pedagógicas que consideran en cada uno de ellos.

Cabero (1994) determina que son tres las fases necesarias para la creación de minivideos: diseño, producción-posproducción y evaluación. No obstante, presta una especial atención a la fase de diseño, que se divide a su vez en cuatro subetapas: análisis de la situación (elección del tema, delimitación de contenidos, equipo técni-

co...), planificación y temporalización del desarrollo, documentación (donde se ha de combinar la información conceptual con las referencias audiovisuales) y elaboración del guion.

En esta misma línea, Martínez (2004) establece tres etapas: una fase previa de diagnóstico del problema para delimitar la actuación, y dos fases de elaboración propiamente dicha: el diseño y la producción. En cuanto al diseño, se fijan los contenidos y la relación entre ellos, y se determina cómo presentarlos y secuenciarlos. La segunda fase, la producción, es considerada como la materialización de todo lo anterior, de manera que incluye tanto el desarrollo de los contenidos como los aspectos más técnicos.

Pérez *et al.* (2015), por su parte, consideran dos fases: diseño y producción. No obstante, es especialmente interesante la minuciosidad que estos autores presentan para la fase de diseño, a saber:

- Selección de los contenidos o temas.
- Identificación del grupo al que irá destinado.
- Determinación de los medios técnicos.
- Temporalización del proceso, donde se incluyen a su vez los siguientes aspectos: identificación de los conceptos a tratar, preparación del guion, producción de las transparencias necesarias y ensayo de la presentación.

A tenor de todo lo expuesto anteriormente, consideramos que la creación de minivideos docentes para su aplicación en educación bilingüe ha de constar de las siguientes fases, con sus correspondientes subfases o fases intermedias:

- *Fase de diseño y selección de contenidos:*
 - Selección del equipo técnico.
 - Elección de contenidos.
 - Identificación del alumnado.
 - Documentación.
 - Creación de figuras o gráficos que complementen los contenidos (si procede).
 - Elaboración del guion.
 - Ensayo.
- *Fase de producción:*
 - Temporalización.
 - Diseño de cabeceras y cierres homogéneos.
 - Presentación clara de los objetivos que se pretenden alcanzar y de los contenidos desarrollados.

Creación de minivideos en educación bilingüe: nuevas posibilidades docentes

- Grabación.
- Locución (en la/s lengua/s correspondiente/s, si procede).

– *Fase de posproducción y evaluación:*

- Revisión lingüística y de contenidos.
- Inclusión de la pista de audio (si procede).
- Adecuación al tiempo estimado.
- Comprobación de la calidad de imagen y sonido.
- Inclusión de subtítulos (si procede).

3.3.3. *Identificación de los destinatarios*

Como ya hemos mencionado previamente, una de las bases sobre las que actualmente se asienta la didáctica de las lenguas radica en el hecho de que el alumnado ha de situarse en el centro del proceso de aprendizaje. Por ese motivo, es necesario conocer su perfil, tanto de manera individualizada como colectiva, a fin de poder realizar la planificación y ejecución adecuadas de cualquier propuesta formativa. En esta misma línea, se ha de estimular la curiosidad del alumnado, así como la necesidad de conocer o profundizar en conocimientos previos.

Teniendo en consideración esta premisa clave, es imprescindible la identificación del público objetivo, pues afectará a la toma de decisiones durante las fases de diseño o producción, tanto con respecto a los temas seleccionados como al grado de especialización de los contenidos; a esto se ha de añadir, en el caso de la educación bilingüe, el nivel de lengua presentado, pues se ha de tener en cuenta a su vez la competencia lingüística del alumnado.

De hecho, un tema demasiado general o amplio puede no resultar atractivo para aquellos destinatarios que tengan conocimientos previos; por el contrario, un minivideo con un alto grado de especialización puede tener un impacto negativo, pues la audiencia potencial puede pensar *a priori* que no esté preparada para enfrentarse a dichos contenidos mediante un minivideo, lo que puede acarrear un esfuerzo adicional por parte del profesorado (p. ej.: con un mayor número de tutorías, presenciales o en línea).

3.4. Conclusiones

La creación y el uso de minivideos docentes como recurso didáctico en el contexto de la enseñanza bilingüe no deben limitarse a la mera transmisión de información, sino que han de potenciar el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo, por lo que su análisis y evaluación han de considerarse a fin de mejorar la calidad de este tipo de

material formativo. Por ello, consideramos que el uso de minivideos, dentro de las denominadas nuevas tecnologías, es una herramienta con gran atractivo y potencial en la enseñanza del siglo XXI. Esto se ve respaldado en cuanto que el alumnado, motivado por el tema o los contenidos abordados, puede ver las explicaciones cuantas veces quiera y donde quiera, flexibilizando de este modo el proceso formativo.

No obstante, se ha de tener en cuenta que no todos los videos ni todos los contenidos son válidos en todas las circunstancias. En este sentido, si la tecnología no se utiliza de una manera adecuada, puede acarrear efectos contraproducentes, de modo que es imprescindible determinar los objetivos y los contenidos del minivideo, los destinatarios, el proceso de realización y la evaluación de los resultados. Hemos de destacar que no siempre es fácil identificar los contenidos que mejor se adecuan a esta herramienta o los temas de interés, especialmente considerando los parámetros descritos, y siempre sin solapar ni duplicar contenidos. Por ello, resulta de gran ayuda contar con el *feedback* de los usuarios, pues pueden identificar los aspectos que le han resultado de mayor interés, pero sobre todo aquellos en los que han tenido mayores dificultades para asimilar los contenidos.

Finalmente, es indudable que la enseñanza hoy en día no puede obviar los avances tecnológicos y la repercusión de las TIC (y más concretamente, de las TAC o tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) en el ámbito educativo. Por todo ello, consideramos que el uso de minivideos docentes como herramienta didáctica para el aprendizaje y la formación continua en el contexto de la educación bilingüe es una posibilidad real y atractiva de innovación docente.

Referencias bibliográficas

- CABERO, J. (1994). Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. En J. Sancho. (1994), *Para una tecnología educativa* (pp. 212-230). Barcelona: Horsori.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de <https://goo.gl/SCUY0r>.
- MARTÍNEZ, F. (2004). Bases generales para el diseño, la producción y la evaluación de medios para la formación. En J. Cabero, J. Salinas y J. I. Aguaded (coords.), *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (pp. 19-30). Madrid: Alianza.
- PASCUAL, M. A. (2011). Principios pedagógicos en el diseño y producción de nuevos medios, recursos y tecnologías. En M. L. Sevillano (coord.), *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa* (pp. 89-101). Madrid: Pearson Educación.
- PÉREZ, E.; RODRÍGUEZ, J. y GARCÍA, M. (2015). *El uso de minivideos en la práctica docente universitaria / Use of mini-movies in university teaching practice*. *EDMETIC*, 4(2), 51-70.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394/10, de 30 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://goo.gl/NYwtxz>.

4

El inglés como lengua extranjera en España. ¿En qué convocatoria superaremos esta asignatura?

Patricia Arnaiz Castro

España sigue situándose a la cola de los estados europeos en relación con el nivel de inglés. Esta es una realidad de la que se habla especialmente en los medios de comunicación y en la calle, y no tanto en el ámbito científico. En un momento en el que la educación bilingüe ocupa un lugar cada vez más relevante en nuestro país, resulta imprescindible centrar esfuerzos en analizar con detalle los diferentes motivos que pueden estar actuando de obstáculos para alcanzar el objetivo de la mayoría de los españoles: tener, como mínimo, un nivel intermedio o intermedio-alto de lengua inglesa. Las autoridades académicas y los profesionales del ámbito de la educación debemos desplegar todas las herramientas a nuestra disposición para acelerar el paso. Este capítulo tiene el doble propósito de ofrecer una revisión detallada de los factores señalados en varios estudios como determinantes del éxito en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y de poner énfasis en la urgencia de que las voces de los expertos sean escuchadas.

4.1. Introducción

Existe una situación que se repite año tras año en la Facultad de Ciencias de la Educación, donde imparto docencia, y en otras facultades españolas: muchos de los estudiantes del máster de Secundaria y del grado de Primaria, tras sus correspondientes periodos de prácticas en los centros, regresan a las aulas de las facultades de Ciencias de la Educación decepcionados: la lengua inglesa sigue sin ser el medio de instrucción predominante en las clases de inglés como lengua extranjera

(LE). Esta es una realidad que no agrada escuchar, de la que muchos docentes de Primaria y Secundaria no quieren hablar y que las autoridades competentes parecen no haber encontrado la forma de resolver. Esta experiencia personal se encuentra enmarcada en un momento en el que la última edición del eurobarómetro publicado por la Comisión Europea (2012) muestra que nuestro país ocupa el penúltimo lugar en materia de dominio del inglés. Las cifras indican que solo un 22% de las personas mayores de edad afirma tener dominio sobre la lengua, y un 7% dice tener un nivel avanzado. Existen profundas diferencias entre los distintos países: en Holanda, por ejemplo, un 90% de los habitantes domina la lengua inglesa; y en Suecia y Dinamarca, un 86%. Estos resultados están en consonancia con lo anunciado por el último barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (3013, febrero 2014), donde se cuestionó a 2474 ciudadanos mayores de edad acerca de las lenguas: solo un 25.2% dijo poder hablar y escribir en inglés, y solo un 18.8% dijo sentirse capaz de mantener una conversación informal sobre temas cotidianos sin dificultad alguna; mientras que un 61.4% ni lo habla, ni lo lee, ni lo escribe.

Pero ni los testimonios de los estudiantes sobre la frecuente ausencia de la lengua extranjera (LE) en el aula, ni los informes de los organismos oficiales sobre la desventaja de España con respecto a otros países europeos, van acompañados de suficientes investigaciones de carácter empírico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas que arrojen luz sobre la razón de este problema que parece perpetuarse. No obstante, sí que existen señales, recogidas en diversas publicaciones, de los factores que pueden resultar determinantes en la consecución de un nivel intermedio o intermedio alto de lengua inglesa, que correspondería, según las especificaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), a nivel de usuario independiente y avanzado, respectivamente (Consejo de Europa, 2002).

En un país donde la educación bilingüe ha despegado con fuerza y en el que las autoridades educativas han destinado y siguen destinando gran cantidad de recursos a su implantación, y aun conscientes de la inevitable lentitud con la que los resultados de cualquier modificación se hacen palpables en el sistema educativo, es éticamente ineludible para los profesionales del ámbito prestar atención a esta realidad, como ya lo hicieron hace casi una década Rubio Alcalá y Martínez Lirola (2008). Este capítulo tiene el propósito de examinar aquellos aspectos que, dentro del marco de la educación formal, desempeñan un papel clave en el éxito en el aprendizaje de una LE. En primer lugar, centra su atención en el entorno del aula y, en segundo lugar, se ocupa de la prueba de acceso a la universidad y el efecto que sus especiales características pueden haber tenido en el proceso de aprendizaje.

4.2. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el aula

Aunque indudablemente son muchos los contextos en que se puede estar en contacto con el inglés, se tomará el aula como eje de los contextos donde se aprende

esta lengua extranjera por una razón fundamental: lo que sucede en el aula puede determinar el uso que se hace del inglés fuera de ella. Siguiendo a Seedhouse y Jenks (2015: 3), entiendo el aula como el lugar donde los estudiantes se preparan para el empleo que van a hacer de la LE fuera de ella. Tres son los aspectos de los que este apartado se ocupará: el tiempo necesario para aprender una LE, el uso que se hace de la LE en el aula y el conocimiento de la LE por parte del profesor.

4.2.1. Tiempo necesario para aprender una lengua extranjera

El tiempo requerido para aprender una LE depende de diferentes factores. A menudo se ha hablado de la “regla de las 10000 horas” (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993), que afirma que para lograr “la excelencia” en cualquier disciplina, se deben acumular 10000 horas de práctica. En el caso de una LE, esta cifra sigue siendo inferior a las 17000 horas de exposición que un niño de cuatro años ha tenido en su lengua materna (LM) (Roffwarg, Muzio y Dement, 1966). A ese número de horas difícilmente se acerca un estudiante de lengua extranjera en España tras acabar la educación obligatoria, y tampoco tras el Bachillerato.

La complejidad de concretar el número de horas ideal para alcanzar un nivel de dominio de la lengua que permita la comunicación en diversos contextos es evidente, ya que son muy variados los factores que influyen, aunque ha habido algunos intentos de hacerlo a lo largo de la historia de la enseñanza de la LE. El Instituto del Servicio Exterior del Departamento de Estado de Estados Unidos, por ejemplo, proporcionó en 2007 unas estimaciones aproximadas del número de horas que harían falta para lograr un nivel intermedio de conocimiento en distintas lenguas extranjeras. Según este informe, dependiendo de las diferencias tipológicas entre la LM y la lengua objeto de estudio (LO), el número de horas puede oscilar entre las 600 para aquellas con más rasgos en común con la LM del estudiante, frente a las 2200 horas para aquellas otras con una disparidad mayor (National Virtual Translation Center). Pero en el número de horas de instrucción no está la clave, como han subrayado diversos estudios y como explicaré a continuación, sino en el modo en que se utiliza ese tiempo. En España, en el curso académico 2000-2001, los estudiantes empezaron a tener el primer contacto con la lengua extranjera a la edad de seis años, y desde el curso 2006-2007, desde los tres años. La Ley Orgánica de Educación (LOE) prescribió una lengua extranjera obligatoria desde los tres años con el objetivo de ofrecer mayor garantía de que al final del Bachillerato los estudiantes alcanzarían un “nivel intermedio” (2006: 17177). España es desde entonces el único país en el que, junto con la zona germanófila de Bélgica, la enseñanza de una primera lengua extranjera es obligatoria desde Educación Infantil. Si bien considero un error comparar países y logros académicos, sí estimo oportuno comprobar el modo de proceder de otros países. La gran mayoría de los países miembros de la UE no establece la incorporación obligatoria del inglés hasta la edad de seis años. Incluso países como Finlandia,

con uno de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa más altos, lo retrasa hasta la edad de nueve años.

¿Cuál es el motivo, entonces, de que cueste tanto a los españoles adquirir un nivel intermedio o intermedio alto de lengua inglesa? Por un lado, hay que tener en cuenta que el contacto con la LE en Educación Infantil no supera generalmente las dos horas a la semana, modelo de instrucción al que Stern (1985: 18) se refiere como enseñanza por goteo (*drip-feed*), con lo que el adelanto de la edad de comienzo del estudio de la LE no supone al estudiante un aumento notablemente significativo del número de horas de contacto con la lengua. Como han aclarado varias investigaciones, una escasa frecuencia de contacto con la LE dificulta la reactivación de los mecanismos necesarios para comunicarnos (Lightbown, 2014; Muñoz, 2008). Resulta imprescindible entender la singularidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera para no incurrir en el equívoco de abordarlo como el de otras disciplinas del currículo, que no suele exigir ni tantas horas de exposición ni tanta frecuencia en el contacto. Otra diferencia con el resto de las asignaturas que no puede ser ignorada es que el inglés es la asignatura en la que los estudiantes experimentan niveles de ansiedad más altos (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986). Por otro, las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora no han destacado el contacto temprano con la LE como un factor definitivo para alcanzar el éxito en el aprendizaje de una LE. Sobre lo que sí parece haber consenso, sin embargo, es en el elevado número de horas de exposición a la LE y de uso que requiere ese aprendizaje (Boyson, Semmer, Thompson y Rosenbusch, 2013). Es precisamente esto último lo que parece haber fallado y sigue fallando en muchas aulas de LE (Collins y Muñoz, 2016; García Laborda y Fernández Álvarez, 2010; Liu y Zhu, 2012).

4.2.2. El uso del inglés en el aula de inglés

Es irrefutable la obligatoriedad de que el profesor emplee el inglés en el aula de inglés como LE al menos un 90% del tiempo. Esta recomendación viene avalada por numerosas investigaciones sobre la efectividad del uso prácticamente exclusivo de la LE en la clase para asegurar el progreso del estudiante en el proceso de aprendizaje (véase, por ejemplo, Muñoz, 2012; Thompson y Harrison, 2014; Turnbull y Arnett, 2002). Como aclara Crawford (2004: 7), para los estudiantes, el empleo de la LE por parte del profesor “is crucial as it provides the learner’s principal, even only, source of live, scaffolded input”. En este mismo sentido, Tognini, Philp y Oliver (2010) y Toth (2008) subrayan que existen determinados aspectos de la LE que el estudiante únicamente va a aprender del discurso del profesor.

Pero ¿cómo y cuánto se usa la LE en el aula de inglés? Varios son los autores que han advertido la escasez de datos empíricos sobre el empleo que hacen los profesores de la LE en el aula (Amir, 2015; Rubio Alcalá y Fernández Lirola, 2008; Seedhouse, 2004). De entre esos pocos datos, destacan los aportados por Amir

(2015), resultado de su análisis en un centro de Secundaria en Suecia. Concretamente, la autora analizó desde 2007 a 2010 cómo un profesor de inglés nativo aplicaba en dos niveles diferentes la política lingüística que el centro establecía para la clase de LE, en lo que en España actualmente sería 2.º y 3.º de la ESO. El centro, en el que el medio de instrucción en todas las clases salvo en las de LE era el sueco, establecía que en el aula de inglés la única lengua permitida para la comunicación era el inglés, y se apoyaba en un sistema de puntos para motivar al alumnado y al profesorado. La consecución de un número determinado de puntos se premiaba con una hora libre para ver una película. A través de un análisis del discurso de carácter etnometodológico, la autora muestra en su trabajo numerosos ejemplos del éxito con el que los estudiantes y el profesor, de habla inglesa, cumplían con la directriz marcada. Es en la sesión final de su artículo donde estimo que la autora hace su contribución más valiosa, ya que aparte de admitir el desafío que supone ceñirse al empleo de la LE durante sesiones enteras de enseñanza-aprendizaje, plantea el interrogante en torno al modo de proceder, en el aula, de los profesores con una competencia lingüística deficiente. Son estos dos aspectos delicados y que cuesta discutir tanto en las publicaciones científicas como en los encuentros de profesionales del área, y a los que el presente capítulo dedicará un apartado.

Otro estudio que también ocupa un lugar relevante en la literatura sobre el empleo de la LE en el aula es el de Thompson y Harrison (2014), donde se analizó el uso que dieciséis profesores de español como LE hacían del español y del inglés a lo largo de cuarenta sesiones. Los autores detectaron que el empleo que hacían los profesores de la lengua materna determinaba el de los estudiantes, tanto los de nivel principiante como intermedio, quienes siempre igualaban o superaban al profesor. Los profesores utilizaban la lengua materna principalmente para las explicaciones de gramática y la traducción de vocabulario. Curiosamente, los estudiantes recurrían a la lengua materna para tratar asuntos de gramática únicamente en las ocasiones que los profesores lo hacían. El interés principal de este estudio radica en la evidencia que incluye sobre el papel clave de la figura del profesor. Los ejemplos expuestos muestran la tendencia de los estudiantes a imitar al profesor, lo que pone de relieve, al igual que el estudio de Amir (2015), el esencial papel que desempeña el profesor y, más concretamente, su conocimiento de la asignatura.

Hasta el momento no se conoce estudio de estas características que haya sido llevado a cabo en España. La única investigación publicada hasta la fecha, que aporta datos que pueden arrojar algo de luz sobre lo que se hace en el aula de inglés como LE, fue llevada a cabo en 2010 por García Laborda y Fernández Álvarez. Los autores administraron un cuestionario a 138 profesores de 2.º de Bachillerato pertenecientes a la provincia de Valencia para conocer el tipo de interacción al que habitualmente recurrían en el aula y el uso que hacían de la LE frente a la L1. Entre los resultados obtenidos, destacan el referido al porcentaje de profesorado que afirmó utilizar bastante o mucho el inglés como único vehículo de comunicación en la clase (un 45.3%) y el relacionado con el hecho de que fue el profesorado en

menor edad el que aseguró otorgar más importancia al uso del inglés como medio de instrucción. Aunque los autores explican que los resultados “indican una tendencia adecuada al uso de la L1 y la L2 en el aula”, considero que la cifra está muy lejos de lo que idealmente debería suceder en el aula. Debemos tener en cuenta, además, el riesgo que supone este tipo de cuestionarios, donde el denominado *efecto de deshabilitación social* puede llevar a los informantes a proporcionar la respuesta “socialmente adecuada” y no la real, a pesar de completarlos de forma anónima.

Por otro lado, la exposición a la lengua que se aprende no es el único factor relevante; los estudiantes deben disponer de ocasiones para emplear la LE en el aula, para reflexionar sobre sus enunciados y buscar la manera de hacerlo más comprensible y más correcto (Swain, 1993). El interés del *output* radica no en el papel que desempeña como producto final del aprendizaje, sino como un elemento que lo favorece, como un paso hacia el aprendizaje (Delaney, 2012; Ghari y Moinzadeh, 2011; Swain, 1985). Esto se debe a que la producción lingüística ofrece a los estudiantes la oportunidad de acceder a un nivel de procesamiento, el procesamiento sintáctico, que es considerado indispensable para avanzar en el proceso de aprendizaje (Abadikhah y Shahriyarpour, 2012; Song y Suh, 2008; Swain y Lapkin, 1995; 2011). El término elegido para hacer referencia a este enfoque de la lengua como proceso en lugar de como producto es *languageing* (Swain y Lapkin 2011), de difícil traducción en nuestra lengua. Así, los estudiantes, además de utilizar la LE para dirigirse al profesor, deben interactuar con sus compañeros en diferentes situaciones. La interacción en parejas o en pequeños grupos aporta múltiples beneficios al aprendizaje, como se ha demostrado en diversas investigaciones (Armaiz-Castro, 2016; Collins y White, 2014; Davin y Donato, 2013; Philp e Iwashita, 2015), como por ejemplo la generación del tipo de discurso colaborativo que facilita la coconstrucción de lengua y de aprendizaje (Tognini *et al.*, 2010). No obstante, para que esta interacción sea efectiva, es decir, para que las probabilidades de que el progreso en la interlengua de los estudiantes sea mayor, las tareas deben ser cuidadosamente planificadas por el profesor (Collins y White, 2014; Delaney, 2012), lo que de nuevo pone de manifiesto la relevancia del conocimiento de la asignatura por parte del profesor.

Sin embargo, y a pesar de la limitada evidencia empírica acerca de lo que sucede en el aula, son muchos los autores que han hecho referencia a la tendencia que tradicionalmente ha existido en las clases de LE: que la cantidad de lengua del profesor sea sensiblemente mayor a la del alumnado (Lightbown, 2014; Liu y Zhu 2012; Mitchell, 2011; Zare-Behstah y Azarnia, 2015).

4.2.3. El profesor en la clase de lengua extranjera: el conocimiento de la asignatura

En el apartado anterior se ha señalado el lugar destacado que ocupa la figura del profesor en el aula de LE.

El conocimiento de la asignatura que se imparte es un componente decisivo de toda enseñanza efectiva, si bien en el caso de la enseñanza del inglés, hay ciertas particularidades que conviene explorar. Generalmente, un extenso conocimiento de una asignatura va a posibilitar la transmisión de contenidos (McNamara, 1991: 121). Pero en la enseñanza del inglés existe un componente añadido que constituye además el punto de partida: impartir toda una sesión o gran parte de ella en lengua inglesa, incluso en los niveles más bajos de la educación obligatoria, requiere para un profesor no nativo algo más que una formación sólida en la facultad y programas de formación continua de extraordinaria calidad. A diferencia del resto de las asignaturas, el inglés exige del profesorado una muy heterogénea variedad de conocimientos y habilidades, y un alto grado de implicación. Como describen Pachler, Evans y Lawes (2007), tener un dominio de la LE que te permita dar clase de esa lengua y en esa lengua supone la familiarización con las teorías sobre adquisición de la LE, con las distintas corrientes pedagógicas, con el currículo y con la cultura de los países donde se habla la lengua inglesa, aparte de tener un alto nivel de dominio de la LE y saber las estructuras y las características específicas de esa lengua. Si bien coincido plenamente con esta clasificación, y no tanto con la afirmación de Richards, Conway, Roskvist y Harvey (2013) de que un excelente dominio de la lengua que se enseña es una de las características más importantes de los profesores de LE no nativos, sí es importante subrayar que ese dominio en la mayoría de las ocasiones es el que va a determinar lo que Murdoch (1994: 254) denominó *professional confidence*. De hecho, cuanto mayor sea el conocimiento de la misma por parte del profesor, mayor será su capacidad para presentar conceptos de diferente forma, ayudar a los estudiantes a relacionar conceptos y facilitarles ocasiones en que puedan utilizar la lengua de manera significativa (Tsui, 2003).

Por consiguiente, el primer paso para evitar que el inglés reciba un trato similar al de otras asignaturas, tanto por parte de las autoridades académicas como de los docentes, es identificar y aceptar las particularidades que caracterizan la docencia del inglés como LE.

4.3. La prueba de acceso a la universidad: lo que no se evalúa

La prueba de acceso a la universidad constituye una faceta clave en el sistema educativo español y, por ende, en el aprendizaje de una LE. El inglés es una de las tres materias generales del bloque de asignaturas troncales. Sin embargo, no ha sido evaluada hasta ahora en su totalidad. Tanto la comprensión oral como la producción e interacción oral quedan excluidas de la prueba. Antes de prestar atención a las consecuencias que esta exclusión puede haber tenido en el rendimiento de los estudiantes y en la profesión docente, conviene revisar el último decreto que rige el currículo de la ESO y de Bachillerato (1105/2014, de 26 de diciembre), así como la orden por la que se determinan las características, el diseño y el contenido

de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) (Orden ECD/194/2016, de 22 de diciembre).

De acuerdo con el currículo básico de la ESO y del Bachillerato (1105/2014, de 26 de diciembre), la evaluación es parte integrante del proceso de aprendizaje. Concretamente, la evaluación se entiende como un instrumento de carácter formativo, que tendrá un efecto positivo tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje; mediante ella, se revisa la consecución de los objetivos establecidos para cada etapa y el desarrollo de las competencias correspondientes (p. 183). En el caso de los objetivos establecidos para la ESO y el Bachillerato, el decreto estipula que esta etapa contribuirá a desarrollar en los alumnos/as las capacidades que les permitan “expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras” (p. 188); en cuanto a las competencias, se especifica que “la materia primera Lengua Extranjera, en sus distintas modalidades, contribuye en primer lugar, y de manera fundamental, al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística”. Asimismo, al describir el enfoque adoptado por el currículo para la ESO y Bachillerato, queda especificado lo siguiente: “el currículo básico incorpora el enfoque orientado a la acción recogido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y describe [...] lo que los estudiantes deberán ser capaces de hacer en el idioma extranjero en diversos contextos comunicativos reales” (p. 422). Por su parte, la orden que debe guiar la EBAU dispone que para la elaboración de las pruebas de evaluación se deberá emplear al menos un estándar de aprendizaje de cada uno de los bloques de contenido. En la materia de inglés, en concreto, hay dos bloques de contenido: *comprensión de textos orales y escritos y producción de textos orales y escritos: expresión e interacción oral*. En consecuencia, la orden vuelve a dejar a criterio de las administraciones educativas la incorporación de las destrezas orales.

Como se puede apreciar, la perspectiva de una lengua como acto social está presente en el currículo, con lo que no se justifica que la competencia comunicativa no haya sido evaluada en su totalidad en las pruebas de acceso a la universidad, ni parece que lo vaya a ser a corto plazo. Es injustificable que los estudiantes solo hayan sido examinados hasta ahora de su uso del idioma y de las destrezas de comprensión lectora y de producción escrita –salvo en las comunidades autónomas de Galicia y Cataluña, que sí se ha incluido la comprensión oral, y en Castilla-La Mancha, que ha incluido como opción el conocimiento metalingüístico de la pronunciación. Es indiscutible que si el inglés, como LE, forma parte del currículo de toda la ESO y del Bachillerato y ocupa su lugar entre las materias obligatorias que se evalúan en la prueba de acceso a la universidad (ahora EBAU), la evaluación debe hacerse de todas y cada una de las destrezas lingüísticas.

Al igual que Martínez Sáez, Sevilla Pavón, García Laborda y Enríquez Carrasco (2011), tengo el firme convencimiento de que sin la evaluación de las destrezas orales, la prueba difícilmente puede ser considerada válida. Como coordinadora en

la provincia de Las Palmas de las pruebas de acceso a la universidad para la asignatura de inglés durante los cuatro últimos cursos académicos, he podido percibir que el profesorado que imparte docencia en 2.º de Bachillerato destina gran parte de su tiempo de clase a guiar al alumnado en la preparación del examen de inglés para el acceso a la universidad, y los aspectos de la lengua y las destrezas que mayor atención reciben son aquellas en las que el alumnado va a ser evaluado. En este sentido, Bueno Alastuey y Luque Agulló (2012) y Amengual-Pizarro y Méndez García (2012) advierten de que el formato actual de las pruebas de acceso ejerce un efecto negativo sobre la enseñanza de la comunicación oral, ya que los profesores tienden a destinar la mayor parte del tiempo de aula a los aspectos incluidos en la prueba, desatendiendo aquellos excluidos. La integración de una prueba oral, por lo tanto, no solo repercutiría en la validez de la prueba en sí, sino en la fase de preparación, ya que en el aula se pondría más énfasis en la destreza oral (García Laborda y Fernández Álvarez, 2010, 2012; Peñate Cabrera, 2014), lo que redundaría indudablemente en el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes.

En los últimos años España ha destinado gran cantidad de dinero y esfuerzo a la mejora de la enseñanza del inglés. De eso no cabe la menor duda, Pero ¿por qué la prueba de acceso a la universidad ha sido la gran olvidada? Ciertamente, el coste de su inclusión sería alto, pero también lo es el coste de la implantación de la enseñanza bilingüe, y se ha estado haciendo y de hecho existen actualmente muy ambiciosos proyectos para reforzar su continuación en las distintas comunidades autónomas.

4.4. Conclusiones

Este capítulo se ha ocupado de los aspectos principales que, dentro del marco del aula, determinan la consecución de un objetivo planteado tanto por la comunidad educativa como por la sociedad: el éxito en el aprendizaje del inglés como LE. Aunque la literatura sobre lo que sucede en el aula de LE no es tan amplia como se desearía, una revisión exhaustiva de los estudios disponibles ha permitido que la exposición de los aspectos presentados aparezca avalada por suficiente cantidad de datos para hacer algunas declaraciones y sugerencias.

A la luz del conjunto de datos ofrecidos, es indiscutible la necesidad de seguir pensando el modo en que se aborda la enseñanza del inglés como LE en España. En primer lugar, la introducción temprana de la LE no está totalmente justificada, ya que no es la edad de comienzo lo que va a garantizar la consecución de un nivel de usuario independiente o avanzado del inglés al final de la educación obligatoria. Mucho más influyente, sin embargo, es la frecuencia y la intensidad del contacto. En segundo lugar, los profesionales del ámbito y las autoridades competentes tenemos la responsabilidad ineludible de seguir insistiendo en las ventajas que supone la utilización de la LE en el aula de inglés, tanto por parte del profesorado

como del alumnado. Aunque debería ser innecesario tener que recordar algo que en ciertos ámbitos es una obviedad desde hace tiempo, hay sobrada evidencia de que el nivel de uso del inglés en las aulas continúa estando por debajo de lo recomendable. Tengo el convencimiento de que más de un profesor, reacio a incrementar el empleo de la LE en el aula o quizás no consciente aún de los múltiples beneficios que su uso tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se podrá ver animado a hacerlo al repasar aquí sus beneficios. Además, y en este aspecto quisiera hacer especial hincapié, lo que sucede en el aula es clave para las experiencias posteriores con la LE de los estudiantes. En tercer lugar, la heterogénea y compleja naturaleza de la materia de inglés en todas las etapas de la educación obligatoria no puede pasar desapercibida. En consecuencia, tanto la formación del docente como el ejercicio de su profesión deben verse reforzados y apoyados de manera especial. No quiero con esto decir que hasta ahora no se haya hecho, pero que las medidas tomadas no han bastado es evidente. Por último, no se puede seguir ignorando la gran equivocación que existe en lo que respecta a la prueba de acceso a la universidad. Los beneficios que aportaría un cambio radical en las pruebas como el que he mencionado con anterioridad han sido ampliamente demostrados. La integración de las destrezas orales en la prueba de acceso a la universidad no se debería haber retrasado tanto en un país que ha hecho y sigue haciendo una tan alta inversión en la implantación de la educación bilingüe. Son estas dos realidades, a mi juicio opuestas, que conviven en el sistema educativo español. La buena disposición de las autoridades académicas por mejorar el rendimiento de los estudiantes es indudable, pero es preciso que se atienda de una vez por todas a lo que los especialistas recomiendan en este sentido y se actúe en consecuencia.

Referencias bibliográficas

- ARNAIZ-CASTRO, P. (2017). The foreign language classroom context: Diversity in students' comprehensible output. *The International Journal of Diversity in Education*, 7(19), 37-49. Doi: 10.18848/2327-0020.
- ABADIKHAH, S. y SHAHRIYARPOUR, A. (2012). The role of output, input enhancement and collaborative output in the acquisition of English passive forms. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 667-676. Doi: 10.4304/jltr.3.4.667-676.
- AMENGUAL-PIZARRO, M. y MÉNDEZ GARCÍA, M. C. (2012). Implementing the Oral English Task in the Spanish University Admission Examination: An International Perspective of the Language. *Revista de Educación*, 357, 105-128.
- AMIR, A. (2015). Examining English-only of an EFL classroom of a Swedish school: a conversation analytic perspective. En C. J. Jenks y P. Seedhouse (eds.), *International perspectives on ELT classroom interaction* (pp. 208-218). Londres: Palgrave Macmillan.
- BOLETÍN OFICIAL DE ESTADO, n.º 3 (enero de 2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

- , n.º 106 (4 de mayo de 2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- , n.º 309 (23 de diciembre de 2016). Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2016/2017.
- BOYSON, B. A.; SEMMER, M.; THOMPSON, L. E. y ROSEBUSCHI, M. H. (2013). Does beginning foreign language in kindergarten make a difference? Results of one district's study. *Foreign Language Annals*, 2, 246-263. Doi: 10.1111/flan.12023.
- BUENO ALASTUEY, M. C. y LUQUE AGULLÓ, G. (2012). Competencias en lengua extranjera exigibles en la prueba de acceso a la universidad: una propuesta para la evaluación de los aspectos orales. *Revista de Educación*, 357, 81-104.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (CIS) (2014). *Distribuciones marginales*. Estudio n.º 3013.
- COLLINS, L. y MUÑOZ, C. (2016). The foreign language classroom: Current perspectives and future considerations. *The Modern Language Journal*, 100(suplemento), 133-147. Doi: 10.1111/modl.12305.
- COLLINS, L. y WHITE, J. (2014). The quantity and quality of language practice in typical interactive pair/group tasks. *TESL Canada Journal*, 31, 37-67.
- COMISIÓN EUROPEA (2012). *Eurobarómetro Especial 386/Wave EB 77.1. Europeans and their Languages*.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- CRAWFORD, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners' first language? *RELC Journal: Journal of Language Teaching and Research*, 35(1), 5-20.
- DAVIN, K. J. y DONATO, R. (2013). Student collaboration and teacher directed classroom dynamic assessment: A complementary pairing. *Foreign Language Annals*, 46(1), 5-22. Doi: 10.1111/flan.12012.
- DELANEY, T. (2012). Quality and quantity of oral participation and English proficiency gains. *Language Teaching Research*, 16(4), 467-482. Doi: 10.1177/1362168812455586.
- ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T. y TESCH-RÖMER, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- GARCÍA LABORDA, J. (2012). Presentación. De la Selectividad a la Prueba de Acceso a la Universidad: pasado, presente y un futuro no muy lejano. *Revista de Educación*, 357, 17-27.
- GARCÍA LABORDA, J. y FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. (2010). Las variables sexo, edad y lugar de trabajo en las actitudes de los profesores hacia la interacción oral en L1 y L2 en la clase de inglés de segundo de Bachillerato. *Porta Linguarum*, 14, 91-103.
- (2012). Actitudes de los profesores de Bachillerato adscritos a la Universidad de Alcalá y a la Universidad Pública de Navarra ante la preparación y efecto de la Prueba de Acceso a la Universidad. *Revista de Educación*, 357, 29-54.
- GHARI, A. y MOINZADEH, A. (2011). The effects of output task types on noticing and learning of English past modals: a case of intermediate Persian adult learners of English. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1180-1191. Doi: 10.4304/jltr.

- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B. y COPE, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- LIU, M. y ZHU, L. (2012). An investigation and analysis of teacher talk in college English class. *International Journal of English Linguistics*, 2(5), 117-121.
- LIGHTBOWN, P. M. (2014). Making the minutes count in L2 teaching. *Language Awareness*, 23, 3-23. Doi: 10.1080/09658416.2013.863903.
- MARTÍNEZ SÁEZ, A.; SEVILLA PAVÓN, A. M.; GARCÍA LABORDA, J. y ENRÍQUEZ CARRASCO, E. (2011). Retos y propuestas ante la inminente implantación de la evaluación de destrezas orales en el examen de lengua extranjera de la futura PAU. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 321-329. Doi: 10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36321.
- McNAMARA, D. (1991). Subject knowledge and its application: problems and possibilities for teacher educators. *The Journal of Education for Teaching*, 17(2), 113-128.
- MITCHELL, R. (2011). Still gardening in a gale: Policy, research and practice in foreign language education in England. *Teaching and Learning Foreign Languages*, 40, 49-67.
- MUÑOZ, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 24(4), 578-596.
- MUÑOZ, C. (ed.). (2012). *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- MURDOCH, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. *The ELT Journal*, 48(3), 253-65.
- NATIONAL VIRTUAL TRANSLATION CENTER (2007). *Languages of the World*. Recuperado de <http://web.archive.org/web/20071014005901/http://www.nvtc.gov/lotw/months/november/learningExpectations.html>.
- PACHLER, N.; EVANS, M. y LAWES, S. (2007). *Modern Foreign Languages: Teaching School Subjects*, Oxford: Routledge.
- PEÑATE CABRERA, M. (2014). Choosing a speaking test in English as a foreign language for the university entrance exam. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 377-400.
- PHILP, J. e IWASHITA, N. (2013). Talking, tuning in and noticing: exploring the benefits of output in task-based peer interaction. *Language Awareness*, 22(4), 353-370. Doi: 10.1080/09658416.2012.758128.
- RICHARDS, H.; CONWAY, C.; ROSKVIST, A. y HARVEY, S. (2013) Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231-246. Doi: 10.1080/09571736.2012.707676.
- ROFFWARG, H. P.; MUZIO, J. N. y DEMENT, W. C. (1966). Ontogenetic development of the human sleep dream cycle. *Science*, 152, 604-618.
- RUBIO ALCALÁ, F. D. y FERNÁNDEZ LIROLA, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria Diciembre*, 32, 51-63.
- SEEDHOUSE, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden y Oxford: Blackwell.
- SEEDHOUSE, P. y JENKS, C. J. (2015). International perspectives on ELT classroom interaction: An introduction. En C. J. Jenks y P. Seedhouse (eds.), *International Perspectives on ELT Classroom Interaction* (pp. 1-9). Londres: Palgrave Macmillan.
- SONG, M. y SUH, B. (2008). The effect of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*, 36, 295-312. Doi: 10.1016/j.system.2007.09.006.

- STERN, H. (1985). The time factor and compact course development. *TESL Canada Journal*, 3, 13-27.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley: Newbury House.
- (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- SWAIN, M. y LAPKIN, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391. Doi: 10.1093/applin/16.3.371.
- (2011). Linguaging as agent and constituent of cognitive change in an older. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14, 104-117.
- THOMPSON, G. y HARRISON, K. (2014). Language use in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 47, 321-337. Doi: 10.1111/flan.12079.
- TOGNINI, R.; PHILP, J. y OLIVER, R. (2010). Rehearsing, conversing, working it out: Second language use in peer interaction. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(3), 28.1-28.25. Doi: 10.1075/aral.33.3.
- TOTH, P. D. (2008). Teacher—and learner—led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*, 58, 237-283.
- TSUI, S. B. M. (2003). *Understanding Expertise in Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TURNBULL, M. y ARNETT, K. (2002). Teachers' use of the target language and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- ZARE-BEHSTASH, E. y AZARNIA, T. (2015). A case study of teacher talk time and student talk time in an Iranian language school. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 2(3), 2395-2628.

5

Las rúbricas de evaluación como parte del proceso de autoevaluación del alumno: alemán como lengua extranjera

Ingrid Cobos López

Los cambios introducidos con el Espacio Europeo de Educación Superior han llevado a los docentes a realizar modificaciones de distinta índole en sus asignaturas. Este proyecto, que desde 2010 se ha implantado en las universidades españolas, se ha desarrollado a través del plan Tuning en distintos países de la UE. Basándonos en dichas orientaciones y tratando de llevar a nuestras aulas las novedades metodológicas propuestas, hemos introducido uno de los elementos de evaluación, las rúbricas, en la asignatura de alemán como lengua extranjera del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba. Con ello, pretendemos averiguar si realmente esta herramienta resulta de utilidad en la enseñanza de lenguas extranjeras y, sobre todo, en la implicación del estudiante en el proceso evaluativo, como agente activo del mismo.

5.1. Introducción

En el año 1998 los ministros de Educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido acuerdan reunirse para establecer las bases de un nuevo sistema educativo en Europa. Un año después, 29 países miembros de la UE firman la Declaración de Bolonia¹, un documento en el que se sientan las bases de lo que hoy día conocemos como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A partir de esa fecha, y hasta 2010, que es cuando tenían que ponerse en funcionamiento los cambios

rubricados en la declaración, se unieron de forma paulatina los distintos países miembros de la UE, siendo un total de 46 los que forman parte de este proyecto en la actualidad.

Según versa en su página web, “El Espacio Europeo de Educación Superior es un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha los países del viejo continente para favorecer en materia de educación la convergencia europea”². Este proyecto se entendía como un proceso abierto en el cual deberían poder participar todas las partes implicadas, y su objetivo principal se centraba en tener un sistema de estudios fácilmente comprensible y comparable entre los países que formarían parte de él.

Para poder poner en funcionamiento este plan, eran necesarias unas directrices generales que Lorenzo Vicente (2008) resume de la siguiente manera:

- Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables [...] a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a nivel internacional.
- [...] se adopta un sistema basado en tres ciclos, donde cada nivel tiene las funciones simultáneamente de preparar al estudiante para el mercado laboral, de proporcionarle mayores competencias y de formarle para una ciudadanía activa. [...]
- Puesta a punto de un sistema de créditos, como puede ser el ECTS, como medio apropiado para promover una mayor movilidad de los estudiantes. [...]
- Promoción de la movilidad mediante la eliminación de obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación. [...]
- Promoción de la cooperación europea [...] para garantizar unos niveles de calidad altos y facilitar la comparación de las cualificaciones en Europa. [...]
- Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior, aumentando el desarrollo de módulos, cursos y planes de estudios. [...]
- Aprendizaje a lo largo de la vida. [...]
- Instituciones de enseñanza superior y estudiantes. [...]
- La relación entre Educación Superior e investigación [...]
- [...] la dimensión social que haga la Educación Superior de calidad igualmente accesible a todos [...]. (Lorenzo Vicente, 2008: 74-75)

Con el objetivo de introducir el proceso Bolonia en las instituciones de Educación Superior, teniendo en cuenta todas las directrices mencionadas, se creó el Proyecto Tuning³, que es “una metodología con la que volver a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos Bolonia” (Proyecto Tuning, 2006: 3). Este proyecto se centra en los resultados de aprendizaje y las competencias como pilares fundamentales del cambio que se iba a desarrollar.

Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos. Fomentar dichas competencias es el propósito de todos los programas educativos contruidos sobre el patrimonio del conocimiento y el entendimiento desarrollado a lo largo de muchos siglos. [...] Pueden estar divididas en competencias relacionadas con las disciplinas (específicas en un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes a cualquier curso de titulación). (Proyecto Tuning, 2006: 3)

De este modo, al utilizar el planteamiento de competencias y los resultados de aprendizaje, se introducen cambios significativos en los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En el siguiente cuadro se ofrece un resumen del nuevo proceso con la metodología Tuning:



Figura 5.1. Ciclo de desarrollo dinámico de la calidad Tuning, 2006.

La segunda fase del Proyecto Tuning se centró en analizar cuáles serían las buenas prácticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación; aspecto, este último, objeto de nuestro estudio.

En este sentido, la evaluación no se ve como fin a un largo periodo de enseñanza-aprendizaje, sino como elemento conductor de los procesos que influye directamente en los resultados de aprendizaje.

En este contexto, la evaluación es parte del proceso que promueve el aprendizaje, y por ello “el acto evaluativo, desde esta perspectiva, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, como optimizador de los

aprendizajes, contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que ese está haciendo. [...] Evaluar no es demostrar, sino perfeccionar y reflexionar” (Bordas y Cabrera, 2001: 32).

Partiendo de las afirmaciones anteriores, el estudiante es un agente activo de su propia evaluación. Pero no puede ir solo, sino acompañado de la mano del profesor, que actúa como guía que le orienta para obtener sus objetivos culturales y formativos (Bordas y Cabrera, 2011). Según Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012), en la autoevaluación, el estudiante adquiere un grado elevado de responsabilidad, pues ha de identificar la evaluación como un momento de aprendizaje, un proceso participativo en el que ha de aprender a utilizar de forma autónoma los procedimientos e instrumentos evaluativos. Una de las estrategias para que el alumno identifique y participe de forma activa en el proceso de evaluación es la rúbrica, ya que, según Martínez y Raposo (2011), independientemente de cuál sea la naturaleza o temática del trabajo a realizar por el alumnado, ayuda a sistematizar y recopilar informaciones y evidencias de su trabajo.

Por su parte, autores como Stevens y Levi (2005) las entienden como una herramienta que favorece el entendimiento del propio aprendizaje del estudiante y le permite incorporar una explicación específica del proceso de trabajo llevado a cabo para la consecución de una actividad concreta. De forma más específica, Torres y Perea las definen de la siguiente manera:

La rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados. Básicamente, existen dos grupos: las holísticas, que tratan de evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y las analíticas, que se centran en algún área concreta de aprendizaje. Además, nos permite diseñarla para tareas amplias o específicas. (2010: 142)

Con el trabajo de estos últimos autores como base para la elaboración de la rúbrica, y en relación con todo lo anterior, presentaremos a continuación una propuesta llevada a cabo en una asignatura de lengua extranjera (alemán) de la Universidad de Córdoba.

5.2. Objetivos e hipótesis

Una vez analizada la teoría en el ámbito de estudio del que nos vamos a ocupar, en el presente trabajo pretendemos utilizar la rúbrica del modo en que nos la presentan los autores estudiados: para que los estudiantes entiendan el proceso de evaluación como parte de su “trabajo” con la asignatura, que incluyan la reflexión, detecten sus propios errores y analicen de forma crítica y constructiva su rendimiento. Todo ello, porque estamos convencidos de lo que afirma Sanmartí (2007) al manifestar que los estudiantes que más aprenden son los que saben detectar y

regular sus propias dificultades y actuar en consecuencia, ya sea pidiendo ayuda o resolviendo de forma autónoma los problemas que surgen.

La experiencia que vamos a mostrar se ha realizado en un grupo de cincuenta estudiantes del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba de 2.º curso en la asignatura de Lengua C (Alemán).

Los objetivos de la investigación que se establecieron fueron los siguientes:

a) Para el profesor de la asignatura:

- Elaboración de las rúbricas de evaluación para la asignatura de Lengua C (Alemán).
- Experimentación de un nuevo método de evaluación.
- Uso de la rúbrica en el aula como instrumento para la evaluación del alumnado.
- Uso de la rúbrica como instrumento de autoevaluación del estudiante.
- Constatación de la validez y eficacia de la rúbrica como instrumento para la evaluación de las competencias en las lenguas extranjeras.

b) Objetivos para el alumnado:

- Implicación del alumno en el proceso de evaluación.
- Comprobación del uso de la rúbrica en el proceso autoevaluativo del alumno.
- Desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión del alumno.

Se trata de un estudio experimental dentro de una experiencia en el aula.

5.3. Metodología

Con el fin de experimentar este nuevo método de evaluación en la asignatura de alemán como lengua extranjera, en primer lugar, el profesor, basándose en las competencias establecidas en la guía de referencia, ha de elaborar las rúbricas que entregará al alumno con posterioridad.

Para ello, revisamos el contenido temático que se va a trabajar en la asignatura; establecemos cuáles serán las competencias a evaluar, el tipo de actividades evaluativas, y se realiza un listado con los criterios de evaluación y el valor numérico que se le asignará a cada uno de ellos en las actividades concretas.

La asignatura, que tiene 6 ECTS, está dividida en cinco unidades que, a su vez, se dividen en contenidos gramaticales, de vocabulario y competenciales. En el presente trabajo presentaremos únicamente una de las rúbricas utilizadas y los resultados obtenidos con ella. Hemos elegido una para un ejercicio de descripción oral con unos objetivos definidos de forma clara y que formaba parte de su nota final.

El ejercicio consiste en la descripción de una imagen de una familia realizando una actividad de ocio, utilizando las estructuras gramaticales aprendidas a tal fin. Entre otras, han de utilizar el presente (con sus irregularidades), la partícula *gerade* para indicar que la acción se está realizando en ese momento; los verbos de sentimientos, para expresar cómo creen ellos que se sienten; el vocabulario de la familia y de las actividades del tiempo libre, entre otras cuestiones.

La rúbrica se ha realizado en función de las competencias específicas que se exigen para ese tipo de ejercicios y se ha añadido el valor que se le va a dar a cada uno de los parámetros que contiene, con el fin de constatar si la rúbrica sirve como instrumento de evaluación tanto para el alumnado como para el profesor. Para ello, en la columna de la izquierda se determinan las distintas partes a evaluar, y en la cabecera el valor numérico que obtendrían en función del descriptor que se acompaña.

CUADRO 5.1. Rúbrica del ejercicio de descripción oral

Puntuación/ criterios	9-10	7-8	5-6	3-4	1-2
Brainstorming ¿Qué veo?	Identifica claramente las partes de la imagen.	Identifica un 70% de las partes de la imagen.	Identifica un 50% de las partes de la imagen.	Identifica un 25% de las partes de la imagen.	No identifica la imagen.
Comprensión de la imagen/ selección de vocabulario	Investiga y agrupa el vocabulario necesario para la descripción.	Investiga y agrupa un 70% del vocabulario necesario para la descripción.	Investiga pero no agrupa de forma adecuada el vocabulario necesario para la descripción.	Investiga parte del vocabulario para la descripción pero no sabe agruparlo ni relacionarlo.	Ni investiga ni agrupa el vocabulario necesario.
Descripción presente y acciones continuas	Ve la imagen, la entiende y prepara su presentación en alemán utilizando las estructuras aprendidas en presente.	Ve la imagen, la entiende pero no explica todo el contenido o no lo explica utilizando las estructuras aprendidas en alemán.	Ve la imagen, pero no la entiende bien, por lo que solo puede explicar algunas partes.	Ve la imagen y entiende algunas partes que no identifica y no puede reproducir.	Ve la imagen pero no puede identificar nada.

[.../...]

Uso de los adjetivos/ vocabulario adquirido	Una vez agrupado el vocabulario necesario y aprendidas las estructuras, lo utiliza en su exposición de forma correcta.	Una vez agrupado el vocabulario necesario y aprendidas las estructuras, lo utiliza de forma correcta, aunque con algunas posibles mejoras.	Una vez agrupado el vocabulario necesario y aprendidas las estructuras, memoriza parte del vocabulario y usa con dificultad las estructuras.	Una vez agrupado el vocabulario necesario y aprendidas las estructuras, no memoriza el vocabulario y utiliza las estructuras con dificultad.	Una vez agrupado el vocabulario necesario y aprendidas las estructuras, no memoriza el vocabulario ni aplica las estructuras gramaticales.
--	--	--	--	--	--

Para comprobar si la rúbrica sirve como instrumento de autoevaluación del estudiante, se les entrega dicha rúbrica y se explica en el aula antes de realizar los ejercicios de prueba. El profesor comenta cada uno de los ítems y se asegura de que el estudiante haya comprendido lo que se le pide con este ejercicio.

Para constatar si el alumno se implica en el proceso de evaluación mediante el uso de la rúbrica, se propone como ejercicio de prueba que ellos mismos describan una imagen que pone el profesor y se autoevalúen en grupo para determinar si han alcanzado los requisitos mínimos. De esta manera observaremos si la han entendido y si ponen en uso su capacidad de análisis y reflexión.

5.4. Resultados

A la hora de presentar los resultados obtenidos en el ejercicio, los dividiremos con base en los objetivos establecidos:

5.4.1. Con respecto al profesor

- *Elaboración de las rúbricas de evaluación para la asignatura de Lengua C (Alemán)*: al tener que desarrollar la rúbrica, el profesor expone de forma clara y sencilla las herramientas que va a utilizar para cada uno de los ejercicios propuestos en las unidades temáticas. A pesar del tiempo dedicado a realizar cada una de las rúbricas, resulta mucho más eficaz este sistema para la corrección de los ejercicios.
- *Experimentar un nuevo método de evaluación*: el profesor introduce en la asignatura un método de evaluación novedoso que ayuda a implicar a ambos participantes en el proceso evaluativo: estudiante y profesor.

- *Uso de la rúbrica en el aula como instrumento para la evaluación del alumnado:* para el profesor, se trata de una herramienta muy útil para evaluar a los estudiantes, ya que orienta, de antemano, al estudiante con respecto a lo que se le va a exigir en cada uno de los ejercicios.
- *Uso de la rúbrica como instrumento de autoevaluación del estudiante:* se observa que el estudiante acoge este nuevo método de forma muy positiva, pues entiende que tiene todas las herramientas explicadas de forma clara y con antelación para preparar mejor el desarrollo del ejercicio. Al principio se sorprende al tener un documento tan detallado para cada tipo de ejercicio, pero conforme avanza la asignatura, pide las rúbricas de los nuevos ejercicios.
- *Constatar la validez y eficacia de la rúbrica como instrumento para la evaluación de las competencias en las lenguas extranjeras:* se observa la adecuación de la rúbrica como instrumento de evaluación de las competencias extranjeras, sobre todo en ejercicios de tipo oral, en los que el estudiante se sentía más “perdido” en el proceso de evaluación. Ahora se enfrenta con menos “miedo” a los ejercicios orales.

5.4.2. Con respecto al alumno

Se observa una implicación absoluta del alumno en el proceso evaluativo, pues conoce de forma exacta de qué forma se le va a evaluar y puede practicar de forma autónoma y descubrir sus propios errores en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, desarrolla su capacidad de análisis y reflexión en el proceso, poniendo las medidas necesarias para resolver los problemas que detecta. Del mismo modo, observamos que el estudiante entiende mejor los ejercicios y se centra en lo que se pide en cada uno de ellos, optimizando sus respuestas.

5.5. Conclusiones

Las modificaciones que se están llevando a cabo desde la implantación del plan Bolonia han llevado a los docentes a introducir nuevas metodologías de enseñanza y nuevos conceptos de evaluación y aprendizaje en sus asignaturas. De este modo, se pretende que desaparezca el concepto de “clase magistral” y que el estudiante se convierta en el centro del aprendizaje.

En virtud de este cambio, la responsabilidad del proceso de aprendizaje recae en ambos agentes, y con ello el estudiante se implica de forma más activa que antes.

En la experiencia expuesta, una vez analizados los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados, se percibe que la rúbrica es un método eficaz en

la asignatura de alemán como lengua extranjera. Se observa que el alumno comprende la actividad de una forma más completa, al conocer de forma detallada lo que se le va a evaluar. De este modo, reflexiona sobre lo que necesita saber y cómo debe dar su respuesta al ejercicio. Con ello, adecúa mucho mejor la respuesta a la pregunta planteada y es mucho más claro en su exposición.

Del mismo modo, hemos constatado que los estudiantes valoran muy positivamente estas indicaciones que se les dan para su evaluación, pues entienden que con ellas pueden estructurar mejor su trabajo y conocer de antemano lo que se les exige, a la vez que entienden por sí mismos dónde están sus errores y ponen “remedio” antes de enfrentarse a la evaluación “final”.

Referencias bibliográficas

- BORDAS, M. I. y CABRERA, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- IBARRA, M. S.; RODRIGUEZ, G. y GÓMEZ, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- LORENZO VICENTE, J. A. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Futuro*, 18, 71-90.
- MARTÍNEZ, M. E. y RAPOSO, M. (2011). La evaluación del estudiante a través de la rúbrica. *IV Xornada de Innovación Educativa*. Vigo: Universidad de Vigo.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- STEVENS, D. D. y LEVI, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Canadá: Stylus Publishing.
- TORRES, J. J. y PEREA, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.

Notas

- ¹ http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf.
- ² <http://www.eees.es>.
- ³ http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish.

6

Evaluación formativa: una herramienta para propiciar el aprendizaje de la lengua extranjera

Claudia Inés Bohórquez Olaya

La estructura de este capítulo está centrada en una revisión de carácter histórico-hermenéutico que permitirá al lector comprender la importancia que tiene la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la reflexión que deben hacer los docentes frente a sus prácticas educativas, especialmente cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera. El concepto de *evaluación formativa* ha estado presente en el ámbito educativo desde hace mucho tiempo atrás, cuando Cronbach reconoce la complejidad de la evaluación y asume la imposibilidad de que esta pueda ser abordada desde procedimientos simples, y Scriben la concibe como aquella que permite desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo (Alcaraz, 2015). Desde este momento en adelante muchos autores han trabajado este tema desde diferentes ópticas, complementándolo y generando un abanico de posibilidades evaluativas derivadas de los diferentes modelos educativos predominantes.

6.1. Introducción

El concepto de *evaluación* ha estado presente en diferentes contextos desde tiempos inmemoriales. Es así como Sócrates y otros maestros de la época establecían el mecanismo de evaluación, un cuestionario (Alcaraz, 2015), cimiento que sirvió de base para que tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña alrededor de 1845 se empezaran a aplicar test de rendimiento para estudiantes y se establecieran comisiones para evaluar los servicios públicos.

Desde este periodo en adelante se identifican claramente modelos de evaluación que han respondido a las posturas pedagógicas de cada época. En este orden de ideas se habla de la primera, segunda, tercera, cuarta y quinta generación de evaluación; cada una de ellas con unas características muy particulares que, si bien no se van a describir a profundidad, sí se van a identificar con el fin de establecer claras diferencias que le permitan al lector comprender a cabalidad el concepto evaluación formativa.

La primera generación de la evaluación se caracteriza por la aparición de una serie de instrumentos de medición como fuente básica de información para evaluar a las escuelas y al profesorado, o para verificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en diversas áreas del saber. Se conoce como la época de la evaluación técnica, pues es de esta manera como los evaluadores recogían la información que requerían. Aparecen los test de inteligencia y personalidad que se pusieron al servicio de fines sociales. Esta primera generación fue la “generación de la medida” en la cual simplemente se proveían instrumentos de medición (Alcaraz, 2015).

La segunda generación de la evaluación se caracterizó por la aparición del término “evaluación educativa” que propone Tyler, quien supera la propuesta de medición psicológica que caracterizó la época anterior (Escudero, 2003). Tyler fundamentó su propuesta en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de que estos se cumplieran o no. Se supera entonces evaluación que permitía establecer comparaciones entre un individuo y su grupo (evaluación basada en la norma), para pasar a una evaluación criterial que indicaba el rendimiento de un individuo con relación a un estándar. Se trató, según Escudero (2003), de una época en la que fue escaso el aporte a la mejora de la enseñanza, pues no había planes coherentes de acción.

La *generación del juicio* fue la denominación que se le dio a la tercera generación, por cuanto se caracterizó fundamentalmente por reconocer la responsabilidad que tenía el personal docente en el logro de los objetivos educativos establecidos. Se trató de un periodo en el que había que empezar a rendir cuentas. Según Escudero (2003), se dio lugar a un periodo de reflexión y de ensayos teóricos que se unían a la gran expansión de la evaluación de programas que pretendió clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo, lo cual permitió el enriquecimiento del ámbito conceptual y metodológico de la evaluación. Aparecen en el ámbito educativo Cronbach y Scriben (Alcaraz, 2015), quienes se consideran los padres de la evaluación curricular moderna que hacen aportaciones muy importantes en el campo educativo, destacando que es Scriben quien define por primera vez la evaluación formativa (intrínseca), estableciendo una diferencia importante con la evaluación sumativa (extrínseca).

La cuarta generación de la evaluación, conocida como la “época de la profesionalización”, según Stuffebeam y Shinkfield, se caracterizó por la pluralidad conceptual y metodológica. Es en esta época cuando se empieza a ampliar el panorama de la evaluación, produciéndose lo que se conoce como “eclosión de los

modelos de evaluación” (Alcaraz, 2015). A mediados de los setenta aparecen algunos modelos alternativos conocidos como *la evaluación responsable de Stake*, *la evaluación democrática de McDonald*, *la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton*, y *la evaluación artística de Eisner*; modelos que, según Guba y Lincoln, dan lugar a dos grandes grupos: los cualitativos y los cuantitativos, y además se evidencian una serie de propuestas que pretenden alejarse del modelo positivista predominante, incorporando los principios de un nuevo modelo naturalista que se ve notablemente influenciado por las nuevas concepciones del proceso enseñanza-aprendizaje en torno al constructivismo (Alcaraz, 2015).

Este nuevo modelo naturalista constructivista afirma que existen múltiples realidades no gobernadas por leyes causales predeterminadas, con lo que, para aprehenderla, es necesario conocer las diferentes versiones que de ella se tiene. Este cambio epistemológico es una forma diferente entre el conocedor y el conocimiento, entre el evaluador y la realidad. Este modelo abre nuevas posibilidades de evaluar que involucran la necesidad del intercambio de opiniones, valores y experiencias de las personas implicadas en la evaluación (Alcaraz, 2015).

Finalmente, y como producto de la gran cantidad de modelos evaluativos, se da lugar a la quinta generación de la evaluación, denominada *pérdida o ecléctica*, que se caracteriza por la intención de mezclar funciones, que por un lado facilitan la comprensión y mejora, y por otro sirven para seleccionar y acreditar (Alcaraz, 2015).

Para terminar, es evidente que a lo largo de la historia se han realizado múltiples planteamientos en torno a la evaluación, y se han estudiado diversas posturas. Sin embargo, lo que se observa es que las personas casi “instintivamente” relacionamos el término *evaluación* con medición y calificación, y que todavía no hay total claridad sobre la función de la evaluación formativa en términos de autorregulación de los aprendizajes y mejora de la práctica docente. Se espera que a lo largo de este se escrito se empiecen a aclarar sus funciones y utilidad.

6.2. Objetivos

El objetivo de la presente propuesta es brindar al lector información pertinente que le permita comprender el concepto de evaluación desde una mirada compleja y formativa que supere el reduccionismo, objetivismo, linealidad y medición que la ha caracterizado por siglos y que sirva como mediadora de aprendizajes de una lengua extranjera.

Aprender un idioma extranjero ha sido catalogado como una tarea compleja que genera en los aprendices sensación de ansiedad, angustia y sentimiento de incapacidad. De acuerdo con Mena (2013), está científicamente comprobado que la ansiedad tiene graves repercusiones en el funcionamiento de la memoria, ya que actúa y limita el propio proceso de aprendizaje al reducir las capacidades del

estudiante. En diversas investigaciones llevadas a cabo por MacIntyre y Gardner, mencionadas en un artículo sobre didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas de García Galindo (2011), se puede leer información específica acerca de los diversos efectos académicos, sociales y personales que produce la ansiedad.

Es por ello por lo que las personas que se dedican a enseñar una lengua extranjera deben implementar recursos que les permitan a los estudiantes superar las dificultades que acompañan al aprendizaje. Uno de los recursos más importantes es la creación de ambientes cálidos y cómodos que le permitan al estudiante sentirse seguro en un ambiente de confianza y respeto, y por otra parte, la implementación, por parte del profesor, de una cultura de la evaluación que considere el error como una ocasión de aprendizaje y no como un factor de exclusión (Mena, 2013).

Dejar claras las metas de clase, fomentar los procesos de autoevaluación y coevaluación como herramientas de aprendizaje, propiciar procesos metacognitivos y proporcionar diversas actividades que se dirijan a una variedad de estilos y estrategias para aprender en el aula, todo ello puede ser una forma de incrementar la motivación y el interés de los estudiantes por aprender una lengua extranjera, superando los miedos y la inseguridad que esto produce.

En este capítulo nos ocuparemos con especial atención de la denominada *evaluación formativa* y cómo a través de una propuesta clara que propicie procesos de autorregulación (metacognición) el estudiante puede generar aprendizajes sólidos que se evidencian en la puesta en escena.

6.3. Metodología

El presente escrito es el producto de una revisión histórico-hermenéutica que se realizó sobre investigaciones en torno a la evaluación educativa a lo largo de la última década (2006-2016), encontrando diversos estudios que trabajaron el tema desde diferentes ópticas.

Algunas de ellas presentan conceptualizaciones que se hacen a partir de los modelos de enseñanza y aprendizaje predominantes; otras estudian la visión ética de la evaluación; algunas cuantas nos permiten conocer nuevos escenarios y propuestas innovadoras en torno al tema; y finalmente se observan aportes en torno a las repercusiones de la evaluación en los procesos de enseñar y aprender. Para el caso que nos ocupa, se dedicará especial atención a las investigaciones relacionadas con los nuevos escenarios de evaluación, pues es en ellas donde se encuentran la mayor cantidad de aportes en torno a los procesos formativos ligados a la evaluación.

En este orden de ideas se inicia la revisión de lo propuesto por Delgado y Oliver (2006), quienes afirman que se hace patente la necesidad de establecer un sistema docente que permita la formación integral de los estudiantes para adaptarse a las exigencias de la sociedad y al cada vez más competitivo mercado laboral

transnacional, que requiere unos determinados perfiles competenciales y unos conocimientos permanentemente actualizados. En este nuevo escenario, el estudiante pasa a ocupar el centro del proceso de aprendizaje, y surge la necesidad de replanearse algunos de los aspectos fundamentales de la enseñanza, tales como la organización y la planificación de los procesos educativos, el diseño y el desarrollo de las actividades y de los materiales de formación, así como de las herramientas y de los métodos de evaluación y, finalmente, la comunicación y las relaciones entre profesores y estudiantes.

Siguiendo la misma línea, Rochera y Naranjo (2007) consideran que aprender a regular el aprendizaje es la clave para asumir una actitud autónoma, y refieren a varios autores que, desde diferentes perspectivas y tradiciones, han destacado algunos aspectos implicados en el proceso de autorregulación del aprendizaje que realizan los estudiantes. En primer lugar, enfatizan el papel protagónico y activo de ellos en relación con la planificación, control y dirección de los procesos mentales hacia el logro de determinadas metas; en segundo lugar, la complejidad que subyace a la autorregulación del aprendizaje al implicar procesos y factores de índole muy diversa. Uno de los modelos que tratan con especial interés, pues da cuenta de esta complejidad, es el modelo propuesto por Pintrich (Rochera y Naranjo, 2007) en el que se identifican cuatro fases que incluyen diferentes procesos reguladores: la planificación, la autoobservación (*self-monitoring*), el control y la evaluación, y a su vez, dentro de cada una de estas fases, los procesos de autorregulación se vinculan con varias áreas o dimensiones específicas: la cognitiva, la motivacional y afectiva, la comportamental y la contextual. De la misma manera destacan la importancia del docente por cuanto él se convierte en el guía y orientador de los procesos de regulación que debe llevar a cabo el estudiante para lograr la autonomía.

Por su parte, Mateo (2007) plantea una reflexión en torno a la evolución que se ha producido en la concepción del conocimiento y en los procesos de aprendizaje. Establece la naturaleza del nuevo término *competencia* y describe su tipología básica. Analiza también el papel que asume la evaluación educativa como generadora de información relevante y como instrumento privilegiado de gestión de la adquisición integrada del conocimiento, abordando nuevas herramientas para la gestión educativa, que pueden ser utilizadas en cualquier área del saber y para propiciar cualquier tipo de aprendizaje.

Nicolás (2007) expone una experiencia evaluativa realizada en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM, que da cuenta de lo difícil que es construir la evaluación con apoyo en la medición en un entorno mediatizado por diversos factores, y la evaluación se diluye en un mismo significado de la medición, y se entiende solo como la asignación de diversas simbologías necesarias y suficientes para controlar, comparar y etiquetar, por lo cual se consideró pertinente trascender el concepto de evaluación, haciendo especial énfasis en la función docente en el proceso.

Asimismo, Badilla (2008), expone que, desde el paradigma positivista, una de las acepciones de la evaluación del aprendizaje consiste en comprobar lo que ha sido establecido al diseñar el currículo, y establece a continuación que, desde un paradigma distinto, existen nuevas concepciones para la evaluación del aprendizaje y menciona algunos referentes al respecto desde dos enfoques: el pensamiento ecosistémico que propone la doctora María Cándida Moraes; y “lo emergente”, que forma parte del pensamiento complejo. Ilustra cómo se evaluó el aprendizaje inesperado que se suscitó a partir del trabajo propuesto en su investigación, que puede ser un insumo interesante a la hora de evaluar los logros en torno al aprendizaje de un idioma extranjero.

Como resultado de un análisis personal sobre los propios procesos evaluativos que vivió una maestra treinta y tres años atrás, se escribe un artículo en el que se plantea una pregunta orientadora: ¿estamos evaluando o midiendo?, y para responder dicha cuestión se proponen unas más que sirven de pretexto para el análisis. Al finalizar dicho análisis la autora propone una serie de estrategias que de acuerdo con su mirada pueden trazar un puente que permite pasar de la medición a la evaluación (Rivas, 2008).

Cal y Verdugo (2009) plantean el reto a los docentes de pasar de ser simples evaluadores de conocimientos a ser evaluadores de aprendizajes. Las autoras afirman que un estudiante puede tener una gran capacidad para reproducir los conocimientos que ha transmitido el docente, pero, sin embargo, puede que sea incapaz de enfrentarse a una situación real, es decir, puede que no haya aprendido prácticamente nada. Por tanto, de acuerdo con su planteamiento, los docentes deben hacer un esfuerzo por despertar en sus estudiantes el entusiasmo por aprender, y la mejor forma, de acuerdo con su experiencia, es incitarles a aprender haciendo. De esta manera se supera la forma tradicional de enseñar, donde el papel del alumno se reduce a ser un simple receptor pasivo.

Chahuán-Jiménez (2009) expone las corrientes de evaluación cualitativa aplicadas a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, con el enfoque de gestión del conocimiento. Este último se configura como una práctica educativa con una visión holística de enseñanza y constructivista del aprendizaje. El desarrollo del artículo se lleva a cabo a través de la revisión exhaustiva de los distintos autores, que hacen referencia a la evaluación cualitativa y a los procesos de generación y gestión del conocimiento.

Otro aspecto que complementa al anterior es el planteado por Mejía-Pérez (2012), quien sostiene que en la actualidad las exigencias de las sociedades contemporáneas son vastas y múltiples, y que por lo tanto los educandos no requieren exclusivamente aprender conocimientos: es necesario ayudarles a desarrollar habilidades, valores y actitudes. Afirma que la educación posmoderna exige el desarrollo de diversas facultades y capacidades que permita a los individuos evolucionar de manera integral. Por tanto, la evaluación, en ese sentido, debe responder a tales necesidades de enjuiciamiento didácticas, valorando ética, técnica y fehaciente-

mente el desarrollo evolutivo de las competencias de los educandos y así poder emitir juicios cualitativos y cuantitativos de manera más justa y objetiva, por lo cual propone una disertación como resultado de una exhaustiva revisión bibliográfica y de la propia práctica.

Por su parte, Celin (2012) afirma que desde que fue implementada en los sistemas educativos hasta la presente la evaluación, ha tenido que recorrer un camino tortuoso, en razón a la diversidad de posturas teóricas en que se ha sustentado y en dependencia del paradigma socioeducativo imperante. Así las cosas, la evaluación pasó de ser una herramienta para evaluar solo objetivos educativos o de aprendizaje a una mucho más generalizadora e integradora. Sin embargo, y a pesar de haberse estructurado todo un corpus teórico que la soporta, aún no se ha logrado que el insumo principal (el docente) pueda ejecutarla de la mejor manera. En el trabajo que presenta el autor, se pretende mostrar el marco generalizador de la evaluación de cara al presente y al futuro de la educación, exponiendo una propuesta emergente desde la mirada de la complejidad.

Sáiz y Bol (2014) analizan la relación entre el aprendizaje autorregulado y la utilización de las rúbricas, y presentan dos estudios: en el primero comparan los efectos de dos niveles de *feedback* sobre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios; en el segundo estudio se analizan las diferencias significativas entre todas las formas de evaluación (formativa y sumativa) utilizados en una asignatura específica.

Por su parte, Raposo y Martínez (2014) presentan una nueva propuesta metodológica en la práctica evaluadora, que consiste en el uso de rúbricas como herramientas de apoyo tanto para el docente como para los estudiantes a la hora de realizar evaluación de pares y autoevaluación.

Ceballos (2015) direcciona sus reflexiones hacia la evaluación desde una mirada compleja, entendiéndose que la complejidad posibilita una concepción multidimensional y sistémica en el terreno de lo educativo. De acuerdo con la autora, complejizar la evaluación posibilita que se dé lugar a aprendizajes críticos centrados en problemáticas planetarias, cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes (contextualizada). La resignificación de la evaluación va más allá de la enseñanza de contenidos y formas instrumentalizadas, por tanto, el papel protagónico de la evaluación debe ser formativo, es decir, esta debe ser pensada para y en favor de los aprendizajes de los estudiantes, especialmente desde el reconocimiento de la condición humana y la identidad terrenal. Se requiere entonces una evaluación orientada hacia la formulación de interrogantes centrados en la reflexión y no en la mera reproducción de información.

Bajo parámetros similares, Brown (2015) plantea como un recurso eficaz la que él denomina *evaluación auténtica*, que define como aquella que les ofrece oportunidades a los estudiantes para aprender a través del propio proceso de evaluación (autoevaluación que promueve procesos metacognitivos). En palabras del autor, una buena evaluación puede actuar como una palanca positiva para el aprendizaje

cuando está totalmente integrada al proceso de enseñanza y no cuando se comprende como un añadido al final de un proceso.

A manera de conclusión que engloba todo lo anteriormente descrito, y de acuerdo con Ávila y Paredes (2015), la evaluación es una tarea clave y compleja en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que exige claridad conceptual y metodológica. Esta debe ser un proceso integral que requiere de criterios consensuados, evidencias pertinentes, actividades de aprendizaje y principios orientadores debidamente establecidos, y se debe comprender como un proceso dinámico y multidimensional que se caracteriza por ser una experiencia significativa de aprendizaje y formación, basada en la determinación de logros y aspectos a mejorar en el estudiante.

6.4. Resultados

La revisión histórica que se realizó permitió, sin lugar a dudas, evidenciar el interés de muchos académicos por los temas relacionados con la evaluación educativa en diferentes áreas del conocimiento y la multiplicidad de propuestas investigativas, tendentes a mejorar las prácticas y a utilizar la evaluación como un recurso de aprendizaje.

Infelizmente no se encontró abundante material relacionado con estrategias evaluativas que propicien el aprendizaje de una segunda lengua, sin embargo, no es difícil extrapolar otras experiencias que se puedan aplicar en contextos de enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma.

En este orden de ideas se quiere destacar, en primera instancia, el aporte realizado por Orrego y Ayala (2014), que plantearon la importancia de la evaluación como un proceso holístico y con el otro, temática que cobra importancia cuando de aprender un segundo idioma se trata. Esta postura se complementa con lo aportado por Nicolás (2007), quien plantea que la evaluación debe ser un proceso basado en el respeto, el diálogo, la discusión con los otros y que en ella hay una interdependencia positiva donde todos tienen algo que decir que es constante, bilateral, y hace parte de un proceso dinámico y específico, y que si bien es cierto que una verdadera evaluación debe contener en sí misma una serie de características tales como periodicidad, continuidad, pertinencia, completitud, integralidad, utilidad y veracidad, coincide con Miguel Ángel Santos Guerra en atribuirle tres lineamientos básicos: diálogo, comprensión y mejora.

Otra propuesta a tener en cuenta es la que aportan Rochera y Naranjo (2007), quienes, después de su ejercicio investigativo, evidenciaron la importancia de enseñar al estudiante a autorregular sus aprendizajes, poniendo de relieve que esto se ve ampliamente favorecido cuando se dedican espacios previos y posteriores a la realización de las tareas de evaluación dirigidos, respectivamente, a su preparación y a sus efectos en la corrección, devolución y aprovechamiento pedagógico de los resultados.

Las autoras proponen además algunas condiciones para la enseñanza de la autorregulación de aprendizajes, entre las que se cuentan, en primer lugar, la generación de contextos globales apropiados (la situación completa de evaluación) con el fin de que el estudiante pueda aprender estrategias para la comprensión del contenido, para apropiarse de los objetivos que plantean las actividades y tareas, planificar el estudio, decidir las estrategias más adecuadas para resolver las actividades y tareas de evaluación, revisar el curso de acción planificado, el recorrido realizado y los resultados obtenidos. Y en segunda instancia, procurar diversos marcos de actividad conjunta entre profesores y alumnos en los que sea factible el aprendizaje contextualizado de las estrategias más adecuadas en cada caso, para afrontar la preparación, realización y supervisión de las actividades y tareas de evaluación y finalmente poner a disposición de los estudiantes diversas y variadas guías para el desarrollo de competencias de autorregulación.

De la misma manera, destacan la importancia de las situaciones que preceden y siguen a la situación de evaluación propiamente dicha y, especialmente, al tipo de soporte y asistencia que debe ofrecer el profesor para facilitar que los estudiantes aprendan de manera contextualizada las capacidades de planificación, control y reorientación de los aprendizajes, ya que no es tarea fácil aprender a regular el aprendizaje, todo lo contrario, es una actividad compleja que requiere momentos y actuaciones específicamente diseñadas y pensadas para facilitar y guiar su aprendizaje.

Cabe resaltar, entre los apoyos *a priori* de la evaluación propiamente dicha, las ayudas dirigidas a contextualizar y encontrar sentido a las tareas de evaluación, a la comprensión de los objetivos y finalidades de la evaluación, a la planificación de la tarea de estudio y al repaso, profundización y resolución de dudas sobre los conocimientos. Entre los apoyos *a posteriori*, cabe señalar los esfuerzos por comunicar y compartir con los alumnos los criterios de evaluación, la valoración cualitativa y no solo cuantitativa de los resultados, el ofrecimiento de pautas escritas, y guías para la valoración de la consecución de los objetivos educativos de la secuencia didáctica, la puesta en marcha de actuaciones por parte del alumnado dirigidas a la reflexión sobre el proceso seguido, los logros alcanzados, así como los elementos que pueden mejorar en el futuro. Unos y otros brindan a los alumnos un bagaje de apoyos para el aprendizaje de las competencias de autorregulación y permiten evidenciar que esta en la evaluación no se favorece con actuaciones puntuales, sino con un conjunto de soportes ofrecidos a diferentes niveles, en diferentes momentos y con diferentes propósitos (Rochera y Naranjo, 2007).

En el mismo orden de ideas, Sáiz y Bol (2014) plantean el uso de la rúbrica como uno de los métodos más eficaces para facilitar la autoevaluación, por cuanto están elaboradas de tal manera que le permiten al estudiante analizar sus progresos de aprendizaje, basados en una lista de criterios para evaluar las metas que implican las tareas o problemas propuestos, y en una escala de gradación con diferentes niveles de ejecución de las tareas en orden de análisis cuantitativo y cualitativo que

les permite comparar y graduar su trabajo a lo largo del proceso de aprendizaje. Las rúbricas se deben presentar antes de iniciar el proceso de enseñanza para que ellos puedan planificar el logro de las metas de aprendizaje. Finalmente, y para realmente asegurar procesos metacognitivos por parte de los estudiantes, es fundamental el *feedback* que el docente realice, por cuanto este le permitirá al estudiante mejorar la autopercepción de los aprendizajes, y al docente evaluar sus propuestas de enseñanza para lograr la mayor efectividad.

Otra postura interesante es la que realizan Cal y Verdugo (2009), quienes plantean la importancia de despertar en los estudiantes el entusiasmo por aprender, promoviendo la premisa de “aprender haciendo”, lo cual permite dejar atrás la simple evaluación de conocimientos para incursionar en el reto de evaluar aprendizajes. Ellas plantearon en su propuesta tres premisas para promover el cambio: crear entornos donde los estudiantes se sientan cómodos y tranquilos, estimular el “pensar antes de actuar” y propiciar el trabajo en equipo. Para el logro de esta propuesta recomiendan diseñar materiales adecuados con el fin de motivar e incentivar que los estudiantes trabajen de forma continuada, crear fichas de aprendizaje que les permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido en el aula en casos concretos, y proponer test de autoevaluación que les permitan ir evidenciando los avances en torno a sus aprendizajes, lo que conlleva plantear test de diagnóstico que les demuestren su condición inicial y sus progresos, y finalmente proponer un sistema de evaluación continua que estimule el deseo de aprender a través de actividades que impliquen retos para el estudiante.

Basada en el enfoque de la gestión del conocimiento, Kahuán-Jiménez (2009) insta a los docentes a comprender que su tarea ya no es solo enseñar unos contenidos, sino que también debe tener la disposición para aprender de sus estudiantes, creando ambientes participativos y dialógicos, que propician un papel activo, creador, motivador, orientador, y que le permitan percibirse como un investigador.

En este orden de ideas, todas las actividades que proponga el docente deben estar orientadas a provocar e invitar a los estudiantes a la exploración, al análisis, a la crítica y al redescubrimiento del saber (Kahuán-Jiménez, 2009), lo cual centra las responsabilidades del docente en estar más pendiente de los aciertos que de los errores, en fomentar un proceso formativo basado en el respeto y la tolerancia, en abrir espacios de autoevaluación y coevaluación, y finalmente en entender la heteroevaluación como un elemento de análisis de los avances de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, y de revisión de las estrategias y los métodos de enseñanza empleados con el ánimo de mejorarlos, si es necesario (Kahuán-Jiménez, 2009).

Adicionalmente, la autora propone las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación cualitativa y cada una de sus corrientes (artística, democrática, responsiva, iluminada e integrada, asociando estas últimas a los procesos educativos) y presenta como conclusión que cada una de las corrientes de la evaluación cualitativa permite apreciar la capacidad de gestionar el conocimiento,

en función de los objetos de la evaluación, del foco de atención evaluativo y de la orientación de la estrategia evaluativa. Además, afirma que en ningún caso las corrientes son excluyentes, ya que se pueden aplicar varias a la vez, e incluso todas conjuntamente de forma complementaria, y de esta manera evaluar de forma integral la aplicación de gestión del conocimiento como metodología de enseñanza y aprendizaje.

Consideremos finalmente una propuesta complementaria a la anterior, basada en la evaluación desde la perspectiva de la complejidad, que reflexiona sobre el valor preponderante que tiene el establecimiento de relaciones empáticas que se deben generar entre docentes y estudiantes para propiciar ambientes potenciadores de aprendizajes, y promueve la resignificación de la evaluación, dándole apertura a la denominada *evaluación formativa*.

De acuerdo con Ceballos (2015), la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede mejorar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes mediante la intervención oportuna del maestro, el control permanente, el monitoreo de las actividades, el diálogo con los estudiantes y un sinnúmero de procedimientos. Los puntos más importantes a tener en cuenta en relación con la evaluación formativa son los siguientes:

- No parte de una calificación sumativa durante el desarrollo de una secuencia didáctica de aprendizaje.
- Es consensuada porque se generan acuerdos entre el profesor y los estudiantes para retroalimentar los aprendizajes, según las variables de tiempo, ritmos y grados.
- No está supeditada a formatos de pruebas ni a exámenes; la forma de evaluar puede tener otra dinámica (monitoreo, regulación, socialización, exposición, entre otras estrategias).
- Implementa el trabajo cooperativo para aprender entre pares.
- Es estratégica porque implementa diversas técnicas, métodos, materiales y secuencias para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- Su finalidad es obtener información sobre las formas individuales de aprender los estudiantes (fortalezas y debilidades).
- Cumple una función reguladora partiendo de estrategias que facilitan el aprendizaje individual.
- Se focaliza en los errores del aprendizaje con el fin de ir fortaleciendo gradualmente los logros y desempeños de los estudiantes.
- Permite diseñar planes de mejoramiento para intervenir las debilidades en el aprendizaje de los estudiantes.
- Se focaliza en la comprensión y resolución de problemas con el propósito de que aprendan a pensar críticamente.
- Es autocrítica y propone variables de solución a problemáticas.
- Se centra en la enseñanza de la comprensión.

En este orden de ideas y después de haber realizado un barrido de posibilidades de evaluación, se plantea la evaluación formativa como un medio eficaz para propiciar sólidos aprendizajes, no solo en el ámbito de la lengua extranjera sino en cualquier tipo de aprendizaje que se quiera emprender, ya que esta se centra en el desarrollo de la comprensión, entendida como aprender en conjunto, comprender en conjunto: el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual (Ceballos, 2015).

6.5. Conclusiones

Se ha observado, a lo largo de este escrito, cómo a través de los años se han venido generando nuevas propuestas de evaluación tendentes a superar las tradicionales, dependientes de un modelo positivista que ha sido predominante por siglos. Se percibió la gran preocupación de los investigadores por proponer nuevas estrategias evaluativas y por comprobar su eficacia, reto que en muchos casos se logró con éxito, como se sintetizó en párrafos anteriores.

Cuando se habla de un aprendizaje específico, como lo es el de un segundo idioma, se debe apelar a una infinidad de metodologías y de estrategias que involucren al estudiante en su aprendizaje y que promuevan el interés, la motivación, el compromiso y la autorregulación. A lo largo del texto se propusieron diversas estrategias evaluativas que pueden ser de gran utilidad y que se pueden explorar para empezar a dinamizar y a diversificar la enseñanza y el aprendizaje del idioma extranjero.

Vale la pena resaltar la importancia que cobra la evaluación formativa, y se recomienda su uso permanente, ya que se considera uno de los métodos evaluativos más completos y complejos, que permitirán tanto a los estudiantes como a los docentes verificar sus logros en el aprender y en el enseñar.

Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- ÁVILA, M. y PAREDES, I. (2015). La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias. *Omnia*, 21(1), 52-65.
- AYALA, F.; ORREGO, J. y AYALA, J. (2014). Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro. *Revista Folios*, 40, 31-44.
- BADILLA, E. (2008). Evaluación del aprendizaje emergente: una experiencia con estudiantes universitarias de educación preescolar. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3), 1-18.

- BROWN, R. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Authentic Assessment: Using Assessment to Help Students Learn*, 21(2), 1-10.
- CAL, M. y VERDUGO, M. (2009). El profesor como evaluador del aprendizaje: una experiencia. *@iic. Revista d'Innovació Educativa*, 3, 3-7.
- CEBALLOS, M. (2015). Resignificación de la evaluación, desde una perspectiva compleja y formativa. *Revista Arvitrada Del CIEG*, 20, 1-14.
- CELIN, M. (2012). Evaluar desde el paradigma de la complejidad: Un reto para de la educación del nuevo milenio. *Escenarios*, 10(1), 83-88.
- CHAHUÁN-JIMÉNEZ, K. (2009). Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. *Gestión Educativa*, 12(3), 179-195.
- DELGADO, A. M. y OLIVER, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13. Doi: <http://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.266>.
- ESCUDERO, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 9(1), 1-33.
- MATEO, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 513-531.
- MEJÍA-PÉREZ, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16, 27-46. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/3737>.
- MENA, T. (2013). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación. *Universidad de Oviedo*, 111. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_MenaBenet.pdf.
- NICOLÁS, N. (2007). Entramado evaluativo: una visión desde la docencia. *Reencuentro*, 48, 55-60.
- RAPOSO, M. y MARTÍNEZ, M. E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), 499-513. Doi: <http://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.6>.
- RIVAS, R. (2008). ¿Evaluando o midiendo? *Educere*, 12(40), 19-22.
- ROCHERA, M. y NARANJO, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Education & Psychology*, 5(13), 805-824. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2582353>.
- SÁIZ, M. y BOL, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en Educación Superior. *Suma Psicológica*, 21(1), 28-35.

7

Evolución del burnout y engagement a partir del perfil competencial del docente en formación

*Irene Dios Sánchez,
Antonio Jesús Rodríguez-Hidalgo
y Juan Calmaestra*

El presente trabajo profundiza sobre diversos fenómenos que pueden influir en los procesos de aprendizaje. La literatura científica aborda el *burnout* académico y *engagement* como fenómenos contrapuestos que afectan al bienestar psicológico del estudiante, repercutiendo a su vez sobre el desempeño académico. Sin embargo, son escasos los estudios que profundicen en la relación que ambos fenómenos adquieren con el desarrollo competencial del alumno y su evolución a través de los cursos académicos. El presente estudio ha permitido contrastar que los cambios producidos en estos fenómenos a través del tiempo afectan de forma distinta a los estudiantes en función del perfil competencial previo. Resulta imprescindible detectar estos fenómenos entre el alumnado en cursos iniciales, con la finalidad de impedir o fomentar su continuidad a través de los cursos, permitiendo un adecuado desarrollo competencial en sus estudios universitarios.

7.1. Introducción

En la formación inicial universitaria se pretende potenciar la autonomía del estudiante con el fin de que adquiera correctamente una serie de competencias (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes) que les permitirán desempeñar eficientemente su futura profesión. La presente investigación trata de contribuir al estudio sobre aspectos psicológicos que puedan afectar o impulsar el desarrollo de las competencias establecidas en los planes de formación de los estudiantes.

En el ámbito de estudio del desarrollo competencial, resulta necesario contemplar fenómenos que puedan estar provocando alteraciones en los estados emocionales de los estudiantes que influyan en su rendimiento académico, teniendo en cuenta dos vertientes: bienestar psicológico como facilitador, y malestar psicológico como obstaculizador en los procesos de aprendizaje. Se parte de la idea de que los estados psicológicos contribuyen a una autovaloración superior o inferior de la propia capacidad. En esta línea, Bresó, Schaufeli y Salanova (2011) señalan que los estados negativos perjudican la percepción sobre la propia capacidad, facilitando la aparición de un rendimiento deficiente. En contraposición, los estudiantes con creencias de eficacia positiva muestran un mejor rendimiento académico, mayor autoeficacia, satisfacción y felicidad relacionada con sus estudios, disminuyendo la posibilidad de abandono (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005). Para elevar los niveles de bienestar y descender los niveles de malestar en el ámbito académico, es imprescindible potenciar los fenómenos facilitadores y neutralizar los obstaculizadores desde cursos iniciales, pues estos podrían avanzar a través de los cursos académicos.

Uno de los obstaculizadores que interfieren negativamente en los procesos de aprendizaje y, por ende, en la adquisición o desarrollo de competencias en los estudios universitarios es el síndrome de *burnout* (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra y Dios, 2014). Este fenómeno de origen psicológico, también conocido como *síndrome de estar quemado*, comienza a estudiarse en el ámbito laboral, sin embargo, la evolución y profundización en el estudio de su modelo teórico derivó en la investigación en estudiantes universitarios, comenzando a desarrollarse el *burnout* provocado por la actividad académica (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002). Principalmente, es un fenómeno conocido por perjudicar el rendimiento académico del estudiante y ser un factor de riesgo para el abandono de los estudios. Schaufeli, Martínez *et al.* (2002) lo definen como un estado caracterizado por sentimientos de agotamiento debido a las demandas derivadas de los estudios, actitud indiferente hacia los mismos y sentimientos de incompetencia como estudiante.

Un gran avance en el estudio del *burnout* académico es la investigación sobre su opuesto conceptual, el *engagement* (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). Supone un esfuerzo por comprender las características deseables para alcanzar el éxito académico, contemplando las fortalezas y el correcto funcionamiento del estudiante. El *engagement*, o compromiso académico, queda definido por Schaufeli y sus colaboradores como un estado cognitivo-afectivo persistente donde un sujeto puede mostrarse entusiasmado y motivado durante las actividades académicas, sintiéndose capacitado para enfrentarse a cualquier reto. Al mismo tiempo presenta altos grados de vitalidad, esfuerzo, inspiración y concentración.

Ambos fenómenos son considerados opuestos. Por tanto, se espera una relación negativa entre las dimensiones que componen el *burnout* (agotamiento, cinismo y eficacia) y el *engagement* (vigor, dedicación y absorción); concretamente, entre

agotamiento-vigor, cinismo-dedicación, y relación positiva entre la dimensión de autoeficacia del *burnout* y las tres dimensiones de *engagement* (Schaufeli, Salanova *et al.*, 2002). Las dimensiones de agotamiento y cinismo se consideran “núcleo o diana del *burnout*”, y las tres escalas del *engagement*, junto a la escala positiva del *burnout* (eficacia), “esencia de éxito” (Manzano, 2004).

Tras la revisión de la literatura científica sobre el *burnout* y el *engagement* como fenómenos que inciden negativa y positivamente, respectivamente, en el bienestar psicológico del estudiante, y teniendo en cuenta la actual ordenación de la Educación Superior caracterizada por la formación en competencias, el presente trabajo pretende estudiar los niveles de desarrollo competencial y la existencia de estos fenómenos entre el estudiantado, así como establecer posibles relaciones entre todos estos aspectos en la formación inicial de maestros y maestras de grado en Educación Primaria y grado en Educación Infantil.

7.2. Objetivos e hipótesis

Para dar respuesta a estas cuestiones, se plantean una serie de objetivos específicos:

- Crear perfiles competenciales entre el alumnado en función del nivel auto-percibido de desarrollo de competencias transversales.
- Corroborar la existencia de diferencias en los niveles de *burnout* y *engagement* en función del perfil competencial del estudiante.
- Comprobar si los niveles de *burnout* y *engagement*, en función del perfil competencial previo, aumentan o disminuyen la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos.

Los objetivos mencionados se abordarán a través de las siguientes hipótesis:

- H₁: existen grupos de estudiantes con perfiles diferenciados en relación con la autopercepción de competencias transversales.
- H₂: los estudiantes con desarrollo competencial superior presentan niveles inferiores de *burnout* académico y superiores de *engagement* respecto a los alumnos con inferior desarrollo competencial.
- H₃: el aumento de los niveles de *burnout* (superior agotamiento, cinismo e inferior eficacia) y el descenso de los niveles de *engagement* (vigor, dedicación y absorción) se relacionan con un descenso en la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos.
- H₄: el descenso de los niveles de *burnout* (inferior agotamiento, cinismo y superior eficacia) y el aumento de los niveles de *engagement* (vigor, dedicación y absorción) se relacionan con un aumento en la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos.

7.3. Metodología

Se ha llevado a cabo un estudio longitudinal de carácter cuantitativo. Sobre los mismos sujetos se tomaron medidas en dos cursos académicos consecutivos con la finalidad de estudiar la evolución de cada estudiante en particular respecto al desarrollo de sus propias competencias, niveles de *burnout* y *engagement*.

Participaron 73 estudiantes matriculados en tercer curso del grado de Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba en el año académico 2012-2013. De la totalidad, 36 sujetos (49.3%) pertenecían a la titulación de Educación Infantil, y 37 (50.7%) a Educación Primaria. El 87.7% eran alumnas, y el 12.3% alumnos. La edad de los participantes estaba comprendida entre los 18-41 años ($M = 21.7$; $DT = 3.87$).

Se utilizó la escala *maslach burnout inventory-student survey* (MBI-SS: Schaufeli, Martínez *et al.*, 2002), que evalúa el grado en que un estudiante está “quemado” debido a las exigencias de sus estudios. El instrumento está compuesto por un total de quince ítems subdivididos en tres dimensiones: *agotamiento* (cinco ítems; p. ej.: “Me encuentro consumido al final de un día en la universidad”), *cinismo* (cuatro ítems; p. ej.: “Dudo de la trascendencia y el valor de mis estudios”) y *eficacia académica* (6 ítems; p. ej.: “Me estimula conseguir objetivos en mis estudios”). Las dimensiones presentaron buena fiabilidad para la muestra: *agotamiento*, $\alpha = .852$; *cinismo*, $\alpha = .750$, y *eficacia*, $\alpha = .727$.

Para evaluar el compromiso del estudiante con su actividad académica o *engagement*, se empleó la escala *Utrecht work engagement scale for students* (UWES-S: Schaufeli, Salanova *et al.*, 2002), formada por tres dimensiones con un total de 17 ítems: *vigor* (seis ítems; p. ej.: “Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo”), *dedicación* (cinco ítems; p. ej.: “Mi carrera es retadora para mí”) y *absorción* (seis ítems; p. ej.: “Es difícil para mí separarme de mis estudios”). Las dimensiones presentaron alta fiabilidad para la muestra empleada: *vigor*, $\alpha = .780$; *dedicación*, $\alpha = .807$, y *absorción*, $\alpha = .848$. El conjunto de ítems que conforman ambos instrumentos se presentan a través de una escala tipo Likert con puntuaciones que oscilan desde 0 (ninguna vez/nunca) a 6 (todos los días/siempre).

El tercer instrumento aplicado fue un cuestionario formado por un conjunto de competencias transversales extraídas del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Este instrumento está compuesto por 23 competencias genéricas subdivididas en ocho instrumentales (p. ej.: *análisis y síntesis*), siete personales (p. ej.: *trabajar en equipo*) y ocho sistémicas (p. ej.: *aprendizaje autónomo*). Cada competencia se somete a valoración a través de una escala tipo Likert, donde cada estudiante respondiendo un número (0, no se desarrolla, y 6, se desarrolla mucho) en función del grado de desarrollo autopercebido.

Los cuestionarios se cumplimentaron en horario lectivo, respondiendo de forma individual y voluntaria con una duración aproximada de veinte minutos. Los participantes fueron informados sobre el tratamiento confidencial de los datos.

Para los análisis estadísticos, se utilizó el *software* SPSS 20.0. En primer lugar, se realizó un análisis clúster para distribuir la muestra en grupos según el perfil competencial autopercebido del estudiante. Se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes para detectar las posibles diferencias entre grupos resultantes del análisis clúster y niveles de *burnout* y *engagement*. Posteriormente, la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas permitió analizar la evolución de los sujetos en relación con su desarrollo competencial, niveles de *burnout* y *engagement* a través de los cursos académicos. El nivel de significación ha sido de 95% ($p < .05$) y del 99% ($p < .01$), dependiendo de los casos.

7.4. Resultados

El análisis clúster dividió la muestra en dos grupos, en función de nivel competencial autopercebido: uno con nivel alto, formado por 44 estudiantes (62%), y otro con bajo nivel, compuesto por 27 alumnos (38%). La prueba U de Mann-Whitney mostró diferencias significativas entre ambos grupos en cinco de las tres dimensiones que componen los dos fenómenos en 3.º curso, y en tres de 4.º curso (cuadro 7.1). Los alumnos con alto desarrollo en 3.º curso obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en *engagement* (vigor y dedicación) e inferiores en *burnout*: bajo agotamiento y cinismo, y alta eficacia académica, en comparación con el grupo con perfil competencial bajo. En último curso, el grupo con alto desarrollo presentó niveles significativamente inferiores en cinismo, y superiores en eficacia académica (*burnout*) y dedicación (*engagement*), respecto al grupo con bajo desarrollo competencial.

CUADRO 7.1. Diferencias en niveles de burnout y engagement entre grupo con alto y bajo desarrollo por cursos

	Dimensión	Curso	Perfil	N.º	Rango	U	Z	p
Burnout	AG	3.º	Bajo	27	44.59	362	-2.754	.006**
			Alto	44	30.73			
	4.º	Bajo	27	40.07	484	-1.307	.191	
		Alto	44	33.50				
	CI	3.º	Bajo	27	44.31	369	-2.669	.008**
			Alto	44	30.90			
4.º		Bajo	27	42.94	406.5	-2.227	.026*	
		Alto	44	31.74				
EF	3.º	Bajo	27	24.00	270	-3.846	.000**	
		Alto	44	43.36				
	4.º	Bajo	27	29.81	427	-1.985	.047*	
		Alto	44	39.80				

[.../...]

Engagement	VI	3.º	Bajo	27	29.69	42.5	-2.023	.043*
			Alto	44	39.88			
		4.º	Bajo	27	33.61	529.5	-.766	.444
			Alto	44	37.47			
	DE	3.º	Bajo	27	28.07	380	-2.430	.015*
			Alto	43	40.16			
		4.º	Bajo	27	28.91	402.5	-2.274	.023*
			Alto	44	40.35			
	AB	3.º	Bajo	27	31.63	476	-1.263	.207
			Alto	43	37.93			
		4.º	Bajo	27	37.31	558.5	-.421	.674
			Alto	44	35.19			

AG = agotamiento; CI = cinismo; EF = eficacia; VI = vigor; DE = dedicación; AB = absorción; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Posteriormente se estudió si estos fenómenos y la percepción sobre sus propias competencias sufrieron algún cambio a través de los cursos en función del perfil competencial previo del estudiante.

7.4.1. Evolución del grupo con bajo desarrollo

La comparación entre cursos (3.º frente a 4.º) en el grupo con bajo desarrollo a través de la prueba de Wilcoxon mostró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *eficacia* ($Z = -2.366$; $p < .05$), a favor de mayor nivel de eficacia en último curso (figura 7.1). No se detectaron en la dimensión de *agotamiento* ($Z = -.243$; $p > .05$) ni de *cinismo* ($Z = -.58$; $p > .05$), ni en las dimensiones del *engagement*: *vigor* ($Z = -.609$; $p > .05$), *dedicación* ($Z = -.397$; $p > .05$) y *absorción* ($Z = -.726$; $p > .05$).

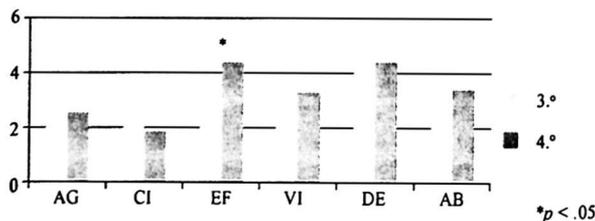


Figura 7.1. Evolución de niveles burnout y engagement en el grupo con perfil competencial bajo.

Evolución del burnout y engagement a partir del perfil competencial del docente...

Respecto al desarrollo competencial, los cambios significativos producidos a través de los cursos fueron positivos (cuadro 7.2). Los alumnos se percibieron más competentes en seis de las 23 competencias al finalizar sus estudios respecto a cursos anteriores. El resto de competencias no presentó diferencias significativas.

CUADRO 7.2. Diferencias significativas en el desarrollo competencial en el grupo con bajo desarrollo a través de los cursos

Competencia	N.º	Curso	M	DT	Z	p
Expresión en otra lengua	27	3.º	2.59	1.248	-2.321	.020*
		4.º	3.23	1.032		
Gestión de la información	27	3.º	3.56	.801	-2.214	.027*
		4.º	4.07	.829		
Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad	27	3.º	4.37	.839	-2.245	.025*
		4.º	4.89	.892		
Razonamiento crítico	27	3.º	3.96	.854	-2.689	.007**
		4.º	4.59	.694		
Compromiso ético	27	3.º	4.26	1.289	-3.094	.002**
		4.º	5.26	.984		
Promoción de la calidad	27	3.º	3.56	.934	-2.512	.012*
		4.º	4.19	1.039		

** $p < .01$; * $p < .05$

7.4.2. Evolución del grupo con alto desarrollo

La prueba de Wilcoxon señaló diferencias significativas en dos de las seis dimensiones (figura 7.2). Respecto al *burnout*, los alumnos con alto desarrollo competencial aumentaron significativamente sus niveles de agotamiento al final de sus estudios ($Z = -2.939$; $p < .01$). Sin embargo, no se detectaron en las dimensiones de *cinismo* ($Z = -.735$; $p > .05$) y *eficacia académica* ($Z = -1.282$; $p > .05$). En relación con el compromiso académico, los niveles de *vigor* descendieron significativamente ($Z = -1.990$; $p < .05$), no detectándose diferencias significativas en los niveles de *dedicación* ($Z = -.835$; $p > .05$) y *absorción* ($Z = -1.234$; $p > .05$).

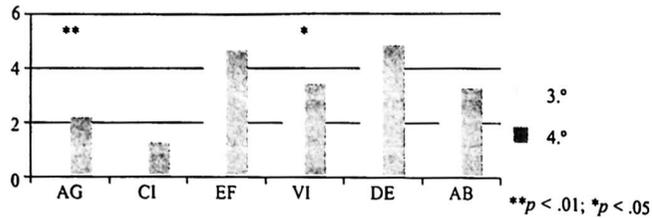


Figura 7.2. Evolución del *burnout* y *engagement* en el grupo con perfil competencial alto.

La percepción de desarrollo competencial sufrió cambios negativos en el grupo con alto desarrollo. Los alumnos experimentaron un descenso en su percepción de desarrollo en cuatro competencias a medida que avanzan los cursos académicos (cuadro 7.3).

CUADRO 7.3. Diferencias significativas en el desarrollo competencial en el grupo con alto desarrollo a través de los cursos

Competencia	N.º	Curso	M	DT	Z	p
Razonamiento crítico	44	3	5.48	.590	-4.086	.000**
		4	4.84	.861		
Liderazgo	44	3	4.55	1.266	-2.275	.023*
		4	3.98	1.438		
Iniciativa y emprendimiento	44	3	5.23	.711	-2.576	.010**
		4	4.73	.949		
Promoción de la calidad	44	3	5.02	1.000	-2.308	.021*
		4	4.59	1.207		

**p < .01; *p < .05

7.5. Conclusiones

El presente estudio ha llevado a cabo un seguimiento de dos grupos de sujetos con la finalidad de evaluar el desarrollo competencial autopercebido, sus niveles de *burnout* y sus niveles de *engagement* o compromiso académico a través de los cursos académicos. Se han detectado estudiantes con perfiles competenciales diferenciados: un primer grupo con una auto percepción superior, y un segundo grupo de estudiantes con una autovaloración muy baja sobre el desarrollo de sus competencias transversales.

Los alumnos con alta percepción en su desarrollo competencial obtienen niveles superiores de compromiso académico (especialmente, vigor y dedicación) e inferiores en *burnout*: bajo agotamiento y cinismo, y alta eficacia académica en comparación con el grupo con perfil competencial bajo. En cursos finales estas diferencias se siguen manteniendo, principalmente, en los niveles de cinismo y eficacia académica (*burnout*) y niveles de dedicación (*engagement*). Los resultados obtenidos permiten concluir que los alumnos con un desarrollo competencial superior se sienten menos agotados e indiferentes hacia sus estudios, se consideran más eficaces, presentan mayores niveles de energía, capacidad de esfuerzo y entusiasmo en la ejecución de tareas respecto a los alumnos con un perfil competencial bajo.

La detección de perfiles competenciales desiguales entre el alumnado ha permitido contrastar que los cambios producidos en estos fenómenos a través del tiempo afectan de forma distinta a estudiantes con alta y baja percepción de desarrollo competencial. A pesar de que el grupo con alto desarrollo sigue manteniendo un desarrollo superior al final de sus estudios, menores niveles de *burnout* y mayores de *engagement* respecto al grupo con perfil bajo, la elevación de los niveles de agotamiento y bajada de vigor en el grupo con perfil alto se relacionan con un descenso importante en varias competencias de tipo sistémico, mientras el aumento de la eficacia académica en el grupo con bajo desarrollo supone un incremento de las competencias, principalmente personales. Los alumnos con perfil alto, al final de sus estudios se sienten menos competentes a la hora de razonar de forma crítica y perciben que desciende su capacidad de liderazgo, iniciativa, emprendimiento y promoción de la calidad. Contrariamente, los estudiantes con perfil competencial bajo se consideran más competentes en el dominio y expresión en lengua no materna, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, gestión de la información, razonamiento crítico y promoción de la calidad a medida que avanzan los cursos académicos.

El aumento del bienestar académico en el grupo con alto desarrollo y el aumento del bienestar académico en el grupo con bajo desarrollo podría suponer que ambos grupos comiencen a percibirse con un desarrollo cada vez más similar. Por ello, es imprescindible detectar estos fenómenos en cursos iniciales con la finalidad de impedir o fomentar su continuidad a través de los cursos académicos con el objetivo de interferir, en caso de que pueda estar afectando al bienestar psicológico del estudiante. Resulta grave detectar que las creencias sobre el propio desarrollo competencial se puedan ver perjudicadas con el aumento del *burnout* y el descenso de compromiso académico, más aún cuando se detecta que estudiantes que valoraban positivamente sus capacidades comienzan a disminuirlas por la presencia o ausencia de estos fenómenos. Resultan necesarias las intervenciones o talleres dirigidos a la mejora de la autoeficacia y compromiso académico con la finalidad de promover estados psicológicos saludables entre el alumnado que neutralicen, en la medida de lo posible, los niveles de *burnout* (Bresó et al., 2011).

Referencias bibliográficas

- BRESÓ, E.; SCHAUFELI, W. B. y SALANOVA, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355. Doi: 10.1007/s10734-010-9334-6.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: University of Deusto.
- MANZANO, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología*, 35(3), 399-415.
- RODRÍGUEZ-HIDALGO, A. J.; CALMAESTRA, J. y DIOS, I. (2014). Burnout y desarrollo de competencias en la formación inicial de maestros. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 649-670. Doi: 10.14204/ejrep.34.14048.
- SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I. M.; BRESÓ, E.; LLORENS, S. y GRAU, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- SCHAUFELI, W. B.; MARTÍNEZ, I. M.; MARQUES, A.; SALANOVA, M. y BAKKER, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M.; GONZÁLEZ-ROMÁ, V. y BAKKER, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

8

Dislexia y bilingüismo en inglés como segunda lengua

Antonio Coronado-Hijón
y Marina Palazón Martínez

El objetivo de este ensayo es dar a conocer los avances y tendencias actuales en el alumnado con dislexia que aprende a leer y escribir en inglés como segunda lengua, debido al interés creciente tanto de los investigadores como de los docentes en esta temática. En este capítulo se exponen las actuales teorías explicativas sobre este aprendizaje, al tiempo que se analizan las competencias y procesos relevantes para tal objetivo, para abordar uno de los temas de mayor interés en esta línea de investigación, como son las relaciones entre aprendizaje de una segunda lengua y dificultades de aprendizaje disléxicas, proponiendo finalmente metodologías didácticas de atención educativa y probada eficacia, ante esas dificultades de alta prevalencia en el alumnado de habla no inglesa.

8.1. Bilingüismo

En el mundo global en que vivimos, la interconexión e intercomunicación requiere de competencias plurilingüísticas en los sujetos, tanto para acceder a información relevante, como a la formación y, en especial, al mercado laboral global y sin fronteras.

Una persona es bilingüe cuando es capaz de reproducir y construir estructuras gramaticalmente correctas en dos lenguas de forma simultánea. La exposición de un individuo a dos idiomas, de forma continuada y estable, mejora los procesos que influyen en la adquisición de las competencias necesarias para la comunicación en ambos dialectos. No obstante, son diversos factores –lingüísticos, socioló-

gicos, políticos, culturales, psicológicos, pedagógicos y cognitivos— los que conviven en la definición de bilingüismo y que afectan al aprendizaje de una segunda lengua (L2).

Atendiendo a factores lingüísticos, sociolingüísticos y cognitivos que intervienen, podemos diferenciar varios tipos de bilingüismo:

- *Bilingüismo balanceado frente a dominante*: en un bilingüismo balanceado ambas lenguas se caracterizan por una destreza similar, mientras que en el bilingüismo dominante la competencia lingüística de una se superpone a la otra.
- *Bilingüismo aditivo frente a sustractivo*: cuando ambas lenguas gozan del mismo prestigio y existen las mismas oportunidades para su aprendizaje, hablamos de un bilingüismo aditivo. En el caso de que algún idioma sea más valorado que el otro, hablaríamos de bilingüismo sustractivo. Por ejemplo: son muchas las comunidades que poseen dialectos indígenas, pero la lengua oficial es otra distinta al dialecto. En este caso, la lengua materna (L1) se encuentra perjudicada por la L2.
- *Bilingüismo simultáneo frente a sucesivo*: hablamos de bilingüismo simultáneo cuando los dos dialectos se asimilan antes de los tres años de edad; mientras que hablaremos de bilingüismo sucesivo cuando ya se formulan estructuras gramaticales básicas en una primera lengua y después se aprende una segunda. El bilingüismo sucesivo está relacionado normalmente con la enseñanza de una lengua extranjera (LE) en contextos de escolarización. Una diferenciación evolutiva más simple (Bermúdez y Fandiño, 2012) distingue entre:
 - *Bilingüismo precoz*: entre 3 y 9 años de edad.
 - *Bilingüismo en adolescencia*: de 10 años hasta 17 años.
 - *Bilingüismo adulto*: sucede a partir de 18 años de edad.

Respecto a la enseñanza bilingüe, y atendiendo a esta última clasificación, todavía existe controversia en cuanto al momento adecuado en el aprendizaje de una segunda lengua. Sabemos que a una edad temprana los estudiantes de una segunda lengua pueden descomponer el lenguaje en unidades básicas, es decir, pueden llegar a entender la raíz de la palabra y formar otro amplio abanico a partir de estas, lo cual resulta más sencillo para su aprendizaje. A su vez, una temprana exposición e imitación de los fonemas implica la percepción y producción mejorando la capacidad auditiva. A pesar de ello, como afirmábamos previamente, son diversos los factores que intervienen en el aprendizaje de un idioma, como habilidades lingüísticas, cognitivas; el nivel de rendimiento; la cultura y las emociones, entre otras, y pueden ser causantes de un efectivo o negativo aprendizaje en la infancia y en la edad adulta (Álvarez y Sánchez, 2013).

De este modo, hay que tener en cuenta que el bilingüismo no se basa únicamente en recitar palabras en otro idioma, pues el significado debe integrarse en nuestra vida diaria de igual forma en L1 y L2. Esto hace que diversas metodologías bilingües y de bialfabetización aparezcan como solución a la problemática. El currículo integrado ha permitido el funcionamiento de la metodología aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), que consiste en enseñar diferentes materias en una segunda lengua extranjera como idioma vehicular para el aprendizaje de nuevos contenidos que se encuentren en contacto con la realidad del estudiante.

8.2. Enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua

Mientras que la lengua materna oral es un proceso natural que se aprende en contextos informales contextuales, la lectura y la escritura requieren de un proceso de enseñanza y aprendizaje formal (alfabetización) que necesita, entre otros, especialmente un procesamiento léxico, referente al reconocimiento de las palabras, que posteriormente posibilite la comprensión del significado de esas palabras a través de dos rutas o vías:

- *La ruta léxica o visual*: se usa con las palabras más familiares para el sujeto, por lo que esa familiaridad le permite reconocerla de manera global, relacionando la escritura de la palabra con su significado directamente, sin requerir la decodificación de los símbolos en sus correspondientes sonidos.
- *La ruta fonológica*: es utilizada frecuentemente para palabras inventadas, pseudopalabras, o desconocidas. Requiere de la decodificación de los símbolos en sus respectivos sonidos, letra a letra (grafema), relacionándolas con su respectivo sonido (fonema), por lo que las capacidades auditivas son prerequisites básicos.

En relación con estas rutas, se han clasificado dos grupos metodológicos para la enseñanza de la lectura: los métodos sintéticos o globales y sus derivados, que priorizan el significado que transmiten los mensajes escritos, y los métodos analíticos o fónicos, centrados en la enseñanza del código alfabético.

Los datos de investigación en lengua inglesa han señalado procesos cognitivos relevantes en el aprendizaje de la lectura en inglés como lengua materna: procesamiento fonológico, conciencia sintáctica y memoria de trabajo. Pero tenemos aún muy pocos datos relativos a los procesos relevantes en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés como segunda lengua.

Parece que el proceso de aprendizaje de la lectura no es tan uniforme como parecía, y más bien depende de los factores metodológicos y de las actividades y tareas lectoras con las que interactúa el alumnado. En idiomas opacos, con poca correspondencia grafofonológica, como el inglés, se prioriza el aprendizaje de la

lectura a través de la ruta léxica, mientras otros idiomas más transparentes, como el español, priorizan la ruta fonológica sintética.

En la actualidad son ya numerosas las investigaciones que muestran la dificultad que presenta la inferencia de los principios de correspondencia grafema-sonido sin la necesaria enseñanza explícita, dejando solamente a los sujetos con mejores competencias prelectoras la posibilidad de conseguir esta alfabetización sin la instrucción explícita de ella. Por lo tanto, podemos considerar actualmente que el uso exclusivo de la ruta directa para la identificación de palabras, utilizado en el método global visual, no es el más adecuado en la enseñanza de la lectura, destacando, por el contrario, la ruta fónica del método analítico-sintético como la metodología más eficaz para todo el alumnado en el aprendizaje de la lectura.

Los programas fonéticos son muy estructurados y suelen utilizar múltiples sentidos para facilitar el proceso de alfabetización. Como ejemplo de estos métodos de base multisensorial podemos citar el de Orton-Gillingham (1966) como el paradigma metodológico más utilizado en alumnado con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura.

8.3. Competencias y procesos en el aprendizaje del inglés como segunda lengua

Las investigaciones actuales en neurociencia correlacionan prioritariamente la audición, el desarrollo fonológico y el desarrollo de la alfabetización de manera causal. La conciencia fonológica (CF) es una de las cuatro competencias de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar y manipular sobre los rasgos estructurales del lenguaje. Las otras tres competencias son la conciencia de las palabras, la conciencia sintáctica y la conciencia del discurso o pragmática.

La CF se desarrolla escuchando y no está basada en el lenguaje escrito. Incluye las unidades mayores de sonido (palabras y sílabas) y las unidades más pequeñas (fonemas). Se inicia desde la capacidad de escuchar y manejar los sonidos del lenguaje hablado a nivel de las sílabas y las palabras. Una vez adquirida esta habilidad, se puede adquirir la conciencia fonémica, con las unidades más pequeñas que componen las palabras, y las sílabas, que permite segmentar y mezclar los sonidos que componen las palabras. La CF está enhebrada desde distintos niveles: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.

La conciencia fonémica es, a la vez que prerrequisito, consecuencia del aprendizaje de la lectura y de la consecuente correspondencia grafema a fonema en sistemas alfabéticos.

El desarrollo de la competencia lectora se ve influido, en todos los idiomas, por la diversidad individual en la toma de conciencia de las estructuras fonológicas, basadas en el sonido del lenguaje. Incluso la conciencia de los patrones prosódicos y de entonación, o conciencia suprasegmental –característica del

habla conectada cuando la unidad de análisis fonológico es la oración y no la palabra– es relevante en el aprendizaje de la lectura, de tal manera que a la par que se desarrolla un léxico de formas de palabra habladas, la información fonética (segmental), así como la prosódica (suprasegmental) están imbricadas en la información fonológica almacenada en el cerebro para cada forma de palabra (Goswami y Szucs, 2011).

Al igual que ocurre con las habilidades fonológicas, la conciencia morfológica, referente al significado de las palabras, también es relevante en el proceso de alfabetización. Ambas están basadas en tareas de procesamiento lingüístico oral como patrón sonoro, donde la unidad básica de percepción y articulación es la sílaba (cada uno de los golpes de voz con que se pronuncian las palabras) y no el fonema (imagen mental de cada uno de los sonidos del habla). Los datos aportados por los estudios muestran que la conciencia fonológica, en especial la conciencia fonémica, también está fuertemente relacionada con los procesos de articulación del habla, de tal manera que el componente articulatorio funciona como habilidad facilitadora de su desarrollo.

Estas diferentes habilidades fonológicas se muestran mermadas en alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, con dislexia del desarrollo o evolutiva.

8.4. Dificultades disléxicas de aprendizaje del inglés como segunda lengua

La Asociación Psiquiátrica Americana (APA), en su *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)*, el DSM-V, cataloga los criterios diagnósticos para el trastorno específico del aprendizaje como la dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante seis meses, a pesar de las intervenciones dirigidas a estas dificultades.

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta con esfuerzo (p. ej.: lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación; con frecuencia adivina palabras; dificultad para expresar bien las palabras).
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p. ej.: puede leer un texto con precisión pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo).
3. Dificultades ortográficas (p. ej.: puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
4. Dificultades para la expresión escrita (p. ej.: hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración; organiza mal el párrafo; la expresión escrita de ideas no es clara).

Además, las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, interfieren significativamente con el rendimiento académico y no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje, de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas (APA, 2013).

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje, de origen neurológico, caracterizada por dificultades en el reconocimiento de palabras en forma exacta y fluida, que acarrea problemas con la comprensión de la lectura y con la ortografía, los cuales a su vez provocan una carencia de experiencias lectoras que lastran el desarrollo del vocabulario y la adquisición de contenidos de aprendizaje. Mientras que los déficits fonológicos afectan negativamente en los mecanismos de lectura de palabras, provocando los errores disléxicos, los déficits en vocabulario o la morfosintaxis son responsables de las dificultades específicas, más persistentes, de comprensión.

La dislexia evolutiva (DE) se considera, pues, una dificultad específica del aprendizaje de la lectura, de base hereditaria, resultado de un déficit fonológico básico. Los estudiantes con dislexia, aun en lenguas que presentan entre sí una relevante diversidad fonológica y ortográfica en su estructura, como el inglés, el italiano y el chino, muestran todas dificultades fonológicas.

Las dificultades de aprendizaje en la escritura son habituales en el alumnado con dislexia, especialmente en la escritura de pseudopalabras, ya que estas requieren necesariamente el uso de una estrategia subléxica.

La teoría fonológica (TF) de la dislexia evolutiva (DE) destaca las dificultades en la representación, almacenamiento o recuperación de los sonidos del habla como características definitorias de la dislexia.

Las principales aportaciones de la investigación de la TF son que:

- El déficit básico afecta a la fonología en general.
- El déficit cognitivo tiene su origen en un déficit evolutivo del lenguaje oral, que afecta al desarrollo de la representación categorial de los sonidos del habla.
- Los trastornos evolutivos del lenguaje oral y los trastornos evolutivos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito, es decir, entre el trastorno específico del lenguaje (TEL) y la DE, están relacionados.
- Los estudios de prevención e intervención temprana revelan que la estrategia reactiva de identificación y diagnóstico de la DE, centrada exclusivamente en el criterio de discrepancia, es una estrategia poco eficaz, por tardía, limitada y refutada desde los últimos datos de la investigación (Luque, Giménez, Bordoy y Sánchez, 2016).

Es preciso destacar las diferencias entre idiomas opacos y transparentes. En las lenguas opacas, como el inglés o el francés, las correspondencias grafema-fonema

rara vez coinciden, mientras que en las lenguas transparentes, como lo son el español, rumano o turco, los grafemas y fonemas coinciden en la mayoría de los casos.

En el caso del inglés, existen un total de 44 sonidos diferentes para 26 letras del alfabeto, por lo que su enseñanza es compleja especialmente para estudiantes con dificultades en la lectoescritura.

Bogdanowicz y Bogdanowicz (2016) marcan algunas de las dificultades presentes en el alumnado con dislexia en inglés:

- Déficit en la conciencia fonológica: existe dificultad en la reproducción de ciertos sonidos. Ocurre al no poder discriminar algunos de los sonidos, lo cual influye a su vez en la rítmica del lenguaje, causando poca fluidez verbal que puede derivar en dislalias. A veces los ruidos presentan una barrera para la comprensión, por lo que es conveniente situar a los estudiantes cerca del orador. Sería beneficioso utilizar material de apoyo visual con la transcripción fonética de palabras (p. ej.: *orange, /oranch/*). Ocurre mayormente en las dislexias con alteraciones verbales y de ritmo, donde la ruta fonológica es la afectada.
- Dificultad a la hora de recordar un léxico concreto, por un déficit de la memoria operativa, encargada de almacenar y procesar la información, y, por lo tanto, problemas en su reproducción escrita. El alumnado con dislexia algunas veces es incapaz de recordar cierto vocabulario y de comprender textos extensos. El docente debe procurar el uso de textos cortos y frases sencillas que sean más fáciles de recordar e ir poco a poco aumentando la dificultad a medida que se trabaja la memoria con actividades concretas.
- Problemas en la escritura con el *spelling* ("ortografía") de diversas palabras. Estos errores se cometen por desconocimiento de la palabra o por trastornos perceptivos como confundir arriba-abajo (u, n, b, p), izquierda-derecha (d, b, p, q). Esto ocurre mayormente en las dislexias con alteraciones viso-espaciales. La utilización de material impreso o *flash cards* es de utilidad para evitar estas dificultades.
- Tienen dificultades en el desarrollo de nuevas palabras (morfología) (p. ej.: *total/totally*) y la relación entre ellas. Los estudiantes que cometen más errores son aquellos con alteraciones en la vía fonológica, lo cual significa que leen de forma global a través de una aproximación visual. Cometen fallos en la formación de sufijos y asignan el mismo sonido a letras que se parecen gráficamente (p. ej.: *braise/braze*). Juegos de memoria y material audiovisual pueden ayudar a mejorar en la construcción de palabras derivadas.
- Mala comprensión lectora causada por un déficit en memoria operativa que no permite entender el texto, integrándolo en la memoria a corto plazo donde se codifica, almacena y se transforma la información. Una poca fluidez en el ritmo de lectura por un déficit en la descodificación de la palabra o un desconocimiento del léxico que influye también en la comprensión lectora.

La graduación de actividades, así como materiales audiovisuales, es muy importante para mejorar la memoria y trabajar la semántica.

Simultáneamente, en los estudiantes con dislexia a veces podemos detectar desinterés por el estudio de la lengua inglesa y falta de atención en aquellas materias impartidas en LE. Esto se debe al esfuerzo intelectual que supone seguir la clase a un ritmo normal. Es frecuente que estos infantes se sientan desatendidos y se encuentren postergados dentro del aula porque ningún compañero quiera pertenecer a su mismo grupo de trabajo. En el ambiente familiar destacamos tres posibilidades: los infantes pueden ser expuestos a un nivel de estrés considerable por no cumplir las expectativas de sus tutores legales, lo que deriva en un rechazo a las tareas escolares o estados de ansiedad; por otro lado, la sobreprotección causa un desinterés por superar nuevos retos y metas; asimismo, la indiferencia puede derivar en una desmotivación que implica un rendimiento negativo en estos infantes.

Las diferencias definitivas que presenta el alumnado con dislexia, frente al resto de los estudiantes normolectores, a lo largo de la escolaridad, se muestran especialmente en el procesamiento fonológico y en el ortográfico. Por ello, las variables de conciencia fonológica y habilidad ortográfica en la lengua materna o primera lengua (L1) pueden servir de predictores útiles de las habilidades de lectura en la segunda lengua (L2), y por ello mostrarse como habilidades susceptibles de ser transferidas al aprendizaje de una lengua extranjera.

8.5. Medidas de atención educativa

El alumnado con dislexia necesita adquirir y desarrollar una conciencia fonológica en inglés y un método efectivo de trabajo en el enfoque multisensorial. Con esta metodología se utilizan los sentidos, principalmente el visual, auditivo y táctil, con actividades psicomotrices relacionadas. El sentido del ritmo está ligado a la sensibilidad del lenguaje, lo que conlleva que el alumnado con una mejor sincronización motor-auditiva, reflejada por la sincronización del ritmo, es más eficaz en las tareas de procesamiento fonológico, lo que permite predecir su progreso más rápido en el aprendizaje de la lectura (Bogdanowicz y Bogdanowicz, 2016). Por ello, en la enseñanza del inglés el estudiante ha de estar expuesto a ambientes y situaciones en las que el idioma se reproduzca de forma constante, como poemas, canciones o vídeos, entre otros.

Para trabajar la conciencia fonológica y la escritura, existen diferentes recursos como:

- Canciones y poemas con ritmo en inglés. En diversas plataformas se pueden encontrar vídeos relacionados con las partes del cuerpo, colores, letras y sus posibles sonidos, comida, y un sinfín de contenidos útiles. Si los estudiantes

se encuentran en la adolescencia, disfrutarán con vídeos y canciones no tan infantiles. Actualmente, canciones sencillas cantadas por adolescentes controlan las listas musicales, lo que puede ser de utilidad para trabajar durante los últimos minutos de la clase.

- Para aprender nuevo vocabulario en inglés, la utilización de materiales audiovisuales que relacionen una imagen con un sonido y viceversa, *flash cards*, juegos de memoria como formación de parejas y las TIC, ayudan a trabajar las funciones que operan en la memoria para realizar nuevas conexiones con lo aprendido anteriormente. Los juegos corporales de representación, además de motivadores, permiten trabajar la percepción.
- Ocuparse del *spelling*, el deletreo y la formación de palabras es muy importante para evitar errores ortográficos, a partir de la descomposición de palabras en sus unidades mínimas o por sonidos a través de palmadas, ruidos e instrumentos musicales. En el caso de realización de dictados, es importante haber trabajado el texto con anterioridad en clase o haberlo proporcionado impreso.
- Los textos deben tener apoyo visual o auditivo, y no ser muy extensos. Para las preguntas de comprensión, es importante que la cuestión aparezca implícita en el texto hasta que se desarrolle una buena comprensión lectora.
- Cuando se aprende vocabulario nuevo se pueden emplear objetos y experiencias que simulen el objeto en la vida real. Si se están aprendiendo las letras o números, se pueden escribir en arena o diferentes texturas que ayuden a recordar los diferentes grafemas.
- Es importante trabajar en contextos reales o simulaciones preparadas para dar un significado al idioma, como obras de teatro adaptadas al nivel y el alumnado, o lectura de cuentos y aprovechar los imprevistos de las situaciones cotidianas para convertirlos en objeto de aprendizaje (aprendizaje incidental). La preparación previa es importante, y no debemos obligar a los estudiantes disléxicos a leer en voz alta en contra de su voluntad.

El aprendizaje multisensorial puede ir ligado a distintas medidas metodológicas y didácticas que ayuden a todos los estudiantes del aula y además favorezca la inclusión del alumnado con dislexia. En los grupos cooperativos, el docente debe organizar la clase en grupos heterogéneos donde el nivel, sexo y grupo social sean distintos y permita una comunicación adecuada de apoyo entre los pupilos, teniendo en cuenta que las relaciones deben ser siempre positivas y debe existir un conocimiento de colaboración previo. El trabajo por rincones facilita la enseñanza multisensorial, pues a partir de los distintos espacios físicos se pueden organizar actividades de todo tipo, propiciando la participación activa y la construcción de nuevos conocimientos de una forma lúdica. Por último, la graduación de actividades reconoce la diversidad y aprendizaje individualizado para todo el grupo, lo cual resulta muy interesante para los discentes con dislexia, en primer lugar.

Existen diversos programas y aplicaciones que ayudan y complementan la enseñanza de la lectoescritura. *Word Learning Puzzle for Kids and Toddlers-Adventures*, *Pirates and Treasures* es una aplicación gratuita con más de veinte escenas y noventa palabras de varios temas que permite que los usuarios aprendan vocabulario, escuchen las letras que forman una palabra e incluso resuelvan puzles de palabras arrastrándolas y modificándolas. Los gráficos, la sencillez en el manejo y efectos especiales contribuyen a que los estudiantes mantengan la atención y puedan ser independientes a la hora de utilizarlo. *Spelling Bug: Sight Words* es otra aplicación gratuita con más de treinta niveles de actuación que permite aprender a deletrear *sight words* o *tricky words*, que son palabras irregulares en su pronunciación. Además, permite hacer listas individuales e incluso añadir más vocabulario, dependiendo de las necesidades de los estudiantes. Los alumnos y alumnas pueden, también, escribir las palabras aprendiendo a reconocerlas de modo automático, trabajando la memoria a corto y a largo plazo.

Respecto al proceso de evaluación, es necesario adaptar los textos, así como las pruebas escritas, para facilitar apoyos visuales y auditivos. Hacer simulacros de pruebas escritas es beneficioso para incrementar la seguridad de los estudiantes. Es aconsejable complementar esas pruebas escritas con pruebas orales, utilizando, cuando sea necesario, apoyo visual. Evaluar a través de la observación y las actividades realizadas dentro de clase, así como la evaluación continua, puede darnos información del rendimiento escolar y de su desarrollo. Además, la comunicación con las familias es importante para una adecuada organización del tiempo de trabajo en casa, orientando de forma adecuada la estructuración del tiempo de estudio para evitar situaciones de ansiedad y estrés por ambas partes.

8.6. Conclusiones

La teoría fonológica (TF) de la dislexia evolutiva ha realizado cuatro aportaciones fundamentales. Primera: la TF parte de la base de que la dislexia evolutiva se origina como consecuencia de un déficit fonológico general que afecta a distintos componentes del sistema fonológico, como son la conciencia fonológica, la velocidad de los procesos léxicos y la memoria verbal a corto plazo. Segunda: la TF defiende que la dislexia tiene un origen embrionario y afecta al desarrollo del lenguaje oral desde el periodo previo al aprendizaje de la lectura. Tercera: la teoría fonológica postula la tesis del problema en la representación (cognitiva) del lenguaje oral como factor causal del déficit. Cuarta: los estudios han respaldado los efectos positivos de los programas de prevención e intervención temprana.

En lenguas con ortografía transparente como el español, la conciencia fonémica es más influyente que la conciencia intrasilábica, mientras que en lenguas con

una ortografía opaca como la inglesa, es al revés. Aun teniendo en cuenta estas diferencias, no hay que olvidar que los sujetos con dislexia presentan un déficit en conciencia fonémica, congénito.

Las investigaciones apoyan tanto la teoría de la interdependencia lingüística como la teoría basada en la dependencia ortográfica. La primera teoría formula que los procesos relevantes en el aprendizaje de la lectura (como el nivel de conciencia fonológica) en la primera lengua también lo serán para el aprendizaje de la segunda (L2). En cuanto a la teoría basada en la dependencia ortográfica, las competencias adquiridas en la asimilación de una lengua con ortografía transparente en relación con las reglas de correspondencia grafema-fonema (GF), como la lengua española, puede facilitar una transferencia positiva de esas competencias para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En esta línea, podemos deducir entonces que los programas fónicos utilizados en algunos países de habla inglesa para el inicio de la enseñanza del periodo lector mediante la enseñanza de unas 44 correspondencias básicas de grafema y fonema, pueden ser muy indicados para la enseñanza de la lectura del inglés como lengua extranjera a estudiantes en lengua española.

El uso exclusivo de la ruta visual (directa) para la identificación y lectura de palabras, utilizado en el método global visual, supone una dificultad para un importante número de alumnado, mostrándose la ruta fonológica la más accesible a un mayor número de aprendices lectores.

En cuanto a los métodos de intervención educativa en la dislexia, los métodos fonológicos, en los que se complementa el entrenamiento en habilidades fonológicas con el conocimiento de las letras y la práctica de la lectura, están ampliamente respaldados por los datos contrastados de la investigación. Por contra, los estudios de eficacia de otros sistemas son hoy por hoy escasos, con resultados contradictorios, e incluso, en algunos casos, de probada ineficacia.

Los expertos presentan consenso alrededor del método Orton-Gillingham y otros programas derivados como el Lindamood-Bell y el sistema de lectura Wilson, como la metodología de elección para enseñar a leer a sujetos con dislexia, por ser el que cuenta con más investigaciones que avalan su eficacia.

El enfoque metodológico general con mejores resultados es la combinación de práctica repetida de ejercicios (lectura repetida), segmentación en partes de los contenidos de aprendizaje, graduación de la dificultad de las tareas, ayudas tecnológicas (TIC) y modelado entre iguales, y trabajo en pequeños grupos interactivos.

Para finalizar, destacar la importancia de la formación inicial de maestros en el conocimiento y atención educativa al alumnado disléxico en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Las investigaciones actuales muestran que las creencias erróneas más comunes de los docentes españoles e ingleses son que la dislexia es consecuencia de un déficit de percepción visual, y que la inversión de letras o palabras son el criterio principal de identificación y diagnóstico.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ PÉREZ, H. J. y DÍAZ SÁNCHEZ, G. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educación y Educadores*, 16(2), 209-228.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic & Statistical Manual (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- BERMÚDEZ JIMÉNEZ J. R. y FANDIÑO PARRA, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, 99-124.
- BOGDANOWICZ K. M. y BOGDANOWICZ M. (2016). The Good Start Method for English or how to support development, prevent and treat risk of dyslexia in children learning English as a second language. *Polish Psychological Bulletin* 16, 47(3), 265-269.
- GOSWAMI, U. y SZUCS, D. (2011). Educational neuroscience, developmental mechanisms: Towards a conceptual framework. *Neuroimage*, 57, 651-658.
- LUQUE, J. L.; GIMÉNEZ, A.; BORDOY, S. y SÁNCHEZ, A. (2016). De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(3), 142-149.

PARTE II

Educación intercultural

9

La evaluación de la competencia intercultural en Educación Primaria

José M. Almodóvar Antequera

La sociedad española avanza hacia una realidad culturalmente diversa. En las aulas de Educación Primaria se ve reflejado que tanto el fenómeno de la globalización como el de los flujos migratorios han dado lugar a contextos muy heterogéneos. En este sentido, el alumnado ha de desarrollar los conocimientos, actitudes y valores oportunos para convivir con personas procedentes de países y culturas distintos, es decir, deben llegar a ser ciudadanos críticos, activos e interculturalmente competentes.

Durante el siglo xx, la evaluación ha sido una de las mayores preocupaciones del profesorado. Este proceso didáctico ha evolucionado hacia la evaluación por competencias tras décadas de cambio y aportaciones varias, entendiendo las competencias como actuaciones integrales que tienen por objetivo identificar, argumentar y resolver problemas de la realidad con acierto y ética, incorporando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer.

La evaluación de la competencia intercultural (CI) no está en el currículo actual de Educación Primaria. Sin embargo, podemos encontrar ciertos puntos de unión con otras competencias que sí están incluidas en la correspondiente orden¹, tales como las competencias sociales y cívicas y la competencia lingüística. La relación con esta última es quizá la más fácil de establecer, ya que hasta el momento así lo han demostrado grandes referentes en este ámbito (Byram, 1997), debido al hecho de que desarrollar una competencia lingüística en una lengua extranjera brinda la oportunidad de establecer relaciones con otras culturas.

9.1. Introducción

La globalización es un hecho innegable, y trae una amplia gama de consecuencias que afectan directamente a la sociedad, en general, y a cuestiones políticas y educativas, en particular. Este fenómeno está derribando las rígidas barreras internacionales y tiene como objetivo favorecer el contacto entre personas de distintos orígenes étnicos y culturales, algo impensable algunas décadas atrás.

En este sentido, el mundo se ha convertido en un espacio más pequeño en el que crece continuamente la diversidad cultural en cada uno de sus rincones. Sin duda, esta diversidad requiere de ciudadanos activos interculturalmente:

[U]na nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. (Walsh, 2010: 2)

El inmigrante encuentra todo tipo de razones para dejar atrás su país de origen: hambre, miseria, enfermedad y guerra, entre otros. Por tanto, la inmigración suele resultar una experiencia dura para muchas personas. Además del esfuerzo que deben hacer para adaptarse a nuevas tradiciones, hábitos o costumbres, se encuentran ante el inconveniente de que, en la mayor parte de las ocasiones, no dominan el idioma que se maneja en el país de acogida, contexto en el cual se sitúa nuestro trabajo.

En las últimas décadas estos movimientos migratorios han facilitado la aparición de cambios en la composición de los grupos sociales y comunidades cada vez más multiculturales. Esta realidad no es nueva en el ámbito europeo, por ejemplo, para Países como Alemania y Francia, ambos en pleno conflicto interno en relación con la acogida de refugiados que huyen de la guerra de Siria y que algunos relacionan con la oscura sombra del terrorismo; o Inglaterra, sumida en otro debate interno, originado por su salida de la Unión Europea (*brexít*) y la delicada situación en la que quedan los inmigrantes que llevan instalados allí un tiempo considerable, la cuestión de la inmigración es un hecho consolidado. Sin embargo, en España esta situación es relativamente novedosa y ha experimentado un considerable crecimiento desde hace unos años. A menudo las familias de origen extranjero que llegan a nuestro país tienen a un miembro o más de la unidad familiar en edad escolar, y estos tienen el derecho a recibir una educación en igualdad de condiciones que el resto del alumnado. La escuela, como agente social, no puede permanecer impasible ante la diversidad de culturas en el aula, y esta coyuntura provoca la aparición de la educación intercultural.

El sistema educativo juega un papel clave en esta nueva realidad social. La escuela, concretamente en la etapa de Educación Primaria, se ha transformado en

la entidad que mejor refleja las desigualdades sociales, los conflictos culturales y la diversidad de creencias. Debido a estas circunstancias, las aulas españolas se han convertido en contextos heterogéneos y, como consecuencia, tanto los docentes como los estudiantes necesitan ser interculturalmente competentes para alcanzar una educación de calidad independientemente de su origen.

9.2. La competencia intercultural en Educación Primaria

En primer lugar, es necesario definir el término *competencia*, ya que debido a que se trata de un término abstracto, puede llegar a ser entendido de diferente manera según el contexto en el que nos encontremos. Nosotros entendemos la CI como la combinación de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten al ser humano enfrentarse con éxito a tareas, desafíos o dificultades, individualmente o en conjunto con otra gente

Además, la CI engloba el conjunto de conocimientos, valores afectivos y cúmulo de habilidades cognitivas y sociales que hace que las personas sean capaces de relacionarse eficazmente en contextos interculturales y diversos, sin rastro alguno de actitudes racistas o discriminatorias, para coexistir pacíficamente y respetar y apreciar la riqueza procedentes de las diferencias existentes entre distintos grupos culturales (Byram, 1997).

Asimismo, Deardorff (2011) determina los requisitos necesarios para que una persona sea considerada interculturalmente competente. Algunos de los más significativos son los siguientes:

- Respetar la diversidad cultural, con la intención de neutralizar los estereotipos o prejuicios que puedan manifestarse entre estudiantes.
- Ser consciente de la propia identidad cultural. Esto significa tener suficiente conocimiento acerca de la historia, costumbres y proceso evolutivo que ha sufrido nuestra cultura hasta llegar al momento actual, ya que de esta forma, el resto de personas podrán enfatizar más fácilmente con uno mismo.
- Comprender y aceptar que otro ser humano puede entender la realidad de una manera distinta, debido a la influencia de su contexto cultural.
- Ser capaz de iniciar y entablar una conversación respetuosa con personas u organizaciones que procedan de países distintos al propio, fomentando así la igualdad y la interculturalidad. Esta condición, también conocida como *diálogo intercultural*, ya fue tratada por el Consejo de Europa.
- No limitarnos a nuestra propia adaptación en otros países, sino que también facilitemos la adaptación de personas extranjeras en nuestro entorno cultural.
- No subestimar otras culturas, sino ser capaces de combinar respeto y autoconciencia.

Sin embargo, además de los requisitos mencionados, basados en conocimiento, valores y habilidades, existen otros elementos que también se consideran básicos para adquirir tal competencia. Nos referimos a la herencia y diversidad cultural que nos han transmitido nuestros antepasados, a la educación cívica o ciudadanía, al respeto por los derechos humanos y a la igualdad de género; sin estos aspectos resulta difícil imaginar que las sociedades del siglo XXI puedan convivir pacíficamente.

Tal y como hemos comentado en el apartado de la introducción, la Educación Primaria es la etapa educativa donde encontramos mayor número de niños y niñas que pertenecen a culturas minoritarias, circunstancia que ha aumentado considerablemente en la última década, debido a los flujos migratorios que han afectado a España. Como consecuencia, esta nueva y heterogénea realidad podría estar causando algunos desafíos inéditos hasta el momento, relacionados con el tema de la inclusión. En este contexto, la legislación educativa española ha incluido a través de las últimas leyes implantadas algunas medidas y objetivos que tienen la intención de reducir estas posibles situaciones de riesgo, si bien es cierto que la ley actual (LOMCE) no recoge explícitamente la CI. No obstante, el currículo de Educación Primaria incluye siete competencias (competencia en comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; competencia para aprender a aprender; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales; y competencias sociales y cívicas), y algunas de ellas comparten puntos relevantes con la CI. Hacemos referencia principalmente a las siguientes:

- *Competencia en comunicación lingüística*: la CI está estrechamente relacionada con esta competencia en la medida que la capacidad para comunicarse con una persona en un idioma extranjero determina directamente el nivel de CI que uno posee. Esta competencia curricular es definida como el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales, ya sea oralmente o en formato escrito. De igual modo, también forman parte de este elemento las estrategias de naturaleza cognitiva y socioafectivas que una persona desarrolla para alcanzar una eficiente comunicación, propiedades básicas en la adquisición de un segundo idioma.
- *Competencias sociales y cívicas*: en primer lugar, la competencia social implica directamente al conocimiento, para tener la posibilidad de analizar críticamente la conducta o estilo de vida que se dan en los contextos tan variados que nos plantea la sociedad actual. De igual forma, también es necesario el conocimiento para comprender los aspectos básicos de la igualdad y la no discriminación entre los distintos grupos étnicos, comunidades o culturas que conviven en un mismo lugar.

La competencia social está estrechamente relacionada con la CI, ya que destaca la importancia de las dimensiones culturales y socioeconómicas, en nuestro

caso, en el contexto europeo. Actualmente, con el fenómeno de la globalización tan presente, el desarrollo de esta competencia resulta necesario para comprender el alto nivel de dinamismo social y cultural que se nos plantea. Además, la citada competencia potencia la habilidad de comunicarse constructivamente en diferentes panoramas culturales, así como la mejora en actitudes y valores asociados con la autoconfianza y la empatía con los demás.

Por otro lado, la competencia cívica también comparte algunos puntos claves con la CI. En cuanto al conocimiento, está basada en conceptos como la democracia, la historia, la igualdad y la ciudadanía. En relación con las habilidades, la mencionada competencia da importancia a la capacidad para interactuar con otras personas, independientemente de su país de origen. Finalmente, ligado a las actitudes y valores, encontramos que la competencia cívica está enfocada hacia el respeto y la responsabilidad de ser capaces de aceptar las diferentes creencias y culturas que puedan coexistir en cualquier contexto y momento concretos.

A pesar de que la CI no está explícitamente recogida en el currículo de Educación Primaria, sí existen varios puntos de esta establecidos en las competencias citadas anteriormente.

Sin embargo, hasta el momento, la mayoría de bibliografía relacionada con la CI está dirigida a fases próximas a los adultos, atojándose necesario el desarrollo de manuales para los docentes que trabajan en las primeras etapas educativas. Según Takeuchi (2015), la principal razón por la que no existe abundante bibliografía sobre la CI en edades tempranas es porque se presume necesario que los niños y niñas dispongan de habilidades cognitivas y morales que se adquieren posteriormente. En cambio, también podemos encontrar opiniones que se posicionan opuestamente a esta idea, defendiendo que cualquier asignatura o competencia puede impartirse o adquirirse independientemente del momento evolutivo en el que se encuentre el niño (Takeuchi, 2015).

No obstante, la CI debe ser trabajada de manera continua y desde una perspectiva transversal. Por ejemplo, Byram, Gribkova y Starkey (2002) consideran que la identidad social de cada individuo y sus valores personales evolucionan; que cada ser humano adquiere nuevos valores a lo largo de su vida, al igual que llegamos a ser miembros de distintos grupos sociales; y que estos valores, creencias y comportamientos estarán profundamente arraigados en uno mismo.

Esto significa que vivir nuevas experiencias, creencias, valores y comportamientos inesperados puede impactar y perturbar aquellas identidades y valores más establecidos. Por lo tanto, todo el mundo tiene que ser consciente de la necesidad continua de tener que adaptarse ante determinadas realidades, así como de aceptar y comprender a otras personas.

En definitiva, la CI puede y debe estar presente en el proceso de enseñanza. Sin embargo, esto no será suficiente si no tenemos en cuenta otro elemento fundamental: el entorno de aprendizaje. Este debe ser solidario, activo, pacífico, seguro, no discriminatorio y respetuoso, a fin de promover de manera más real

la cultura cívica democrática. Por lo tanto, los estudiantes deben ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y deben sentirse reconocidos y aceptados constantemente, a pesar de que algunos muestren distintos puntos de vista o perspectivas culturales diferentes a las del docente responsable del aula. Resulta esencial que los profesores despierten la curiosidad entre los estudiantes así como que promuevan el pensamiento crítico, el diálogo o realcen valores como el respeto, la solidaridad y la empatía. Otro aspecto importante es que el maestro o la maestra sea un modelo de valores apropiados, es decir, que enseñe a través de comportamientos adecuados teniendo siempre presente los conocimientos y experiencias previas del estudiante.

9.3. La importancia de la evaluación educativa y la evaluación por competencias

La definición de “evaluación educativa” ha variado durante los siglos, incluso durante los últimos años, porque siempre ha estado adherida a las distintas corrientes filosóficas, epistemológicas o metodológicas que han sido predominantes en cada época. Tyler (1959) entendía la evaluación educativa como aquella basada en unas metas preestablecidas y que solo tiene en cuenta los logros alcanzados por el alumnado.

Otras opiniones, más recientes que las anteriores, no se limitan solo al logro alcanzado por el estudiante, sino que consideran los demás ámbitos educativos (un proyecto, un centro, etc.). Sin embargo, Mateo (1999) define la evaluación como ese proceso por el que se fija el mérito o el valor de algo o de alguien, y amplía su propia definición del término como aquel proceso de recogida de información con la intención de hacer un juicio de valor respecto a algo con trascendencia educativa.

No obstante, la interpretación de evaluación educativa se ha ido haciendo más completa con el paso del tiempo. Casanova (2004) asegura que la evaluación es la recogida de información de manera sistemática acerca de una situación o proceso concreto para obtener datos útiles, y más tarde tomar decisiones que nos ayuden a mejorar basadas en la valoración otorgada previamente.

Hoy en día, la evaluación educativa que promueve la trascendencia, la flexibilidad y el compromiso se ha confundido con la medición puramente instrumental. La calificación es un aspecto muy importante, sin embargo, no es una interpretación completa de todo el proceso que conlleva la evaluación educativa. Dicho proceso evaluativo debe poseer una base teórica que recoja los fundamentos más generales sobre el “qué”, “por qué”, “para qué”, “cómo”, “quién”, “cuándo” y “dónde”, es decir, debe tener en cuenta la práctica real de la escuela y su contexto.

En el siglo XXI, y con la evaluación definida y profesionalizada, nos dirigimos hacia una nueva parada que alberga una especialización más depurada de la evaluación educativa: vivimos el momento de la evaluación por competencias.

Las competencias se interpretan como actuaciones integrales para identificar, argumentar y resolver problemas de la realidad con acierto y ética, incorporando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Por tanto, se puede definir como la capacidad para poner en práctica las habilidades, conocimientos y valores que los alumnos van adquiriendo en su proceso de enseñanza-aprendizaje de manera integral (Tobón, 2013).

Otras características que definen la evaluación por competencias son que se trata de un proceso dinámico que implica a todos los agentes educativos (maestros, alumnos, instituciones y sociedad); tiene en cuenta el proceso y los resultados obtenidos; ofrece resultados cuantitativos y cualitativos que se retroalimentan; gran parte de su esencia está en solventar las necesidades y fines que puedan tener los estudiantes; reconoce las inteligencias múltiples; se basa en criterios objetivos consensuados previamente, aunque también tiene cabida la dimensión subjetiva durante el proceso; se vincula a la mejora de la calidad educativa, ya que se trata de un instrumento que analiza la adquisición y dominio de las competencias e informa de las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas.

La evaluación por competencias puede ser analizada desde la estrategia participativa de coevaluación (evaluación entre iguales) y autoevaluación (revisión del trabajo propio). Para ello, es necesario definir los criterios significativos en consenso con el grupo, además de incluir dinámicas de diálogo y autorreflexión que tengan en cuenta la planificación y la ejecución de todo el proceso. La estrategia participativa debe incorporar un acto de responsabilidad alta por parte del profesorado y del alumnado. Continuando con esta tendencia, Perrenoud (2012) asegura que no es acertado crear competencias sin evaluación, pero desde luego esta evaluación no puede estar sujeta a una evaluación de papel, lápiz y examen, sino que debe pasar por un coanálisis del trabajo con el alumno y una regulación antes de desembocar en una calificación.

9.4. La evaluación de la competencia intercultural

La mayoría de estudios previos sobre la evaluación de la CI están orientados a la Educación Secundaria o a la Educación Superior (Gu, 2016). Además, es muy común que estas investigaciones estén orientadas hacia la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997).

A pesar de ello, si podemos encontrar algún trabajo que permita extrapolar la medición de la CI a cualquier edad. Prueba de ello es el instrumento conocido como la *escala de Bennett* o *modelo de desarrollo intercultural de sensibilidad*, obra del Dr. Milton Bennett (1993). La mencionada herramienta cuenta con seis fases diferentes en las que una persona puede valorar lo competente interculturalmente que puede llegar a ser. Están divididas en dos grupos: etapas etnocéntricas (negación: incapacidad para interpretar las diferencias culturales; defensa: existe reconocimiento de

las diferencias culturales con tendencia a valorar negativamente a las comunidades minoritarias; minimización: énfasis en las similitudes que comparten todos los seres humanos, obviando los rasgos étnicos menos superficiales) y etapas etnorrelativas (aceptación: se da reconocimiento y aceptación de las diferencias culturales en la conducta y en los valores; aceptación a la diferencia: aparecen habilidades que facilitan la comunicación intercultural como el uso eficaz de la empatía; integración: fase en la que una persona considera que su identidad cultural está en continua evolución debido a su conciencia de los marcos multiculturales que le rodean).

9.5. De la competencia lingüística a la competencia intercultural

La competencia lingüística a menudo se relaciona exclusivamente con las asignaturas de Lengua y Lengua Extranjera. Sin embargo, desde hace algunas décadas se ha planteado una revisión seria acerca de la planificación y objetivos curriculares que debería guardar la didáctica lingüística. Para comprender bien la transformación de la planificación y de los objetivos que ha llegado al campo de la lingüística, es fundamental reconocer la importancia de la llegada de un elemento en especial: la CI.

En el área de lenguas extranjeras, especialmente, y en la didáctica de la lengua, en general, se plantea el desarrollo de esta competencia como uno de los objetivos, de los más importantes (Deardorff, 2011), en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en un principio la única relación que guardaba el término *competencia* con la clase de idiomas extranjeros era la competencia lingüística y sus componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y léxicos. A comienzos de la década de los años setenta ya se analizó una serie de estudios etnográficos sobre la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje que acabaría convirtiéndose en la competencia comunicativa, aspecto que actualmente resulta fundamental en cualquier ámbito educativo.

Otro aspecto que había sido ignorado anteriormente son las actitudes, dando toda la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje a los componentes puramente lingüísticos. Actualmente se acepta que la enseñanza de idiomas extranjeros en las etapas tempranas de la educación no está suficientemente justificada por estudios sobre adquisición del lenguaje, sino por el desarrollo de actitudes positivas hacia las culturas y lenguas diferentes a la propia.

La enseñanza de idiomas se caracteriza por fomentar el diálogo y la interactividad entre los estudiantes, por lo que resulta un contexto ideal para el desarrollo de la CI, ya que principalmente la CI es definida como el proceso mediante el cual una persona desarrolla sus distintas competencias en múltiples culturas. Este hecho reclama que el docente se convierta en un eslabón y que una la amplia diversidad cultural que encontramos en la sociedad con sus alumnos, promoviendo en estos un considerable pensamiento crítico.

9.6. Conclusiones

A menudo las consideraciones acerca del carácter sociolingüístico o sociocultural del lenguaje no han estado presentes en la enseñanza de segundas lenguas. No obstante, en la última década, la CI y los estudios sobre educación intercultural han llegado a España de la mano de los paradigmas de la globalización y los flujos migratorios, siendo la etapa de Educación Primaria el principal ejemplo de esta diversidad cultural.

La evaluación por competencias y sus dos grandes apuestas –la coevaluación y la autoevaluación– nos abren un abanico de posibilidades que permiten a nuestro alumnado ser partícipes de su propia evolución y desarrollo, así como convertirse en personas más tolerantes y reflexivas. Esta debe ser la línea futura a seguir en el ámbito de la educación desde las edades más tempranas.

Un cambio positivo y significativo que ha sufrido el concepto de la CI es la diferenciación de la competencia social y la competencia cívica. Es cierto, tal y como hemos comentado anteriormente, que ambas competencias guardan algunos puntos comunes con la CI. Sin embargo, gracias a la CI, los conocimientos que se manejan no están estrictamente relacionados con la cultura local que nos rodea, sino que este concepto implica al alumno que estudia un idioma extranjero (de ahí la vinculación entre competencia lingüística y CI) con aspectos cognitivos y actitudinales propios de otras culturas, trabajando, eso sí, el aspecto lingüístico simultáneamente.

Referencias bibliográficas

- BENNETT, M. J. (1993). Towards ethnorelativism. A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the Intercultural Experience, Intercultural Press*. 21-71.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, n.º 25 (29 de enero de 2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, pp. 6991-7002.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- BYRAM, M.; GRIKOVA, B. y STARKEY, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Council of Europe.
- CASANOVA, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DEARDORFF, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- GU, X. (2016). Assessment of intercultural communicative competence in FL education: A survey on EFL teachers' perception and practice in China. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 254-273.

- MATEO, J. (1999). Evaluación e investigación. En J. Mateo, *Enciclopedia general de la educación* (pp. 532-585). Barcelona: Océano.
- PERRENOUD, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- TAKEUCHI, A. (2015). Developing a Scale of Children's Intercultural Competence: Issues and Challenges. *Maebashi Kyoai Gakuen College, 1*, 45-58.
- TOBÓN, S. T. (2013). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. Madrid: Santillana.
- TYLER, R. W. (1959). *Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education 305*. Chicago: University of Chicago Press.
- WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica, 1*, 75-96.

Nota

- ¹ Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

10

El diálogo intercultural en la escuela peruana

*Osbaldo Turpo Gebera
y Rossana Mendoza Zapata*

El presente capítulo recoge la imperante necesidad de diálogo intercultural en un país caracterizado por la desigualdad y la discriminación, dos herencias coloniales que han impregnado todas las instituciones que rigen la vida de la sociedad peruana, siendo la escuela una de aquellas que mejor las reproducen. Paradójicamente, la escuela sigue siendo una aspiración para las poblaciones más excluidas, entre ellas, los pueblos originarios, siempre los últimos en recibir los beneficios de la modernidad y el crecimiento económico.

Resulta indispensable enmarcar la evolución de la escuela pública peruana y los esfuerzos del sistema educativo por responder al gran desafío de la interculturalidad, abordado por primera vez en 1972 para poner al alcance de los pueblos más lejanos la "instrucción". Desde entonces ha habido avances importantes que deben valorarse, pero también quedan enormes desafíos, siendo el diálogo intercultural el puente que hace viable el encuentro de los diversos pueblos y su consiguiente integración al sistema democrático. Por lo tanto, no se trata únicamente de la comunicación entre pueblos, sino de la sobrevivencia de las culturas y lenguas existentes en el territorio y la consiguiente democratización del poder que haga posible la justicia social y la igualdad para todos y todas.

10.1. Introducción

El neoliberalismo económico y su ideología necesitan funcionalmente al individuo consumidor, individualista y competitivo. No obstante, este mismo modelo

demanda ciudadanos del mundo multiculturales y multilingües, sobre todo de las lenguas oficiales y hegemónicas. Un contrasentido, cuando se le resta importancia al multilingüismo y multiculturalidad de los pueblos originarios y de estos, relacionados e integrados al mundo.

Desde las contracorrientes del sur, las minorías indígenas y las poblaciones postergadas y marginadas históricamente, como las mujeres, los jóvenes, los niños, niñas y adolescentes, emergen con nuevos discursos alternativos que expresan la pugna por ocupar un lugar en la vida social y política de los estados en todos sus niveles. Son estas contracorrientes las que buscan un mundo nuevo, donde sus culturas y sus agendas tengan reconocimiento y ganen poder en las sociedades.

Desde la resistencia, Morin (1999) afirma que la educación del futuro debe proveer a las personas un conjunto de saberes que procuren, entre otros, concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo único, para lo cual las personas necesitan desarrollar conciencia antropológica, conciencia ecológica, conciencia terrenal y conciencia espiritual.

La mayoría de los países del mundo son multilingües, y excepcionalmente hay pocos monolingües, que no lo serán por mucho más tiempo frente a la globalización, sus consecuentes procesos migratorios y las comunidades virtuales. En Latinoamérica ningún país es monolingüe desde siglos antes de la colonización, lo cual tampoco significó armonía entre los pueblos originarios. La lucha por el control de los territorios y sus recursos ha sido y sigue siendo la motivación principal de invasiones y guerras. No obstante, los procesos de conquista y colonización occidental en las “nuevas Indias” constituyó el inicio de la supremacía de la lengua castellana y la cultura occidental con base en el poder político, económico y social.

Los pueblos originarios que sobrevivieron a la colonización y que lograron preservar en parte su legado histórico, quedaron en regiones distantes de las grandes ciudades y centros de poder, en zonas de montañas, lejanas y de difícil acceso. No será sino hasta comienzos del siglo xx que se dieron grandes desplazamientos de poblaciones hacia las ciudades capitales, en búsqueda de oportunidades laborales y acceso a servicios primordiales como la salud y la educación. La presencia de estas poblaciones reconfigura desde entonces un mapa de lenguas y genera la diseminación de culturas y expresiones culturales. En consecuencia, los pueblos originarios hacen sentir su presencia, modificando las ciudades y modificándose a sí mismos, en cuanto a sus bagajes y culturas trasladadas a nuevos entornos de vida.

El Perú no es la excepción. Con el explícito reconocimiento desde hace pocas décadas de los pueblos originarios andinos y amazónicos, el pueblo afroperuano y las poblaciones migrantes de origen europeo y asiático, se abre un enorme potencial para la justa revisión de las políticas educativas, su pertinencia y eficacia en respuesta a las demandas sociales y políticas de las diversas poblaciones, en particular, de los pueblos originarios.

10.2. Supremacía criolla: un obstáculo para el diálogo intercultural

Como resultado de cinco siglos de colonización en la región latinoamericana, Göran Therborn (2007) explica que “en nuestros países se he erigido un modelo familiar criollo que surge de la historia socioeconómica americana, de un patriarcado europeo cristiano que controlaba plantaciones, minas y haciendas y utilizaba como mano de obra esclavos africanos o siervos indígenas. La sociedad criolla y la familia fueron producto del encuentro desigual y de una profunda interpenetración entre, por una parte, una clase dominante con relevancia social de colonizadores europeos y, por otra, una clase dominada no europea también socialmente relevante”.

Comprender el proceso de colonización en la región latinoamericana permite entender de qué manera se instaló el autoritarismo como característica de nuestras instituciones y relaciones humanas, al haber establecido dinámicas para el funcionamiento de las organizaciones sociales y políticas, pero además al haber erigido un perfil de ciudadano próximo al colonizador que se extiende hasta nuestros días, validando implícitamente las desigualdades a todos los niveles: en el género, en lo generacional y cultural. Estas formas de relación se reproducen de la misma forma al interior de las escuelas y también entre las diferentes escuelas estratificadas según su ubicación, en las comunidades o en las ciudades.

La educación pública en el Perú se inicia a mediados del siglo xix durante el periodo del presidente Ramón Castilla. Hacia 1870 se crean las primeras escuelas del nivel Primaria en las capitales de las provincias a cargo de las municipalidades y los colegios secundarios a cargo del Ministerio de Instrucción. Desde entonces, los gobiernos sucesivos fueron ampliando la cobertura de la educación básica gratuita, pero fundamentalmente bajo el modelo de la escuela occidental, con influencia directa de pedagogos europeos y norteamericanos. Una escuela pública uniforme, centralista y monolingüe, en sus inicios, y bilingüe (castellano-inglés) posteriormente.

No obstante, esta misma escuela fue demandada por los pueblos originarios, y si bien hubo diversos momentos en que sus organizaciones exigieron su adecuación a las culturas y lenguas locales, no suponía necesariamente la transformación de su estructura ni ponía en cuestión su función reproductora del sistema. Lo importante para los pueblos fue y sigue siendo el acceso de los niños y niñas. En la actualidad existen instituciones educativas en casi todo el territorio. Sin embargo, un reciente informe de la Defensoría del Pueblo indica que en 2014 había 202 113 niños, niñas y adolescentes indígenas de tres a diecisiete años de edad sin escolarizar en la Educación Básica Regular (Informe Defensorial n.º 174: 21).

El Estado peruano y su sistema educativo encuentran en la historia misma las grandes razones que explican la situación de la educación y los límites que impiden que la interculturalidad y el diálogo intercultural sean una realidad.

10.3. La política pública: diálogo de iguales o diálogo de diferentes

La primera política pública en materia educativa que consideró la existencia de diversos pueblos y lenguas y la necesidad de atenderlos fue la Política Nacional de Educación Bilingüe en 1972, en concordancia con la Ley General de Educación del mismo año, que declara:

La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas, que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación. (Ministerio de Educación, p. 29)

En décadas posteriores el término *castellanización* fue abandonado en los discursos sobre educación bilingüe. El castellano pasa a ser considerado como *segunda lengua*, determinado en 1989 por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Desde entonces, surgieron diversas políticas que intentaban subsanar la deuda histórica con los pueblos originarios, con relativo avance en términos de servicios educativos que cerrarán brechas de acceso y calidad. No obstante, estos primeros marcos de política, sumados a algunos intentos de reforma educativa entre los años 2002 a 2011, las reivindicaciones de los pueblos originarios y los movimientos de educación intercultural en Lima y diversas regiones del país, dieron contenido y sentido político a lo que hoy se denomina *educación intercultural bilingüe* y *educación intercultural para todos*. La educación intercultural bilingüe hace alusión a la educación que la población de pueblos originarios necesita para ejercer su ciudadanía; y la educación intercultural para todos, la política que orienta cómo debe abordarse la diversidad en el sistema educativo para la construcción de las identidades plurales y enfrentar todas las formas de discriminación tan presentes en la sociedad peruana¹.

En ese sentido, quedaría planteada la necesidad de desarrollar a nivel nacional una educación cultural y socialmente pertinente para los diversos pueblos y una educación intercultural en todo el territorio peruano que vaya incorporando conceptos, prácticas y entendimientos de la diversidad cultural del país, que tendrá que plasmarse en un diálogo, entre iguales, en derechos, pero entre diferentes, en culturas y lenguas.

10.4. Para qué el diálogo intercultural

Para el Consejo Europeo (2008: 21), el diálogo intercultural “abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de

entendimiento y respeto mutuos. La libertad y la capacidad para expresarse, pero también la voluntad y la facultad de escuchar las opiniones de los demás son elementos indispensables”.

El Ministerio de Cultura (2015: 11) sostiene que:

El diálogo intercultural es un proceso de comunicación e intercambio que puede traducirse en la interacción entre dos o más individuos o grupos que provienen de diferentes orígenes o culturas, donde cada uno de ellos manifiesta sus ideas, opiniones, brinda información o busca establecer acuerdos o aceptación de divergencias, en un ambiente de respeto y reconocimiento, de las diferencias culturales, a través de relaciones de simétricas y de reciprocidad.

Hay varios imperativos éticos que comprometen al Estado peruano a intervenir decididamente por la población con lengua originaria como lengua materna y dar tratamiento diferenciado a poblaciones diversas. Por un lado, la composición de la población peruana. El Ministerio de Cultura reconoce la existencia de 55 pueblos originarios que hablan 47 lenguas: 43 en la Amazonia y cuatro en los Andes. Según el último Censo Nacional de Población y Vivienda (2007), más de cuatro millones de peruanos declaró hablar una lengua materna originaria, de los cuales se estima que millón y medio son niños, niñas y adolescentes en edad escolar. Existe otro grupo poblacional importante y significativo social y culturalmente; se trata del pueblo afroperuano, cuya niñez se estima en 204824 niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años, según el estudio: “¿Aquí estamos! Niñas, niños y adolescentes afroperuanos” (Unicef-Perú, 2013), citado en el acápite de situación actual del documento de Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe mencionado anteriormente.

Por otro lado, la hegemonía y dominación de la lengua castellana y lo que podría denominarse la *cultura criolla o mestiza*, producto y rezago de la colonización, imprimieron su sello en la república independiente, las instituciones, las familias y las relaciones humanas. Las consecuencias de la dominación no son otras que la desigualdad y la discriminación por origen, procedencia y apariencia. Ni la democratización del país, ni el sistema de derechos humanos las han podido contrarrestar.

Desde lo que corresponde al campo de la sociedad civil y las luchas de los pueblos originarios, los procesos migratorios, los conflictos sociales (expresión de conflictos de intereses económicos, sociales, políticos y culturales), los movimientos indígenas, etc., tampoco pudieron con la desigualdad y la discriminación. Al contrario, todo hace presuponer que estas se agudizan².

Desde esta perspectiva, el diálogo intercultural se convierte en un instrumento de poder que:

- Reconoce y dignifica a los sujetos, a los pueblos y sus particularidades en términos de historia, cultura, cosmovisión, sistema de valores, etc.
- Asegura condiciones igualitarias para el encuentro, el intercambio y la escucha.

- c) Destina recursos humanos y materiales necesarios para que esto sea posible.
- d) Tiene como finalidad que las partes dialogantes obtengan resultados satisfactorios y beneficiosos para ellos, ellas y sus representados, si fuera el caso.
- e) Reacomoda estratégicamente las posiciones de poder de las partes en relación con el eje del diálogo, para lograr la equidad de forma sostenible.

10.5. Educación intercultural para el diálogo intercultural

La escuela como institución socializadora y reproductora de la sociedad ha sido una fuente más de discriminación y exclusión; lo ha sido a través de su currículo, de su estructura, de su conformación, y ha reproducido a través de sus miembros las mismas actitudes y sentidos de exclusión. Por ello, es insostenible y contra-productiva para la democracia, la paz, la ciudadanía y la igualdad en el Perú que la educación escolar siga siendo predominantemente unicultural y monolingüe. Necesitamos una educación intercultural para el diálogo intercultural.

Siguiendo a Tubino:

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea, es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones³. (2004: 3)

La escuela, como institución formadora, necesita transitar por un cambio fundamental en el que se replanteen las relaciones entre los diferentes sujetos de la educación, pero fundamentalmente su función como centro de enseñanza de conocimientos. Necesitamos una escuela formadora que deconstruya las causas de la discriminación a partir del reconocimiento y valoración de las personas como ciudadanos y ciudadanas libres e iguales en derechos. Capaces de reconstruir nuestras relaciones humanas e institucionales basadas en el respeto y el diálogo intercultural.

Se había mencionado los importantes avances en términos de diseño de política recientemente aprobada, que distingue la educación intercultural bilingüe (EIB) para las niñas, niños y adolescentes de los pueblos originarios, a diferencia de la educación intercultural para todos. En el primer caso, los avances son notorios. El Ministerio de Educación (MINEDU) ha nombrado 21 882 instituciones educativas interculturales bilingües en sus diversas formas de atención: EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico; EIB de revitalización cultural y lingüística; y EIB en ámbitos urbanos. Para ello, han realizado varios procesos, como la formación de

docentes EIB en servicio; las gestiones para la normalización de las lenguas originarias con alfabetos oficiales; el soporte a la formación docente inicial en EIB; la producción de materiales educativos, etc.

En cuanto a la educación intercultural para todos, existen experiencias interesantes, investigaciones y algunos pilotos, pero el desafío es enorme porque se trata precisamente de las poblaciones castellanohablantes, que son las mayorías concentradas en las grandes ciudades, donde la población originaria migrante y desplazada en diversos momentos de la historia peruana sigue resistiendo a la marginalidad y la discriminación.

La migración ha generado desplazamientos humanos, pero también desplazamientos de lenguas y culturas que, relacionadas a otras, modifican lenguas y culturas también. En la ciudad de Lima, un aula de clase podría estar albergando niños y niñas de origen quechua, afroperuano, japonés e italiano. No es distinto en algunas comunidades de regiones del interior del país, donde conviven asháninkas, colonos alemanes y colonos quechuas (es el caso de Oxapampa en la región Pasco).

En el XI Congreso Nacional y III Internacional de EIB realizado en la ciudad de Puno en noviembre de 2015 se presentó el mapa de lenguas y pueblos originarios, revelando dos datos interesantes. En la provincia de Tarata, región Tacna al extremo sur del país, el censo arrojó que en un pequeño distrito de 3 600 habitantes, 840 declararon hablar la lengua aymara, casi la cuarta parte de la población. En el distrito más grande del Perú, San Juan de Lurigancho, al este de Lima, casi 100 000 personas hablan lenguas originarias de ellas, y 72 000 hablan la lengua quechua. Solo son dos ejemplos que ilustran la complejidad que debe abordar el sistema educativo peruano para hacer realidad las recientes políticas sectoriales en materia intercultural⁴.

En una capacitación docente, un maestro andino decía que el día que la cajera del supermercado atiende en castellano y en quechua, llegaremos a ser un país desarrollado. Mejor esperar a que la cajera sea multilingüe y hable las 47 lenguas reconocidas en el Perú. Poco probable. No obstante, la esencia del mensaje es interesante. Una cadena de supermercados nacional o extranjera brinda servicios en varias lenguas porque en este país se hablan varias lenguas y, por lo tanto, sus servicios tienen que adecuarse a esta diversidad, no solo en la atención sino en el tipo de productos que ofrece y cómo los ofrece. Pero hay otro implícito en el anhelo del maestro andino: “la lengua castellana no es más la única, la oficial, la suficiente y necesaria, aunque siga siendo mayoritaria” (Ministerio de Cultura, 2014).

Si bien la escuela es la institución que debe asumir el impulso y la promoción de la interculturalidad y el diálogo intercultural, se necesita el concurso de otras instituciones de la sociedad civil y la academia.

En el año 2015 un grupo de jóvenes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) ganó un concurso de proyectos auspiciado por la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) y con 5 000 soles (aproximadamente 1 200 dólares) realizaron una pequeña investigación-acción en una zona de Lima

Este, llamada Yerbateros, conectada al distrito del Agustino y La Victoria, zona de migración andina desde hace cincuenta años. El grupo se autodenominó *yachay-ninchis*, palabra quechua que traducida por ellos significa “sembrando raíces”. Fue un proyecto de recuperación de las tradiciones andinoamazónicas en los niños y niñas que trabajan. La investigación les permitió reconocer que las prácticas cotidianas, familiares y comunitarias, el uso de vocablos en quechua, determinadas fiestas religiosas, costumbres, dietas y alimentos que preparan en casa, son aportes de las diversas culturas de sus padres, abuelos y bisabuelos. Lo que buscaba el proyecto es que los mismos jóvenes reconozcan y valoren la procedencia cultural de sus familias. En una segunda etapa del proyecto decidieron explorar manifestaciones culturales artísticas diversas como pintura, escultura, máscaras, danza, etc., que permitieran conocer más profundamente las culturas de sus familias. Ninguna de las escuelas de los niños y niñas participantes realizan actividades similares.

Los niños participantes tuvieron la capacidad de revisar sus propias experiencias de vida como migrantes o descendientes de migrantes de segunda y tercera generación, y con ello, verse a sí mismos como portadores de culturas. Lo que fuera motivo de *bullying* en sus escuelas, por su apariencia o manera de hablar, se valoraría como constitutivo de su personalidad, de su historia familiar, y fuente de identidad y autoestima.

En el año 2014 se crea la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), para la formación de maestros y maestras del nivel inicial y primario de escuelas EIB. La carrera se abrió a demanda del Programa Beca 18 para jóvenes indígenas en situación de pobreza, de zonas rurales y cuya lengua materna fuera distinta al castellano. En el caso de la UARM, cuenta con casi 200 jóvenes procedentes de regiones del sur andino que estudiarán, entre otras materias, la lengua originaria quechua durante seis semestres académicos. A propósito de su aproximación a las escuelas y comunidades rurales en Apurímac y Cusco con motivo de sus prácticas educativas, y el contacto con las familias y los niños y niñas, van dejando discretamente a su paso una nueva imagen del joven indígena. Las comunidades observan a jóvenes expresivos, seguros de sí mismos, con dominio hablado y escrito de su lengua. Una imagen nueva que incita a considerar otro futuro para los niños y niñas, a partir de reconocer que su lengua ancestral tiene valor en los ámbitos universitarios de Lima, los mismos que estuvieron implícitamente vetados para la población indígena.

Si bien la escuela no es la única institución llamada a asumir la interculturalidad en la formación de los niños y niñas, es necesario tomar medidas específicas. Se sugieren a continuación tres primeros pasos:

- *Paso 1*: pasar por una sincera reflexión acerca de la diversidad sociocultural que hay en cada escuela, pero comprendiendo que esta diversidad los reta a asumir particular y especializadamente la atención a grupos diversos, en

particular a aquellos niños, niñas y adolescentes para quienes la pobreza, añadida a la procedencia y al género, los coloca en mayor desventaja.

- *Paso 2*: una vez reconocida la diversidad en sus diferentes expresiones, es necesario analizar si la escuela está respondiendo a la diversidad con sus programas, proyectos, métodos, políticas, etc., o solo ha estandarizado un modelo que consideran idóneo y apropiado que no requiere cambios.
- *Paso 3*: plantear una ruta para un proceso participativo de consulta y levantamiento de propuestas que permita consensuar con todos, incluidos los mismos niños, niñas y adolescentes, aquellas alternativas que permitan convertir a su institución en un escuela verdaderamente intercultural expresada en la gestión institucional y pedagógica, en su relación con la comunidad y con los diversos actores de la comunidad, porque no será una tarea de puertas adentro. La interculturalidad reposicionará a la institución educativa (IE) para que el esfuerzo sea colectivo y sostenible.

10.6. Conclusiones

En el sistema educativo peruano se proyecta la formación de los estudiantes para un solo tipo de sociedad, concebido con un perfil de salida estándar que no responde a las diversas realidades y culturas. Por lo tanto, cada pueblo debe soñar la educación que requiere para sus niños, niñas y adolescentes. No obstante, esta es una aspiración que va más allá del sistema educativo; tiene que ver con la descentralización del poder, con la autonomía de los pueblos indígenas y sus propias visiones de desarrollo.

En la educación peruana, la enseñanza y aprendizaje basada en una sola lengua resulta insuficiente. Esto, en razón a que una única lengua oficial expresa una sola cultura oficial, una única visión del mundo, una única forma de hacer ciencia, pero además teñida de una corriente ideológica imperante neoliberal. Esta perspectiva no responde a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al Perú. Se necesita, por ende, una educación intercultural que permita construir un proyecto de país multinacional con cabida para todos.

Con la reciente política sectorial de educación intercultural bilingüe y educación intercultural para todos, el sistema educativo peruano tiene por delante el enorme reto de desarrollar los lineamientos que faciliten a las instituciones educativas transformarse en entidades interculturales que pongan en valor cada cultura que los niños, niñas y adolescentes portan como legados de sus familias. Esto implica reconocer sus presencias diversas, apreciarlas, valorarlas. La adecuación de la institución no será fácil, pero implica sobre todo decisión política en la gestión de la escuela. Ayudan en gran medida los principios y valores institucionales, y el convencimiento de que somos corresponsables de que los derechos de las personas se cumplan, entre ellos, el derecho a la educación. También ayuda contar

con enfoques que iluminen el camino hacia el cambio, siendo clave el enfoque de interculturalidad atravesando todo el quehacer de la institución.

Referencias bibliográficas

- CONSEJO DE EUROPA (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Estrasburgo: Ministros de Asuntos Exteriores del Consejo de Europa.
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2016). *Informe Defensorial n.º 174. Educación Intercultural Bilingüe hacia 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Recuperado de <https://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>.
- MINISTERIO DE CULTURA (2015). *Diálogo intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad cultural*. Lima: Ministerio de Cultura del Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Decreto Supremo n.º 006-2016-MINEDU. Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ds-006-2016-minedu-09-jul-2016.pdf>.
- MORIN, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- THERBORN, G. (2007). Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI. En *Familias y Políticas Públicas en América Latina, una historia de desencuentros*. Naciones Unidas. Santiago de Chile: CEPAL.
- TUBINO, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Lima: Red PUCP. Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf.
- UNICEF (2013). *¡Aquí estamos! Niñas, niños y adolescentes afroperuanos*. Lima: Unicef-Perú.

Notas

- ¹ El 9 de julio de 2016 se aprobó por Decreto Supremo n.º 006-2016-MINEDU, el Plan Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.
- ² A fines de 2015 la Defensoría del Pueblo, en su Reporte de Conflictos Sociales n.º 142, da cuenta de la existencia de 211 conflictos sociales, todos ellos en regiones del interior del país, de los cuales 145 son de carácter socioambiental. Para mayor información: <http://www.defensoria.gob.pe/temas.php?des=3>.
- ³ http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf.
- ⁴ La lengua quechua es la segunda más hablada en el Perú, con 3360331 personas; y la lengua aymara, 443248 personas, según el censo de 2017. Para mayor información: <http://www.mapasopeno.cultura.pe/#list32>.

11

Aproximación a nuevos recursos para el análisis de la implantación del bilingüismo en las redes sociales a diferente escala geográfica y en diferentes contextos

*Adela González Fernández
y Álvaro L. Maroto Conde*

Este capítulo trata de presentar una aproximación metodológica innovadora que implica la utilización de nuevos recursos que nos inviten a replantearnos la forma de planificar la enseñanza de idiomas no solo a nivel institucional, sino también a nivel particular. Gracias al trabajo con *big data* y al desarrollo de nuevas herramientas podemos abordar un análisis lingüístico que resulte útil para la enseñanza de idiomas, a través de diferentes estudios y desde distintas perspectivas. No pretendemos arrojar conclusiones específicas sobre los distintos casos estudiados, sino presentar algunas de las posibilidades que se nos abren en esta nueva era de la información masiva y del intercambio de comunicación a todos los niveles.

11.1. Introducción

La educación bilingüe, tanto en España como fuera de nuestras fronteras, es una prioridad de las administraciones y de los órganos educativos. Sin embargo, a nadie se le escapa que la perspectiva de aproximación a esta cuestión varía considerablemente dependiendo de factores como el área geográfica, las tradiciones culturales de la zona en cuestión, el tipo de población o las políticas que se lleven a cabo.

Por otra parte, hablar hoy en día de bilingüismo o de plurilingüismo supone la adopción de una visión más amplia que la tradicional, que abarque el concepto de multiculturalidad, un concepto en el que conviene hacer hincapié y que merece una reflexión, ya que es una de las principales consecuencias de la fusión de las naciones y de la globalización.

Cada continente, cada país, cada nación se encuentra bien delimitado por fronteras muy precisas que determinan en gran medida el carácter, la cultura y la idiosincrasia de sus habitantes. Uno de los principales elementos que contribuyen a la creación de fronteras y que nos viene dado desde que nacemos es, sin duda alguna, la lengua. Sin embargo, actualmente estos bordes están empezando a desdibujarse. Y una de las principales razones para que esto ocurra la encontramos en la expansión lingüística que está teniendo lugar, gracias, en gran parte, al desarrollo de los medios de comunicación. Hoy en día las fronteras lingüísticas se están viendo superadas por la mayor utilización de distintos idiomas en diversas partes del mundo, y esto está contribuyendo a la eliminación de otro tipo de barreras y de fronteras de otra índole.

Los medios de comunicación tradicionales, como la televisión, la radio o la prensa escrita, no han fomentado con tanto empuje el intercambio de información entre idiomas o culturas y, por tanto, el intercambio entre distintas lenguas. Con el paso del tiempo la apertura de los medios de comunicación a todos los niveles hace que el plurilingüismo se expanda mucho más rápido y en un mayor número de zonas.

Sin duda alguna, las redes sociales han sido otro de los elementos determinantes en la difuminación de las fronteras, en la expansión lingüística que estamos viviendo a nivel mundial y, por supuesto, en lo que Lamo de Espinosa (1995) denomina *multiculturalismo*, que define como “la emergencia de espacios multiculturales de convivencia (o al menos, de coexistencia)”. De todas las redes sociales, Twitter, por sus características, es una de las que más contribuye al intercambio verbal de comunicación y más impacto tiene en los usuarios. El verdadero poder de Twitter reside en su capacidad para mostrarse como una ventana al mundo.

Por ello, nos hemos centrado en esta plataforma de *microblogging* para analizar –gracias a una serie de herramientas técnicas– el contenido y el uso de los distintos idiomas que realizan los usuarios, y poder estudiar la implantación del bilingüismo en la sociedad. De esta forma podremos acercarnos de una manera más precisa al estado lingüístico de cualquier zona geográfica, comunidad, etc., y conocer incluso detalles a los que hasta ahora no teníamos acceso de manera inmediata, como la edad, el sexo, los temas de interés... Esto nos permite crear líneas pedagógicas, materiales docentes y programas educativos más reales y personalizados que cumplan las premisas de lo que Lovelace (1995: 23) considera que debe ser la educación multicultural (“la necesaria para afrontar la complejidad de los desarrollos de las sociedades contemporáneas, estableciendo un adecuado equilibrio entre la atención a las diversidades culturales y los contenidos básicos que articulan dichas sociedades”) y los objetivos que ha de cumplir su modelo de método educativo, a saber, “transmitir los conceptos, los procedimientos y las actitudes propias de una cultura determinada y que se refieren a costumbres y tradiciones que se presentan globalmente como modelos universalistas del saber”. Porque solo llegaremos a

obtener una educación bilingüe o plurilingüe si aprendemos a respetar y a convivir en la diversidad y en la multiculturalidad.

La enseñanza de idiomas debe evolucionar con los tiempos y sumarse al tren de la innovación metodológica para obtener la mayor tasa de éxito posible, no solo a nivel de resultados, sino también a nivel de implicación de los estudiantes e incluso de los profesores.

Este progreso, desde nuestro punto de vista, pasa por el trabajo con las grandes cantidades de datos que se generan en el mundo a pasos agigantados y que suponen el cobijo de la práctica totalidad de la información relevante de la sociedad de hoy en día. Esto es lo que se conoce como *big data* (Chen, Mao y Liu, 2014; González, 2015) y que, por motivos obvios, requiere ser trabajado con técnicas distintas a las tradicionales, puesto que estas no serían capaces de manejar ni el tipo ni la cantidad de información a nuestra disposición.

En este trabajo pretendemos realizar una aproximación a nuevos recursos metodológicos que son muy esclarecedores para conocer la evolución del bilingüismo en distintas zonas geográficas, algo que puede resultar clave a la hora del diseño de material docente especializado.

11.2. Hipótesis y objetivos

Partimos, pues, de la necesidad de una mayor atención al bilingüismo y a la multiculturalidad en la educación, así como de la conveniencia de la utilización de nuevas técnicas orientadas a la creación de métodos para la mejora de la práctica docente.

Por este motivo, como primera hipótesis, consideramos que el hecho de conocer los idiomas que se hablan en una zona geográfica concreta y los temas de interés de los hablantes permite llevar a cabo un diseño de los planes educativos más acorde a las necesidades de los y las estudiantes. Además, en segundo lugar, creemos que las técnicas de análisis basadas en las tecnologías de *big data* pueden ser de gran utilidad en este ámbito y pueden acercarnos a dimensiones de estudio que hasta el momento habían sido inaccesibles, como es, por ejemplo, la geolocalización en tiempo real de una producción lingüística concreta.

Nos marcamos, por tanto, como principal objetivo de este trabajo precisamente presentar una aproximación a nuevos recursos que nos permitan analizar la implementación del bilingüismo en cualquier zona geográfica y mejorar así el enfoque y la orientación de la enseñanza de idiomas. Creemos que, de esta forma, el diseño de planes de estudios y de materiales docentes podrá realizarse sobre la base de un mayor número de datos y con más consciencia de la realidad de la sociedad a la que se dirige. Esto redundará en una mayor personalización y adecuación de la enseñanza, y supondrá la obtención de enormes beneficios y mejores resultados.

11.3. Metodología

Esta investigación se ha enmarcado en el ámbito de *big data*, ya mencionado unas líneas más arriba. Como también se ha apuntado anteriormente, el trabajo con cantidades masivas de información, como las que implica *big data*, no se puede llevar a cabo sin las tecnologías y los recursos oportunos, ya que, por razones obvias, cantidades millonarias de datos de distinta naturaleza y en continuo movimiento no podrían ser analizadas con metodologías tradicionales. Es importante destacar que, puesto que trabajar con la totalidad de los datos disponibles no tendría sentido en una investigación de estas características, nos hemos centrado en los datos textuales obtenidos de Twitter porque, como ya se ha señalado en la introducción de este capítulo, se ajusta mucho más a las necesidades de una investigación lingüística y, además, funciona como un corpus textual gigante.

Por todo esto, para este estudio hemos utilizado una herramienta informática de autor diseñada específicamente para este tipo de trabajo lingüístico que, entre otras cosas, nos permite obtener el tipo de resultados que expondremos a continuación.

Sin perder de vista nuestros objetivos, lo que aquí vamos a exponer es una simple muestra de algunos de los resultados que se pueden obtener con este tipo de trabajo y que pueden ser utilizados en multitud de ámbitos para la mejora de la investigación lingüística, en general, y de la educación, en particular.

Por ello, analizaremos la evolución del bilingüismo en varias zonas geográficas, en situaciones diferentes y teniendo en cuenta distintas variables, para poder dar muestra de un mayor número de posibilidades de trabajo a las que tenemos acceso gracias a la herramienta.

En todos los casos la metodología ha sido parecida, salvo que las funcionalidades de la herramienta que se han utilizado han ido variando según los requerimientos de la investigación.

El primer ejemplo nos muestra la evolución de los idiomas español e inglés en dos países de América Latina (Venezuela y República Dominicana), cuyo idioma oficial es el español. Aquí hemos estudiado cómo se han utilizado ambas lenguas a lo largo de un periodo de cinco años, desde 2010 hasta 2014, incluidos. Para ello, se han introducido en la herramienta las coordenadas geográficas de ambos países y se han recopilado todos los tuits geolocalizados escritos en ambos idiomas durante el periodo mencionado.

En el segundo de los casos que presentamos se ha llevado a cabo un recuento de los tuits, también en inglés y en español, a lo largo del mes de noviembre de 2016 en la región de Andalucía. No se ha aplicado ningún otro filtro distinto de las coordenadas geográficas y los idiomas.

En último lugar, hemos querido dar cuenta de cómo ciertas áreas temáticas pueden fomentar un mayor o un menor uso de distintos idiomas. Hemos realizado un estudio en España, desde el 1 de enero de 2016 hasta el 28 de febrero del mismo

año, en el que hemos recogido los tuits pertenecientes a distintos temas. Las áreas temáticas escogidas han sido: deportes, música, moda, tecnología y política.

Para hacer el vaciado de tuits, se ha realizado previamente una búsqueda por términos específicos de cada ámbito y luego se ha filtrado por idioma dentro de las coordenadas geográficas correspondientes a España.

11.4. Resultados

Los resultados obtenidos con la metodología explicada y mediante la herramienta de la que ya hemos hablado los mostramos en forma de gráficas, y divididos en los distintos supuestos comentados en el apartado de metodología.

11.4.1. Análisis del uso de dos lenguas distintas en dos países latinoamericanos a lo largo de un periodo de cinco años

Los países estudiados han sido Venezuela, por un lado, y República Dominicana, por otro, y el periodo estudiado abarca desde el 1 de enero de 2010 hasta el 31 de diciembre de 2014. En este caso se han recopilado todos los tuits escritos en estos dos idiomas y se ha realizado una gráfica comparando la utilización y la evolución de estos entre los hablantes. Ambos países cuentan con el español como idioma oficial, como ya sabemos. Sin embargo, el comportamiento de las distintas lenguas es muy diferente entre uno y otro.

El número total de tuits recopilados ha sido 109360332 en Venezuela, y 79004775 en República Dominicana, teniendo en cuenta que la población del primero ronda los 31 millones de habitantes, y la del segundo, los diez millones y medio. Lo podemos ver en las figuras 11.1 y 11.2.

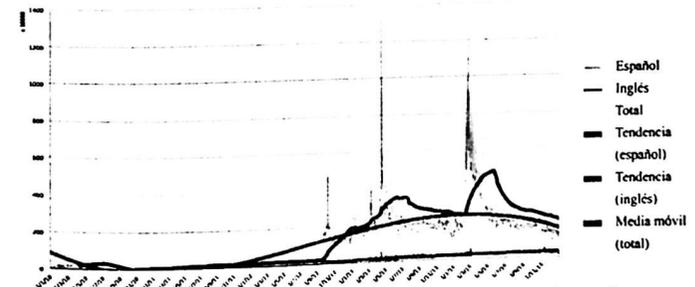


Figura 11.1. Evolución del uso del inglés y del español en Venezuela.

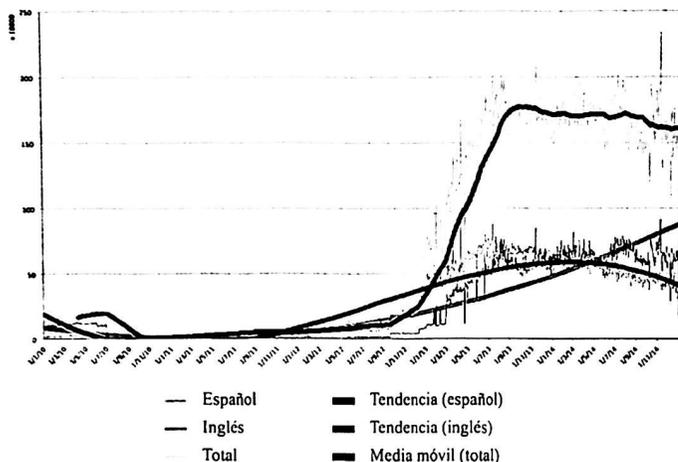


Figura 11.2. Evolución del uso del inglés y del español en la República Dominicana.

Como podemos observar en las gráficas, es muy llamativa la diferencia entre ambos países: mientras que el uso del inglés en Venezuela es muy escaso y la línea de tendencia no tiene perspectivas de crecer, en República Dominicana, por el contrario, la tendencia del uso del inglés no solo crece con respecto al del español, sino que el uso del primero supera al del segundo.

11.4.2. Análisis de la situación lingüística en Andalucía con respecto al uso del inglés y del español

En este caso, se ha tenido en cuenta la producción lingüística en Twitter en inglés y en español durante el mes de noviembre de 2016. A diferencia del ejemplo anterior y para dar más muestra de las posibilidades de este recurso, no se ha establecido una línea de tendencia para cada idioma, sino que se han contabilizado todos los tuits geolocalizados dentro de las coordenadas geográficas correspondientes a la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El número total de tuits contabilizado ha sido 1 036 739, de los cuales, 949 521 han sido en español, y 87 218 en inglés. A continuación podemos observarlo en la figura 11.3:

Tuits por día e idioma

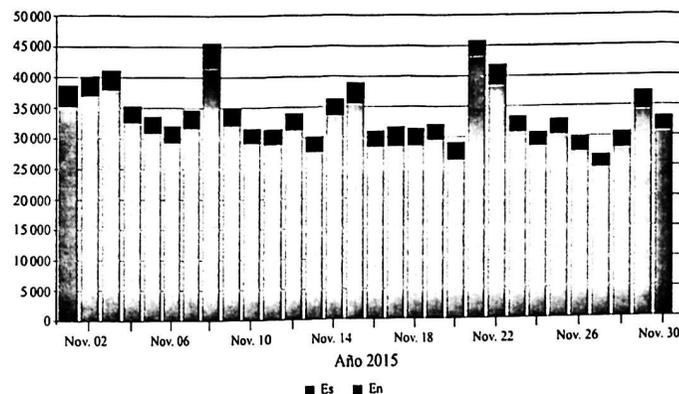


Figura 11.3. Distribución de los tuits en inglés y en español en Andalucía (nov., 2015).

Esta información puede resultar muy valiosa de cara al diseño de estrategias y políticas lingüísticas a nivel autonómico, puesto que nos permiten evaluar el éxito o el fracaso de los planes de estudios actuales, detectar los posibles fallos y establecer futuras líneas de actuación para la consecución de nuevas expectativas.

11.4.3. Análisis de la inserción del bilingüismo en España a través de distintas áreas temáticas

No todas las áreas temáticas suscitan el mismo interés entre la población, ni se prestan a utilizar de la misma manera o en igual proporción unos idiomas u otros. Esto puede ser importante si consideramos que podemos tener una mayor influencia en nuestros alumnos o que podemos obtener una mayor tasa de éxito al orientar las clases de idiomas a sus gustos e intereses. Además, nos ayuda a ser más realistas y a trabajar conforme a la realidad.

Como se ha explicado en el punto anterior, se ha analizado la utilización de los idiomas inglés y español en distintas áreas temáticas, que son deportes, moda, música y política, durante los dos primeros meses de 2016. El número total de tuits analizado ha sido de 129 308. En la siguiente tabla (figura 11.4) podemos observar la repartición de los tuits en los dos idiomas y entre las distintas áreas temáticas:

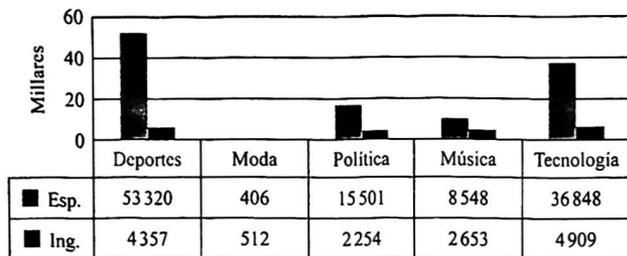


Figura 11.4. Distribución del inglés y del español en distintas áreas temáticas.

Salta a la vista que hay ciertos temas que en España son mucho más propensos a ser hablados tanto en inglés como en español, como son la música y la moda. De hecho, en este último, el número de tuits obtenidos en inglés supera al de los publicados en español. Acerca de otros ámbitos, como la música, la tecnología o la política, observamos que se escribe con mucha más frecuencia que los otros, aunque el grado de inserción del bilingüismo es mucho menor. El diseño de material docente, teniendo en cuenta información de este tipo, no cabe duda de que sería más efectivo y atractivo para el alumnado.

11.5. Conclusiones

Como resumen, y a la vista de los resultados, consideramos que la relación entre los estudios lingüísticos –de cualquier ámbito– y las nuevas tecnologías nos abre nuevas puertas de cara a la cantidad y al tipo de información a la que podemos acceder.

Sin embargo, una cantidad millonaria de datos por sí sola no aporta nada nuevo ni es capaz de arrojar luz sobre casi ningún aspecto si no es analizada de forma correcta ni aplicada convenientemente. En los casos que se han expuesto a lo largo de este capítulo, a pesar de que pueda resultar más o menos satisfactoria la utilización del inglés y del español, no podemos dudar de que las redes sociales –y en especial Twitter– no solo están contribuyendo al intercambio de comunicación entre países y entre culturas, sino que se nos presentan como un instrumento para el estudio enormemente útil, ya que nos permiten estudiar multitud de situaciones con muy distintas variables.

De esta forma, en la línea de Banks (1989) y adaptándolo a la educación bilingüe, podemos conseguir los objetivos que para él tiene la educación multicultural y “preparar a todos los alumnos –mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios– para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en

la macrocultura (mayoritaria) como en las microculturas (minoritarias); es decir, generar una auténtica competencia multicultural” y –añadimos nosotros– también una competencia bilingüe.

Siguiendo las predicciones de Byram (1989), podríamos paliar así de alguna manera la separación que, a su modo de ver, existía entre las dos facetas de la enseñanza de idiomas: por un lado, la enseñanza de las habilidades lingüísticas necesarias y, por el otro, el fomento de una mente abierta a las diferencias culturales y los distintos intereses creados. Creemos que si extraemos la información relevante y la analizamos adecuadamente, podemos conseguir aprovechar el enorme potencial de este tipo de recursos para obtener beneficios en la planificación docente y la puesta en práctica de planes educativos atractivos, realistas y, por consiguiente, efectivos.

Referencias bibliográficas

- BANKS, J. A. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon.
- BYRAM, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Filadelfia: Multilingual Matters LTD.
- CHEN, M.; MAO, S. y LIU, Y. (2014). *Big data: A survey. Mobile Networks and Applications*, 19, 171-209.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2015). Big data as a tool for linguistic research: Approaches to trends in bilingualism in ten Latin-American countries. *International Journal for Language and Applied Linguistics*, 1, 1-12.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1995). *Cultura, estados ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.
- LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.

12

El ruso en Lituania: ¿lingua franca de comunicación intercultural o idioma de ideología soviética?

*Irina Golubeva
y Nijolė Čiučiulkienė*

Este capítulo está dedicado a las actitudes actuales hacia el idioma ruso en Lituania entre el alumnado universitario. En los tiempos postsoviéticos el papel del ruso ha cambiado drásticamente. Pero ¿han cambiado las actitudes? ¿Considera la generación joven el idioma ruso como la *lingua franca* de la comunicación intercultural en Lituania, o siguen pensando que el ruso es un idioma de ideología? Las autoras de este capítulo han estudiado las opiniones de 140 estudiantes de una de las mayores universidades lituanas para entender las tendencias en relación con la lengua rusa, en general, y las motivaciones para estudiarla, en particular.

12.1. Introducción

La historia de la Unión Soviética todavía influye significativamente en las actitudes hacia la gente, la cultura y la lengua rusas. Parece que la presencia de la minoría rusa es un factor también muy fuerte que determina cómo ven el uso del ruso en un estado postsoviético. Esto puede servir para explicar por qué la situación en Lituania parece ser diferente de la de Estonia y Letonia, y es que en Lituania la minoría rusa no es tan grande como en los otros dos países. Por lo tanto, la lengua rusa parece ser materia menos sensible aquí.

Después de analizar el contexto lituano, Golubeva y Brunevičiūtė (2015) revelaron un cambio positivo en las actitudes hacia el idioma ruso, que se demuestra en el crecimiento del número de estudiantes que lo eligen para estudiar como lengua extranjera. Según los datos de la última década (véase el proyecto de la Universi-

dad Estatal de Vilna, Language Usage and National Identity in Lithuanian Cities, 2007-2009), parece que el idioma ruso está ganando popularidad entre el pueblo lituano y está considerado como una de las tres lenguas más populares en Lituania, además del inglés y el polaco.

Una tendencia similar se detectó durante la encuesta realizada en una de las mayores universidades tecnológicas de Lituania, que se trata en este capítulo.

El actual contexto social de la Unión Europea (UE) puso de relieve los temas de las minorías y del multilingüismo. Una de las cuestiones principales es el desarrollo de las competencias cívica y lingüística, para que los ciudadanos europeos sean capaces de comunicarse en lenguas extranjeras. La capacidad de comunicarse en varios idiomas abre las puertas a un mejor entendimiento de la Europa multicultural. Por esta razón, la Comisión Europea promueve activamente el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. Se tiene como objetivo importante que los ciudadanos de la UE –además de su lengua materna– deban poder comunicarse en al menos dos lenguas extranjeras. Lituania, como el miembro de la UE, apoya esta política de la educación multilingüe y la sigue en su sistema de enseñanza de lenguas extranjeras.

Aunque el inglés sigue dominando entre las lenguas extranjeras que el estudiantado lituano elige aprender, hay tendencias que atestiguan el crecimiento del número de estudiantes que eligen estudiar ruso. Según los datos de la última década, el 70% de la ciudadanía lituana habla ruso (Zabrodskaja, 2015). Por esa razón sería importante entender las motivaciones y las actitudes del estudiantado.

12.2. El contexto lituano y el objetivo del presente estudio

Hoy en día, en Lituania, al igual que en otros países de la Unión Europea, el conocimiento de lenguas extranjeras es esencial. La posición dominante del inglés como *lingua franca* a nivel mundial está clara. Sin embargo, a nivel regional, otros idiomas también son importantes. El idioma ruso históricamente tenía un gran significado en Lituania y en los países vecinos, pero las razones de ser importante cambiaron durante los siglos. Y ahora el ruso parece ser el único idioma no comunitario que, por razones sociales, económicas y culturales, sigue siendo importante en Lituania.

Obviamente el uso del ruso, en comparación con el uso del inglés o el polaco, provoca muchas emociones, y eso no es casualidad. La actitud hacia el idioma ruso estado influenciada por varios factores: histórico, político y cultural. Los factores históricos y políticos dominaron durante el Imperio ruso y la época soviética. Merece la pena mencionar que la motivación cultural para usar el idioma ruso también existía en la Unión Soviética, y también muchos lituanos estudiaban en universidades rusas. El ruso se convirtió en el lenguaje de la comunicación interétnica (*jazyk mežnacional'noġo obsčenija*) o en un lenguaje intermedio (*jazyk-posred-*

nik). A pesar de que el papel de la lengua rusa ha cambiado después del colapso de la Unión Soviética –debido a diversos factores geográficos, políticos, económicos y sociales– el gran número de personas, incluidas las minorías que viven dentro de los límites del país y en la vecindad cercana, todavía utilizan el ruso en la vida cotidiana para la comunicación y el trabajo.

Según la Constitución de Lituania (1993) y otros actos jurídicos, como la Ley de Minorías Nacionales (1989) y la Ley sobre la Lengua Estatal (1995), se garantiza a las minorías el derecho a usar sus propias lenguas en contextos privados, en eventos comunitarios minoritarios y en la educación. Para cumplir las normas establecidas por los marcos internacionales, Lituania también firmó el Convenio-marco para la protección de las minorías nacionales (2000). Pero ¿puede influir este contexto jurídico de forma favorable en el uso de un idioma minoritario, por ejemplo el uso del ruso, el crecimiento de su uso o el cambio positivo de las actitudes hacia el idioma? ¿Es el ruso importante como lengua de comunicación intercultural en Lituania? La respuesta puede ser polémica. Por una parte, se nota que el ruso sigue siendo considerado en Lituania como un “remanente colonial” (Liu, Roosevelt y Wilson Sokhey, 2016). Por otra parte, parece que crece la tolerancia hacia las minorías, y eso mejora la actitud hacia el idioma ruso.

Lituania es el hogar de más de cien nacionalidades. Los residentes de nacionalidad rusa constituyen el mayor grupo étnico (8% de la población), seguido por los polacos (7%). Otras comunidades incluyen bielorrusos (1.5%), ucranianos (1%), judíos, letones, romanes, alemanes, tártaros y otros (Hogan-Brun y Ramonienė, 2003). Ramonienė (2010) y Vilkiene (2011) afirman que las grandes ciudades de Lituania como Vilna, Kaunas, Klaipėda siguen siendo plurilingües; junto con el lituano y el polaco, el ruso figura en la lista de los tres idiomas más populares de los ciudadanos lituanos. Refiriéndose a los datos de la última década (véase el proyecto de la Universidad Estatal de Vilna: Language Usage and National Identity in Lithuanian Cities 2007-2009, y el informe Eurobarómetro de 2012), se puede afirmar que el ruso sigue siendo muy utilizado en Lituania.

Hay varias razones que permiten preservar esta popularidad: por ejemplo, la gente que lleva una activa vida cultural y tiene acceso a los teatros, la literatura, los periódicos, las revistas, la televisión y radio rusas utiliza esta lengua de manera regular.

Además, el idioma ruso tiene emergente popularidad y es la segunda lengua extranjera estudiada: más de 200 000 estudiantes (Bulajeva y Hogan-Brun, 2008). Como dice Pavlenko (2008), el ruso sigue siendo utilizado como *lingua franca* en las interacciones interétnicas. Según un estudio de 2002 (Hogan-Brun y Ramonienė, 2003) llevado a cabo en el multiétnico oriental y sureste de Lituania, donde los rusos constituyen el 13% de la población, el uso general del ruso era mayor que el uso del lituano. Se puede estimar que casi el 70% de la ciudadanía lituana todavía puede hablar ruso (Bulajeva y Hogan-Brun, 2008; Pavlenko, 2008). Y aunque no es sorprendente que la generación más mayor todavía hable ruso, es importante

mencionar que los jóvenes también demuestran un creciente interés en este idioma. Hoy aproximadamente el 40% de la generación más joven lo elige para estudios opcionales (Pavlenko, 2008). En esta situación es muy importante examinar las tendencias de motivación que inspiran a los jóvenes a estudiar ruso.

Por esta razón, el objetivo principal de este estudio es revelar los factores dominantes que influyen en la motivación del alumnado universitario para estudiar el ruso como lengua extranjera, y así revelar sus actitudes hacia el ruso.

12.3. Marco teórico

Los factores más populares que hacen que una lengua viva se convierta en *lingua franca* son el poder político, la influencia religiosa, la vida cultural, el rango social de comunicación en esta lengua, su utilidad, etc. Normalmente una lengua se considera *lingua franca* si posee una de las características siguientes, es decir: es lengua de la comunicación, lengua de la identificación, lengua de la instrucción o lengua de la publicación. Junto con las características mencionadas de la *lingua franca*, Muth y Ryazanova-Clarke (2015) señalaron un aspecto más importante en relación con el ruso como *lingua franca*: es lengua de negocio y de turismo. Afirman que la demanda de usar ruso de manera más intensiva surgió como respuesta a la situación cuando la población bien situada empezó a crecer rápidamente, y así aumentó el número de los que querían recibir tratamiento médico, hacer turismo o dar a sus hijos la oportunidad de estudiar en el extranjero. Con el flujo de capital ruso, el idioma llegó a muchos países europeos, lo que dio lugar a una influencia en el sector servicios y la enseñanza de idiomas en estos lugares. Lituania no es una excepción.

Para comprender las peculiaridades del desarrollo de la lengua rusa como *lingua franca* en el contexto lingüístico lituano, sería interesante hacer una breve retrospectiva histórica del periodo soviético. En aquellos tiempos la mayor parte de las repúblicas soviéticas establecieron las llamadas Leyes de la Lengua. El idioma ruso se mencionaba en todas aquellas leyes, pero su estatus era diferente. Así, por ejemplo, en la Ley de la Lengua Lituana, el ruso no tenía un estatus especial, solo se mencionaba como una lengua de comunicación con la administración central soviética (Zabrodskaja y Ehala, 2015). Lituania tenía comparativamente una minoría rusa pequeña y tradiciones nacionales muy fuertes. Después del derrumbe final de la Unión Soviética, los problemas lingüísticos siguieron siendo de relevancia previa para las reformas sociales, e incluso 25 años después los procesos de formación de la identidad lingüística, étnica y nacional aún se encuentran en etapa de desarrollo (Zabrodskaja y Ehala, 2015).

Así, podemos argumentar que la situación actual de la lengua rusa en Lituania es bastante polémica. En la actualidad el ruso es el segundo idioma más popular de la población lituana (Vilkiene, 2011). Sin embargo, gran parte de la población

lituana sigue considerando el idioma ruso como una “reliquia del régimen soviético”. Los anuncios públicos en ruso han sido eliminados o reemplazados por los ingleses. Al contrario, los empresarios privados lituanos tanto como los proveedores de turismo y de la industria sanitaria se están adaptando a los nuevos clientes rusohablantes no solo de Rusia sino también de Bielorrusia, Kazajistán, Ucrania y Uzbekistán que vienen a Lituania para obtener servicio médico o turístico, o encontrar trabajo. Por esta razón, las compañías privadas, los hoteles, los centros del balneario y los restaurantes usan el ruso. Mientras que para algunos lituanos étnicos cualquier uso del ruso es un recordatorio de la trágica historia, otros disfrutan la música y los medios de comunicación rusos, es decir, desarrollan sus negocios alegando que no tiene sentido mezclar negocios y cultura con política. Esta actitud positiva se ve reforzada por la motivación de los jóvenes a estudiar ruso (Urbanovič y Wilkins, 2013). Las mismas tendencias se notan en la Educación Superior, donde el alumnado internacional pueden optar a asistir a conferencias y consultas no solo en inglés, sino también en ruso. Esto abre nuevas posibilidades para que el idioma ruso se convierta no solo en la lengua de la comunicación y la identificación, sino también en la lengua de la instrucción y la publicación, y de esta manera se considere *lingua franca*. Estas características fueron elegidas para el análisis del contenido cualitativo de las respuestas del estudiantado universitario sobre sus motivaciones para aprender y usar el ruso.

12.4. Objetivos e hipótesis

Como ya hemos mencionado en la segunda parte de nuestro capítulo, el objetivo principal de este estudio es revelar los factores dominantes que influyen en la motivación del alumnado universitario para estudiar el ruso como lengua extranjera, y así revelar las actitudes de dicho colectivo hacia el idioma ruso.

Las investigaciones sobre el uso del ruso en la época postsoviética identificaron el cambio del número de la generación joven que aprende y usa este idioma. Y además, los factores económicos y culturales ahora son más importantes que los factores políticos que solían ser dominantes en los tiempos de la Unión Soviética.

Según nuestra hipótesis, (1) hay tendencias claras de ver el idioma ruso como *lingua franca* de comunicación intercultural en Lituania, aunque (2) la percepción del ruso como el idioma de la ideología soviética todavía está presente.

12.5. Metodología

El estudio pretende revelar las tendencias de las actitudes cambiantes hacia la lengua rusa entre el alumnado universitario en Lituania.

Con el fin de entender las motivaciones de este colectivo para elegir estudiar el idioma ruso como lengua extranjera, las autoras investigaron los datos de tres fuentes diferentes:

1. La literatura científica,
2. Los documentos oficiales.
3. Las respuestas recogidas en la encuesta.

Las autoras eligieron una de las universidades más grandes del país para reclutar a los participantes voluntarios. Así, pudieron obtener las respuestas de 140 estudiantes de diferentes grados que estudiaban el curso de comunicación durante el semestre de otoño de 2016. Fue una muestra conveniente. Los criterios principales para elegir la muestra fueron la experiencia en la comunicación intercultural y la capacidad de comunicarse en ruso. De los 140 participantes, el 20.1% son mujeres. La media de edad de los participantes fue 21.3 años. 65 de los participantes eran de la Facultad de Informática; 42 eran de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Diseño; 26 eran de la Facultad de Tecnología Química; y 7 eran de la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades.

Los estudiantes que estudiaban comunicación fueron elegidos para participar en la encuesta por dos razones principales: el contenido del módulo está estrechamente vinculado al desarrollo de la competencia intercultural, y este curso también desarrolla las habilidades de lenguas extranjeras (incluso el ruso).

La encuesta se basó en las preguntas abiertas. El método era el de análisis cualitativo del contenido.

Con base en cuatro características de una *lingua franca* (véase la parte sobre el marco teórico), las autoras invitaron al alumnado encuestado a escribir sus ideas reflexivas interpretando las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es la realidad de la lengua rusa en Lituania?
- b) ¿Cuál es la perspectiva de la lengua rusa en Lituania?
- c) ¿Podría el ruso ser caracterizado como *lingua franca* en Lituania?

Las preguntas fueron diseñadas para ofrecer una libertad considerable a los participantes y así poder concentrarse y escribir sobre los aspectos que consideraban más importantes o interesantes.

En cuanto al procedimiento, antes de comenzar a escribir sus respuestas reflexivas, al alumnado se le explicó el significado del concepto de *lingua franca*. Los estudiantes tuvieron una hora y media para escribir sus respuestas, que posteriormente fueron almacenadas anónimamente; cada encuesta fue numerada de 1 a 140.

La encuesta se realizó de acuerdo con las normas de ética científica.

12.6. Resultados

El análisis cualitativo permitió a las autoras explorar la compleja realidad construida por los individuos en el contexto de sus mundos cotidianos, abarcando la suposición ontológica de realidades y de verdades múltiples, es decir, desde la base de comprender la realidad de diferentes maneras, creencia que se refleja en perspectivas individuales.

Como resultado del análisis de contenido de las respuestas proporcionadas por 140 encuestados, las siguientes características, categorías y subcategorías fueron identificadas de la siguiente manera (cuadro 12.1):

CUADRO 12.1. Características, categorías y subcategorías

Características de lengua franca	Categoría cualitativa	Subcategoría cualitativa	
1. Lengua de la comunicación	1.1. Situación histórica y geográfica de Lituania y Rusia	1.1.1. Pasado histórico común	
		1.1.2. Rusia es nuestro vecino	
		1.1.3. Actitudes positivas hacia el ruso	
		1.1.4. Emociones negativas hacia el uso del ruso	
	1.2. Ruso como lengua de negocios	1.2.1. Comercio con empresas rusas	
		1.2.2. Ruso para la carrera futura	
	1.3. Ruso para el desarrollo de la competencia comunicativa	1.3.1. Necesidad de saber una lengua eslava con distinto alfabeto	
		1.3.2. Experiencia de aprender ruso	
		1.3.3. Viajes intensivos	
		1.3.4. Saber ruso es exótico	
	2. Lengua de la identificación	2.1. Ruso para la identidad nacional	2.2.1. Ruso es la lengua de mi familia
	3. Lengua de la instrucción	3.1. Ruso como la lengua de conferencias y consultas	3.1.1. Ruso sigue siendo usado en la enseñanza
3.1.2. Ruso es la lengua de consultas			
4. Lengua de la publicación	4.1. Lectura de ficción en ruso	4.1.1. Las historias de detectives son mejores en el ruso que en traducción	
		4.1.2. Lectura de ficción para la adquisición de la lengua rusa	
	4.2. Lectura de literatura académica en ruso	4.2.1. Estudiar materias relevantes en ruso	

Estos resultados aclaran sustancialmente las motivaciones y actitudes que tiene el alumnado universitario para estudiar y usar el idioma ruso. La categoría más destacada resultó “situación histórica y geográfica de Lituania y Rusia” (n = 104), la segunda “ruso como lengua de negocios” (n = 71), la tercera “ruso para el desarrollo de la competencia comunicativa” (n = 59), seguida por “ruso para la identidad nacional” (n = 35), “ruso como la lengua de conferencias y consultas” (n = 24), “lectura de ficción en ruso” (n = 18), y “lectura de literatura académica en ruso” (n = 17).

Aquí se presentan algunas citas de los encuestados que demuestran que muchos de los jóvenes tienden a entender la complejidad de relaciones internacionales e interculturales:

- “Como lo demuestra el tiempo, la historia de Lituania y Rusia se han mezclado. Por ejemplo, los duques lituanos tenían esposas rusas, y viceversa.”
- “Durante la época soviética la gente sencilla de ambos países sufría los mismos problemas [...]”
- “La caída de la Unión Soviética dependía no solo de los Estados bálticos, sino también de la voluntad de los rusos de vivir de manera diferente.”
- “Nosotros, los rusos, y los lituanos, que vivimos en el vecindario, nos estamos mezclando. Un gran número de lituanos tienen parientes de habla rusa, y lo mismo los rusos.”
- “Los rusos estaban junto con sus vecinos lituanos enfrente del Parlamento lituano durante los acontecimientos de enero, hablaban ruso y lituano, y nadie se preocupaba [de qué idioma hablaban].”
- “Es necesario conocer el lenguaje de nuestros vecinos.”
- “Uno puede escoger a los amigos, pero nadie puede elegir a sus vecinos. Si quieres vivir amigablemente, debes entenderte con tus vecinos.”

El alumnado también reflexionó sobre el uso del idioma ruso:

- “Rusia ha cambiado, y mi actitud hacia el idioma ruso ha cambiado también. Ahora estoy aprendiendo ruso, y mis amigos están aprendiendo lituano.”
- “Me dijeron que nadie me hablaría en ruso, pero no es así. Hay mucha gente que habla ruso en Lituania.”
- “El ruso es el más grande de los idiomas eslavos. Tiene un alfabeto distinto. Si quieres entender otras lenguas eslavas, debes conocer el alfabeto ruso.”
- “Mi familia viaja mucho y necesitamos hablar ruso.”
- “La mayoría de mis compañeros de clase han elegido el ruso junto con el inglés.”
- “Mi padre tiene una empresa de transporte. Muchos de nuestros camiones van a Rusia. Así que tenemos que saber ruso si queremos ser efectivos.”
- “Planeo estudiar negocio internacional, así que debo saber ruso.”
- “Si quieres ser un buen especialista, debes conocer dos *linguas francas*: inglés y ruso. Uno para el oeste, otro para el este.”

- “Nadie se sorprende de que hables inglés, pero todo el mundo abre mucho los ojos cuando ve que sabes ruso.”
- “Las consultas en ruso son de gran ayuda. Completamos los vacíos [...]”

Entre los encuestados, había estudiantes de origen ruso, que son representantes de la minoría rusa en Lituania y hablan del idioma ruso con gran afecto:

- “Sé francés e inglés, y hablo lituano también. Pero ruso es mi lengua materna. Aunque enseñe francés e inglés, mi sueño es enseñar ruso.”
- “No me puedo imaginar olvidar el idioma nativo. Algunos de mis amigos asisten a escuelas lituanas, tienen parientes lituanos y hablan menos ruso. Los entiendo, pero mi posición es diferente. El ruso es un pedazo de mi corazón.”

A pesar de que la generación joven no vivió en los tiempos soviéticos (la media de edad de los encuestados fue de 21.3 años), lamentablemente las actitudes hacia el idioma ruso son muy sesgadas e influidas por las así llamadas “estereotipias de segunda mano”, que heredaron de sus padres y abuelos, o de otras fuentes de información. Aquí hay algunos ejemplos:

- “Todavía pienso que el ruso es el lenguaje impuesto por el régimen de la ocupación [soviética].”
- “Eso irrita cuando uno se encuentra con rusos que viven en Lituania toda la vida, pero no puede hablar lituano. Ellos presionan a la gente para que les hable ruso.”
- “Ruso es la lengua de los soviéticos.”

Sin embargo, en general las actitudes negativas hacia el idioma ruso y su uso –aún existen y se verbalizan– no son dominantes entre el alumnado universitario.

- “Acodamos con el profesor tener consultas en ruso. Así que estamos practicando dos idiomas: no olvidamos el ruso y pulimos nuestro inglés durante las clases de teoría.”
- “Fue una suerte que haya encontrado el libro de texto necesario en ruso, para poder aprobar con éxito el examen.”

El ruso parece jugar un papel importante no solo en la vida académica, sino también en la cultural:

- “Me gustan mucho las historias de detectives. Puedo leer en ruso también. Una vez traté de comparar los detectives de Marinina que fueron publicados en lituano con el original. La versión rusa era auténtica, y al texto lituano [...] le faltaba el encanto del habla de los policías.”
- “Si quieres sentir el humor y el espíritu de los policías de Petrovka, tienes que leerlo en ruso.”

- “Me gustan las historias de detectives de escritores japoneses. Hay muy pocas traducciones en lituano. Puedo leerlos en inglés o en ruso. No sé por qué, pero las versiones rusas son más emotivas.”

Se observa claramente que hoy hay tendencias positivas en la actitud hacia el ruso y su uso en Lituania.

12.7. Conclusiones

Apoyándose en la literatura científica, las autoras eligieron las características generales que pueden ayudar para categorizar una lengua como *lingua franca*, lo que sirvió de base para diseñar la encuesta.

El análisis de las respuestas del alumnado reveló siete categorías cualitativas que demuestran las actitudes de los estudiantes hacia el idioma ruso. La categoría cualitativa más numerosa, “situación histórica y geográfica de Lituania y Rusia”, apoya la idea de influir histórica y culturalmente sobre la actitud hacia la lengua rusa. La categoría cualitativa “ruso para los negocios” demuestra la tendencia de que el idioma ruso siga siendo una lengua importante de vida comercial en la región. La categoría cualitativa “ruso para el desarrollo de la competencia comunicativa” demuestra que la lengua rusa es una de las lenguas extranjeras más populares elegidas por los estudiantes. Las categorías cualitativas que tratan de la popularidad de la lengua rusa en la vida académica apoyaron la idea de que, junto con el inglés, sería útil introducir más lenguas extranjeras y sobre todo el ruso en los estudios universitarios, porque de esta manera se podría atraer a más estudiantes a la Educación Superior en Lituania.

Además, las respuestas de nuestra muestra demostraron que la lengua utilizada para enseñar y aprender es crucial para la adquisición de conocimiento, comprensión y la habilidad de demostrarlo de manera efectiva durante las pruebas y los exámenes. Las actitudes hacia la lengua rusa permiten afirmar que esta lengua se puede caracterizar como *lingua franca* creciente en la sociedad lituana, en general, y en el mundo académico, en particular.

Estas tendencias hacen pensar que aunque todavía hay percepciones del ruso como el idioma de la ideología soviética, en su mayoría la población encuestada lo ve como *lingua franca* de comunicación intercultural.

Referencias bibliográficas

- BULAJEVA, T. y HOGAN-BRUN, G. (2008). Language and education orientations in Lithuania: A cross-Baltic perspective post-EU accession. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(3-4), 396-422.

- CONVENIO-MARCO PARA LA PROTECCIÓN DE LAS MINORÍAS NACIONALES (2000). Recuperado de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800c1304>.
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.
- GOLUBEVA, I. y BRUNEVIČIŪTĖ, R. (2015). Russian language in Lithuania. En M. A. Amor, J. L. Luengo-Almena y M. Martínez (eds.) *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües* (pp. 141-146). Granada: Atrio.
- HOGAN-BRUN, G. y RAMONIENĖ, M. (2003). Emerging language and education policies in Lithuania. *Language Policy*, 2(1), 27-45.
- Language Usage and National Identity in Lithuanian Cities Project Vilnius State University*. Recuperado de <http://www.lsk.fv.vu.lt/cn/department/department/projects/towns-and-languages>.
- LIU, A. H.; ROOSEVELT, M. y WILSON SOKHEY, S. (2016). Trade and the recognition of commercial lingua francas: Russian language laws in post-Soviet countries. *Economics & Politics*, 29(1), 48-68.
- MUTH, S. y RYAZANOVA-CLARKE, L. (2015). *The commodification of Russian around the world. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(1), 1-4.
- PAVLENKO, A. (2008). Russian in post-Soviet countries. *Russian Linguistics*, 32(1), 59-80.
- RAMONIENĖ, M. (2010). *Miestai ir kalbos*. Vilna: Vilniaus universiteto leidykla.
- URBANOVIČ, J. y WILKINS, S. (2013). Internationalisation as a strategy to improve the quality of higher education in small states: Stakeholder perspectives in Lithuania. *Higher Education Policy*, 26(3), 373-396.
- VILKIENĖ, L. (2011). Ar dvikalbystė-dvikultūris tapatybės laidas? *Kalbotyra*, 63, 115-129.
- ZABRODSKAJA, A. (2015). “What is my country to me?” Identity construction by Russian-speakers in the Baltic countries. *Sociolinguistic Studies*, 9(2/3), 217-241.
- ZABRODSKAJA, A. y EHALA, M. (2015). Language and identity in the late Soviet Union and thereafter. *Sociolinguistic Studies*, 9(2/3), 159-171.

13

Beneficios de la enseñanza bilingüe de lenguas y de culturas en la formación de traductores e intérpretes

Concepción Mira Rueda

El presente estudio plantea cuáles son las principales ventajas de la enseñanza bilingüe de lenguas en los estudios universitarios de Traducción e Interpretación. La base de esta investigación se fundamenta en la experiencia de la autora en la docencia de lenguas extranjeras a nivel universitario, tanto para traductores e intérpretes como otros profesionales de diversas disciplinas: ingenieros, lingüistas, periodistas, profesionales del mundo del turismo, entre otros. Es, precisamente, la especialidad de las actividades profesionales que los alumnos desempeñarán en un futuro próximo las que determinan cuáles son sus necesidades en cuanto al contenido que necesitan conocer y al uso que van a hacer de la lengua extranjera en cuestión. De ahí surgen las diferencias en cuanto a sus enseñanzas. De hecho, la enseñanza de lenguas para fines específicos (LFE) –traducción del concepto original en inglés *languages for specific purposes* (LSP)– cuenta con una sólida investigación, pero no ocurre lo mismo con la enseñanza de lenguas para futuros traductores e intérpretes, principalmente si está ligada al bilingüismo, como es el caso que nos ocupa.

13.1. Introducción

La disciplina de la traducción y de la interpretación emana, se nutre y está al servicio de la comunicación entre distintas culturas y lenguas. En la actividad de la traducción y de la interpretación, sus profesionales deben haber adquirido profundos conocimientos lingüísticos e interculturales. Es por ello por lo que los estudios

universitarios de Traducción e Interpretación surgen para dar respuesta a las necesidades de esos futuros profesionales.

La base de la formación de estos profesionales radica en la adquisición de lenguas extranjeras (dos, como mínimo, en la Universidad de Málaga). Estos conocimientos tanto a nivel lingüístico como a nivel cultural se adquieren en los dos primeros años de los estudios universitarios. De ahí podemos dilucidar la complejidad que presentan las asignaturas denominadas Lengua y Cultura Aplicadas a la Traducción e Interpretación, y la responsabilidad de los docentes que se ocupan de preparar a los futuros traductores e intérpretes mediante las mismas.

Pese a la suma importancia que tiene esta docencia en la formación académica de los estudiantes de Traducción e Interpretación, el número de autores (Hurtado Albir, Berenguer, Brehm, Civera, Masiá y García, 1994) y de trabajos de investigación dedicados a esta sigue siendo escaso. Algunos de los motivos a los que puede deberse este reducido número de publicaciones pueden ser: la complejidad del tema; cómo delimitarlo (tratar solo los niveles lingüísticos según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los aspectos culturales o las combinaciones lingüísticas); cómo diferenciarlo de otro tipo de enseñanzas de lenguas, al planteamiento de si es lo mismo enseñar una lengua A o lengua materna, una lengua B o primera lengua extranjera, o una lengua C o segunda lengua extranjera; e incluso, al no saber exactamente si este tipo de enseñanza es general o especializada, entre otros.

El debate es arduo y no parece haber unanimidad en cuanto a la naturaleza de estas enseñanzas. En cuanto a la especialización, Berenguer (1994) afirma que la enseñanza de segundas lenguas para traductores debería considerarse como un campo específico dentro de los estudios aplicados. Hurtado Albir (1994: 172) también apunta en la misma dirección:

La enseñanza de lenguas para traductores la enmarcamos dentro de la enseñanza de lenguas para fines específicos, defendiendo así claramente la especificidad de su enseñanza dirigida a la traducción, que debe preparar su aprendizaje, e incidiendo en el espacio que ocupa cada una de ellas en el proceso traductor. Así pues, se insiste en la importancia de una correcta expresión en la lengua A y de una correcta comprensión en las lenguas B y C.

De las palabras de Hurtado Albir se desprende la importancia de estas enseñanzas para la traducción, sin embargo, debemos precisar que no solo son básicas para esa disciplina, también lo son para la interpretación. Es por ello por lo que no compartimos completamente su visión “pasiva” o de “comprensión” única de las lenguas. Un traductor e intérprete debe ser un usuario cuasi nativo de todas sus lenguas de trabajo y no debería encontrar ningún misterio en ellas. En esta misma línea, Oster (2003) llega incluso a plantearse una publicación en torno a este tema: “Enseñar lengua C para traductores, ¿y para intérpretes?”. Este trabajo marca, una

vez más, la diferencia latente entre la enseñanza de una lengua que habitualmente se ha pensado solo para traductores y, por lo tanto, en los que las competencias pasivas eran las más importantes. Como podemos comprobar, debido a la complejidad que entraña esta disciplina, resulta casi utópico llegar a un acuerdo básico común en cuanto a sus características primarias.

Con respecto a las diferencias entre contenidos y mayor profundización en los contenidos de estas enseñanzas, una de las grandes diferencias por las que apuntan algunos autores se podrían resumir en las palabras de Brehm (1994: 175): “Partimos del supuesto de que el estudiante, al acceder a la universidad, ya disfruta de un dominio bastante avanzado de la lengua B [...]. Nuestro objetivo central en la asignatura de lengua B será, por lo tanto, el de intentar perfeccionar y afianzar los conocimientos del estudiante en todo lo que se refiere a esta lengua”.

Efectivamente, el alumnado antes de acceder a la universidad, ha realizado una serie de pruebas con las que ha demostrado tener unos conocimientos lingüísticos básicos (ya que no todas las universidades realizan una prueba inicial de nivel), y por este motivo se le “suponen” unos conocimientos previos. Sin embargo, la realidad del aula nos muestra que no es un patrón extensible a todo el alumnado.

En cuanto a la enseñanza de lenguas C, Oster (2008: 3) denuncia que la problemática a la que se enfrenta el profesorado viene “derivada del hecho de que generalmente, para acceder a la titulación, no se requieren conocimientos previos en la lengua C”. Pero este hecho tiene tanto aspectos negativos como positivos. Desde el punto de vista académico, no en todas las ocasiones se pueden alcanzar los mismos niveles de lengua que para una lengua B o primera lengua extranjera. Remarcamos ese “no en todas las ocasiones”, porque depende de la lengua C y de los conocimientos previos del alumnado. Esto parece contradecir las palabras de Oster, pero en realidad lo que presenta es unas circunstancias en las que una lengua C –como puede ser generalmente inglés o francés, dependiendo de lo que haya elegido el alumnado como lengua B– ahí estaríamos hablando de *falsos principiantes*, porque en algún momento de sus vidas han tenido una primera toma de contacto con esa lengua y por lo tanto, no es nueva para ellos.

Sin embargo, cabe plantearse qué ocurre con la enseñanza de lengua y cultura A para futuros traductores e intérpretes, cuando por A entendemos lengua materna, que en la Universidad de Málaga es la lengua española. Esta cuestión ha preocupado a autores como Masiá y García Izquierdo, quienes publicaron ya en 1994 un capítulo de libro en torno a esta cuestión: “La enseñanza de la lengua materna para traductores”. A este respecto, en 1999 ambas autoras, junto a Hurtado Albir, afirmaban que “un buen dominio de la lengua materna es un requisito esencial para todo traductor, ya que supone un útil indispensable para efectuar correctamente la traducción directa”; pero, como llevamos viendo a lo largo del apartado, se suele olvidar la interpretación.

13.2. Objetivos

Ante un contexto de tanta incertidumbre en la naturaleza, definición y objetivos de la enseñanza de lenguas y culturas para futuros traductores e intérpretes, proponemos, como punto de partida, la siguiente definición. La enseñanza de lengua y cultura aplicadas a la Traducción e Interpretación (a partir de ahora, ELCATI) es la disciplina especializada en la formación de futuros profesionales de la comunicación multilingüística y multicultural, tanto de forma escrita como oral. Estas enseñanzas brindan al alumnado las pautas y las estrategias para fomentar su curiosidad y crear oportunidades de conocimientos lingüísticos y culturales que puedan aplicar posteriormente en cualquiera de las modalidades de traducción y de interpretación.

En cuanto a los objetivos de estas materias, Berenguer (1994: 14) establece que son cinco fundamentales:

1. Desarrollar la comprensión lectora.
2. Aprender a disociar las dos lenguas en contacto.
3. Preparar al alumno para la utilización de diccionarios y otras obras de consulta.
4. Hacer del futuro traductor un experto en cultura.
5. Sensibilizar al alumno a la actividad traductora, tematizando en clase aspectos relacionados con la traducción.

Como ocurre en el caso de lo expuesto por Hurtado Albir, de nuevo, vuelve a reflejarse ese carácter pasivo en el aprendizaje de las lenguas. Para un intérprete es más importante desarrollar la comprensión oral que la lectora, por ejemplo, si nos fijamos en el primer objetivo que marca Berenguer (1994). Tomando estos objetivos como básicos, nuestra propuesta resultaría de la siguiente manera:

1. Desarrollo de las cuatro competencias de la lengua: comprensión escrita y oral, y expresión escrita y oral a niveles de usuario nativo (C1-C2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).
2. Manifiestar la curiosidad al alumnado por el conocimiento profundo cultural de todos los países cuyas lenguas trabajen.
3. Desarrollo de la competencia traductora (Hurtado Albir, 1999) o habilidad de traducir.
4. Desarrollo de la competencia “interpretadora” (neologismo para designar la habilidad de trasladar un mensaje de una lengua origen a una lengua meta en un canal oral) e interpretativa (habilidad para llegar al significado de los mensajes, y no solo se requiere en interpretación, también en traducción).
5. Preparar a los futuros traductores e intérpretes para poder consultar cualquier duda o problema que surja en el ejercicio de su profesión en torno a contenidos lingüísticos y culturales.

6. Preparar al alumnado para discernir cuáles son fuentes de información fiables y actualizadas.
7. Mostrar al alumnado la importancia de conocer los últimos avances tecnológicos en cuanto a dispositivos y aplicaciones que puedan agilizar y mejorar el servicio de traductores e intérpretes.
8. Mostrar al alumnado la importancia de conocer la actualidad mundial en todas sus dimensiones: política, educativa, entre otras.
9. Concienciar al alumnado de la importancia de conocer y seguir la situación del mercado laboral de traductores e intérpretes, las necesidades actuales, las demandas frecuentes de clientes y cuáles son sus derechos y obligaciones.

Pese a que estos objetivos puedan parecer ambiciosos, consideramos que son los básicos en la formación de nuestros futuros traductores e intérpretes. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el docente de estas materias tiene un marco que podríamos denominar *predeterminado*, que es el que dicta la normativa. En el caso de la Universidad de Málaga, los contenidos de estas materias han sido aprobados previamente y vienen recogidos en un manual denominado Memoria de Verificación del Título. No obstante, la experiencia del docente y su conocida “libertad de cátedra” deben desempeñar un papel clave para conseguir los objetivos planteados.

A todo esto, debemos sumarle la metodología en clase (a cómo y en qué lenguas será la comunicación en el aula entre docente y alumnado, y entre el propio alumnado), pues en nuestro caso apostamos por el bilingüismo. Esta decisión surge al observar las múltiples ventajas que, según nuestra experiencia, aporta en la enseñanza de lenguas y culturas a futuros traductores e intérpretes. Sin embargo, la enseñanza bilingüe fuera de la universidad sigue sin ser válida para algunas personas, porque hay quienes consideran todavía que si una persona no tiene conocimientos suficientes de una lengua, ¿por qué aprender una segunda de manera simultánea? Afortunadamente, esta tendencia está cambiando en la actualidad, y de ahí el creciente número de centros de enseñanza Primaria, Secundaria y Superior en los que se imparte la docencia de manera bilingüe en la Costa del Sol.

Sin embargo, antes de adentrarnos en la aplicación del bilingüismo en nuestras aulas, necesitamos hacer un breve repaso conceptual. Tomaremos como fuente para las definiciones de estos conceptos al *Diccionario de la lengua española* (DLE).

En primer lugar, nos vamos a detener en la quinta acepción que ofrece el DLE sobre *bilingüe*: “(dicho de un centro de enseñanza): que imparte su educación en dos lenguas”. Con respecto al *bilingüismo*, queda definido como “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. Como se desprende de ambas definiciones, su naturaleza radica en el uso de dos lenguas, ya sea por una persona o en un centro de enseñanza, cuando hablamos del terreno académico.

Teniendo en cuenta que la materia que nos ocupa es la enseñanza de las lenguas y culturas aplicadas a la traducción e interpretación, veremos en los siguientes apartados su aplicación y los beneficios que aporta.

13.3. Metodología

El presente trabajo expone los resultados de un estudio basado en la experiencia docente y en la dirección de un equipo docente de Lengua C. A continuación se mostrarán los resultados más significativos en la enseñanza de lenguas y culturas en la formación de traductores e intérpretes en asignaturas de primer y segundo curso.

Es necesario apuntar que consideramos que en estas aulas la traducción y la interpretación son el instrumento de adquisición de los aspectos lingüísticos y culturales y que las tres disciplinas convergen. De este modo, el alumnado no solo adquiere competencias pasivas (para la traducción), sino activas (para la interpretación).

Seguidamente mostramos cuáles son las distintas circunstancias y actividades favorables para el bilingüismo, que también han influido positivamente en nuestras enseñanzas:

1. Explicaciones gramaticales.
2. Debates sobre la actualidad.
3. Exposiciones que versen sobre aspectos culturales.
4. Introducción a la traducción general.
5. Introducción a la interpretación bilateral.

13.4. Resultados

Retomando los cinco contextos principales que mencionábamos en el apartado anterior, veremos cuáles han sido las aplicaciones bilingües que se han dado:

1. *Explicaciones gramaticales.* Cuando se trabajan los aspectos gramaticales en clase, estos suelen ser los contenidos “menos deseados” o más “aburridos” por parte del alumnado. Es por ello por lo que la trabajamos realizando gramática contrastiva, comparando entre las lenguas que están implicadas en las enseñanzas, ya sean lenguas A-B, B-A o A-C, C-A. Incluso en los ejemplos de cada norma gramatical, hacemos traducción a vista para que, de nuevo, comparemos ambas lenguas y comprobemos si coinciden o funcionan de distinta manera. Así que el bilingüismo está presente.

2. *Debates sobre la actualidad.* Los medios de comunicación se han convertido para traductores e intérpretes en la fuente de cabecera de aspectos culturales. Gracias a la actualidad, podemos estar informados de quiénes son los nuevos dirigentes de cualquier país del mundo, cómo se desarrollan los sistemas educativos en cualquier lugar del planeta, entre otros, y lo más importante es que se puede hacer a tiempo real. Para incidir en el alumnado sobre la importancia de estar al día de la actualidad mundial, realizamos debates sobre las últimas noticias, donde damos nuestra opinión, fundamentamos nuestras respuestas y comparamos con otros países o con el propio. Esto se hace de forma bilingüe.
3. *Exposiciones que versen sobre aspectos culturales.* Aunque este tipo de actividades se realiza en la lengua extranjera generalmente, cuando contamos en nuestras aulas con alumnos procedentes de otros países, les solicitamos que lo hagan en su lengua extranjera o lengua A (español).
4. *Introducción a la traducción general.* Generalmente en nuestras aulas trabajamos la traducción general con ejercicios extraídos de manuales de lengua del nivel (según el MCER), o de la actualidad, entre otros. De esta manera trabajamos un tema cultural, lingüístico (nos concentramos, por ejemplo, en oraciones subordinadas, en algún tiempo verbal concreto, etc.). La traducción general además se propone en sus dos modalidades: directa (B-A, C-A) e inversa (A-B, A-C).
5. *Introducción a la interpretación bilateral.* Esta modalidad de interpretación es el ejemplo perfecto de la convivencia y simultaneidad de dos lenguas. Mediante actividades iniciales para conocer el mecanismo de la interpretación bilateral, se están desarrollando las competencias orales de la lengua: comprensión y expresión.

13.5. Conclusiones

El bilingüismo en el aula de Lengua y Cultura Aplicadas a la Traducción e Interpretación solo aporta aspectos positivos a su enseñanza, además de acostumbrar al alumnado a que las disciplinas implicadas tienen un nexo de unión. El hecho de impartir las clases y comunicarse con el alumnado en dos lenguas permite que el grupo participe y se sienta cómodo en todo momento. Esto permite una mayor cohesión al grupo, porque todo el mundo se siente útil y encuentra su hueco. Entre sus mayores beneficios, se encuentra el hecho de que las materias cumplen su objetivo principal: preparar a futuros traductores e intérpretes en materia lingüística y cultural, para poder aplicar dichos conocimientos a las distintas modalidades de traducción e interpretación. No debemos olvidar el hecho de que no se trata de un curso de lengua a la antigua usanza, donde no hay un receptor concreto o con alguna necesidad en especial (Traducción e Interpretación, Derecho, Medicina, entre otros).

Referencias bibliográficas

- BERENGUER, L. (1994). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 9-31). Barcelona: Universitat Jaume I.
- BREHM CRIPPS, J. (1994). La enseñanza de la lengua B. En A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 175-182). Barcelona: Universitat Jaume I.
- CIVERA GARCÍA, P. (1994). La enseñanza de la lengua C. En A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 183-188). Barcelona: Universitat Jaume I.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (2014). La competencia en lengua materna (español) de los estudiantes de Traducción e Interpretación: un estudio de caso. *Hermēneus. TI*, (17), 87-110.
- GARCÍA IZQUIERDO, I.; MASÍÀ, M. L. y HURTADO ALBIR, A. (1999). La lengua materna. En A. Hurtado Albir (ed.), *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes* (pp. 87-99). Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, A. (1994). *La enseñanza de la traducción*. Barcelona: Universitat Jaume I.
- (1999). La competencia traductora y su adquisición. Un modelo histórico y dinámico. *Perspectives*, 7(2), 177-188.
- MASÍÀ, M. L. y GARCÍA IZQUIERDO, I. (1994). *La enseñanza de la lengua materna para traductores*. En A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 189-194). Barcelona: Universitat Jaume I.
- OSTER, U. (2003). *Enseñar lengua C para traductores, ¿y para intérpretes?* En M. Cánovas; M. González Davies y L. Keim, *Inferficies. Aproant la pedagogia de la traducció i de les llengües estrangeres*. Conferencia llevada a cabo en el VII congreso Jornades de Traducció a Vic, Universitat de Vic.
- (2008). *El reto de enseñar la lengua C en la titulación de Traducción en Interpretación (antes y después de Bolonia)*. Actas de la Jornada Nacional sobre estudios universitarios: De los proyectos de convergencia a la realidad de los nuevos títulos. Barcelona: Universitat Jaume I.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición).

14

Educar en Sefarad: la interculturalidad desvanecida

Juan Luis Luengo-Almena

Este capítulo detiene por un momento la perspectiva de investigación para volver a reivindicar desde la interculturalidad una parcela de identidad hispánica. La singular desatención general hacia lo judío y lo judeoespañol contrasta con los pasos claros que se vienen dando desde instancias públicas, institucionales y legislativas. A pesar de ello, en el ámbito de la educación apenas se acoge con explicitud la herencia y existencia sefardí desde una perspectiva integrada. Planteamos aquí una singular noción intercultural, su insinuación curricular en la reciente presencia normativa del Holocausto judío y su manifestación legal con la también reciente ley de nacionalización de los sefardíes. Todo ello con la finalidad de interpelarnos y convocarnos al impulso educativo de su consideración natural y justa.

14.1. Introducción

Sefarad significa “España” –mejor aún, “Iberia”–. Este sencillo y rotundo concepto continúa pasando inadvertido a la mayoría de los naturales del país y –por aún– a la mayoría de los estudiantes universitarios. Cada año hacemos la misma pregunta a grupos numerosos de jóvenes ávidos de saberes y progreso intelectual; cada año, imperturbablemente, apenas alguno acierta a relacionar ese concepto con lo judío hispánico, pero no más. El grado de olvido negligente acerca de tan singular parcela de lo que somos, dentro del mundo educativo, es tan inexplicable que no se corresponde ni con la intensidad de la cultura judeoespañola del Medievo ni con la extensión que en el tiempo y en el espacio ha trascendido de lo que fuimos.

14.2. A qué interculturalidad nos referimos

Nos referimos a una intraculturalidad que requiere matices. Esa intraculturalidad puede definirse como las relaciones de identificación y contraste que posee de sí mismo el individuo, que están constituidas por la acumulación vivencial de datos, conocimientos, percepciones y caudal emotivo, procedentes de fuentes no homogéneas, y que genera un permanente diálogo de naturaleza psicológica y antropológica consigo mismo y con un entorno ajeno. Concebida así, la intraculturalidad se convierte en un término que entra en colaboración con el de interculturalidad, en cuanto aspira a congeniar lo diverso dentro de una sociedad o dentro de un individuo. Es cierto que no hablamos aquí de igualar oportunidades educativas bajo una ambigua perspectiva asimilacionista; no se trataría de educar para igualar a los diferentes, sino educar para reconocerse en lo que se es. No es tampoco el empeño intercultural de superar atrasos o fracasos académicos, sino más bien la interculturalidad o intraculturalidad que pretende poner remedio a la disfunción relacional que acarrea el oscurecimiento de lo que somos, actuando sobre los programas de intervención multicultural. En nuestro concepto no hay programas de compensación educativa de “unos diferentes a mí”, sino la compensación del “olvido de sí”, de una parte de nuestro ser que camina pareja con el país. Por tanto, no se trata de diseñar sistemas de compensación mediante los cuales un “diferente” logre acceder a la competencia que detenta la cultura dominante, sino que la cultura dominante reciba el peso y el encargo de reconocer la privación cultural en la que ha sustentado durante siglos su simulada homogeneidad.

El descubrimiento del diferente no está solo en lo sucedido, en lo venido de fuera, de lejos, sino también la procedente de los márgenes de la cultura dominante, que empezó a serlo precisamente por empujar ominosamente del nido común a los que, no siendo “los otros”, tampoco eran “nosotros”, o a la inversa: a los que, sin querer reconocerlos como “nosotros” en el principio, acabaron por ser “los otros” al final. En este viaje secular de idas y venidas ha habido rechazos y retornos. Los sefardíes, “los otros nosotros”, son los que se fueron sin irse, y sin estar quedaron.

En rigor, y por lo que respecta al ámbito sefardí, la interculturalidad como problema no existe en España, por la sencilla razón de que no está extendida la convivencia educativa en las aulas. Según los datos más recientes, apenas 40 000 personas conforman la colonia judía en nuestro país; una buena parte de ella está constituida por personas de edad, de otras nacionalidades y solo de un relativo afinamiento. Niños y jóvenes escolarizados en el sistema español suponen un número reducido. Como decimos, la interculturalidad de la que hablamos no es la del contacto problemático que requiera intervención directa en las acciones curriculares o de convivencia.

Si la institución escolar debe orientarse hacia la instrucción de la multiculturalidad, los contenidos de la realidad sefardí no deben escamotearse como, por negligencia o incuria, sigue ocurriendo. No podemos seguir sin ahondar en el re-

conocimiento de quien se es; la obliteración del autoconcepto negativo y desconocido de los sustratos sefardíes en la cultura hispánica parece ir más allá de la pertenencia religiosa. Un ciudadano español, por el mero hecho de serlo, no se convierte en sefardí por acceder o convertirse a la religión judía. No se trata de eso. En la esencia de lo español está diluida o desvanecida la naturaleza sefardí, por la simple circunstancia de pertenecer a la historia y a un acervo común con lo hispano; como también ocurre con lo arábigo-musulmán, lo hispano-romano u otras naturalezas de pretérita raigambre. Se da la circunstancia de que en todo el mundo, los descendientes de sefardíes, esto es, de españoles judíos, poseen un grado de autoconciencia mucho más viva que cualquier converso actual. En todo el mundo, el sefardismo se concibe como lejana y maternal pertenencia a una identidad subsidiaria o anexa que ahonda sus raíces en la materia histórico-emocional.

Todos tenemos claro que la educación necesaria es la que va más allá de la mera información sobre las diferencias culturales. Pero cuando esa premisa no se da en alguna parcela sustancial de una sociedad, la escuela debe corregir la carencia y atender a la instrucción multicultural que falta; y en este caso, lo que falta es algo más que la simplista mención de lo hispano-judío, dos veces milenaria en lo que ahora conocemos como España. El pluralismo cultural, que está en la base de los empeños interculturales, requiere la existencia de varias culturas interactuando dentro de una sociedad concreta, la distribución de las mismas oportunidades en los diferentes ámbitos y la conformación de relaciones estables en los niveles verticales y horizontales. Esto cuadra para las complejas condiciones de la actual heterogeneización social, fruto de las migraciones y desplazamientos contemporáneos de población. Sin embargo, ¿dónde queda el sefardismo en una situación como esta? En esto no hay migración, sino que hubo diáspora; no hay interacción significativa presente, sino diálogo retrospectivo con nosotros mismos; no hay urgencia por intervenir para resolver un problema político-educativo de convivencia, sino difuso impulso de restitución de una honorabilidad digna de consideración; no hay sentimiento de culpa, sino revisión de un etnocentrismo pancristiano y panoccidental.

Las condiciones objetivas para apreciar las perspectivas de interculturalidad, tal como entendemos el concepto en la actualidad, también quedan diluidas. La gestión política, social y cultural no tiene que destinarse a la reconstrucción social ni a la transformación de las dinámicas educativas, sino a la profundización del antirracismo que halla sus conexiones en el reconocimiento de la propia historia y en la verificación –ahora sí, tangible– de una realidad alejada en el espacio y en el tiempo. El contacto con sefardíes, es decir, el contacto con extranjeros descendientes de españoles judíos, fuera o dentro del país de observación, procura un mutuo reconocimiento en condiciones de gran desigualdad. En tanto que los sefardíes actuales reconocen y, en buena medida, estiman su linaje, los españoles de hoy, menos conocedores del nexo conceptual, histórico y lingüístico, tienden a desvincular los lazos y a colocar al “otro” en similar condición a la de cualquier extranjero.

Solo un cierto grado conocimiento fundado y decantado ayuda a reconocer a “ese otro” como parte de sí mismo. La inanidad con que se percibe desde el lado de acá es fruto de la ignorancia, de la negligencia y de la inercia etnocentrista que hemos citado. Luego desconocimiento, incuria e indiferencia son los enemigos a los que combatir para colocar en su lugar apropiado lo que sigue desvanecido en la historia de Sefarad: la verdad de lo que fuimos, de lo que fueron o de lo que son –dígame como se quiera–.

14.3. La Shoah en el currículo español

La legislación educativa en España determinó en el año 2014, y por primera vez en su historia de modo expreso, la obligación de incluir el tratamiento del Holocausto judío en los currículos de Primaria y Secundaria. Mediante la disposición adicional cuadragésima primera¹, concerniente a la prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, consigna que “el currículo debe incluir en todo caso [...] el estudio del Holocausto judío como hecho histórico”.

En coherente consonancia con las concepciones multiculturalistas e interculturalistas de la educación europea actual, las sucesivas legislaciones españolas de los últimos decenios han venido profundizando cada vez con mayor explicitud en los valores de reconocimiento del otro y convivencia con el diferente. Las competencias clave, los valores transversales diseminados en la acción educativa, la atención a la diversidad de toda índole dentro de los espacios escolares, la formación de los docentes, la filosofía educativa y demás elementos aledaños al mundo educativo vienen a coincidir en el mismo punto: la institución educativa debe contribuir a formar en el respeto a las diferencias y en las habilidades cívicas de la tolerancia.

Son muchos los elementos de fundamentación que se pueden esgrimir en esta línea, pero queremos traer aquí, una vez más, la frecuente referencia a los “Los cuatro pilares de la educación”, del famoso documento *La educación encierra un tesoro*, más conocido como *Informe Delors*. A pesar de los más de veinte años que hasta hoy nos separan de su primera difusión, la frescura y la rotundidad de sus conclusiones siguen creando senda en las legislaciones educativas. En el pilar denominado “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” se hablaba del descubrimiento del otro en términos de una doble misión. Por un lado, la imperativa necesidad de enseñar la diversidad de la especie humana; y, por otro, la necesidad de tomar conciencia de las semejanzas e interdependencia entre todas las personas. Y añadía:

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y en el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la

imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Así, por ejemplo, si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden evitar incomprendiones generadoras del odio y violencia en los adultos. (Delors, 1996: 97)

Más allá de la aparente obviedad de estas opiniones, está la contundencia incontrovertible de que, en efecto, la empatía produce autonomía, precisamente porque produce “ciudadanía” e impele al reconocimiento de lo diferente que convive a nuestro lado. En el caso de los sefardíes y del sefardismo enraizado en la comunidad hispánica, lo diferente se reúne con el yo y con el nosotros, tal como ya dijimos. El Holocausto judío, la Shoah, debería comprenderse con especiales condiciones de identidad diferida a través del sefardismo. Y por ahí debería pasar un enfoque casi específico de este empeño didáctico².

A pesar del carácter prescriptivo de este contenido integrado en la legislación educativa, pocos son los materiales específicos que se ven sobre ello. La mera mención no habría de bastar. La simple indicación de su existencia, basándonos en el imaginario audiovisual –extenso, por demás– y los datos triviales o casi tópicos que cualquier adulto posee por impregnación, no deberían acreditar por sí solos la idoneidad de los contenidos que hayan de ser trabajados en Primaria y Secundaria. Creemos que la novedosa inclusión curricular requiere una formación y una documentación basadas, más que en datos e informaciones superficiales y anecdóticas, en una fundamentación histórico-filosófica y en una perspectiva ético-antropológica. En tal sentido es muy conveniente seleccionar fuentes apropiadas que capaciten al docente, primero, en la selección de las reflexiones y de la información; y, segundo, que apunten modos de enfocar el tratamiento escolar y académico de este tema (Mèlich, 2004).

Naturalmente, a poco que se pretenda hurgar en los conceptos de antisemitismo, Holocausto o genocidio judío y Shoah sobrevienen los contactos necesarios con la España de la dictadura franquista y la programación ideológica de la homogeneización forzada en el nacionalcatolicismo. Un aspecto en apariencia exclusivamente alemán tira de la realidad de todo el siglo xx y lleva a hundir raíces en la Europa de los últimos dos mil años; un aspecto que tanto concierne a Sefarad, en cuanto que España judía, con sus discriminaciones, persecuciones, pogromos y asesinatos. Ciertamente, el régimen fascista español llevó a cabo lo que el nacionalsocialismo pretendió en Alemania; esto es, una sociedad virtuosa y limpia, una higiene social racial. No obstante, en España apareció como homogeneización nacional-católica, aunque sin dar de lado nunca al elemento racial. Otra particularidad del antisemitismo hispánico franquista fue que algunos de sus promotores sintieron, en algún momento, una benevolente afinidad con lo judío español, traída por la fascinación de una Hispania ancestral, como forma de internacionalización

de lo hispánico antiguo que la entroncaba con la ominosa expulsión de 1492 y con el hecho de que los sefardíes en la diáspora, descendientes de los expulsados, siguieran sintiéndose en alguna medida hijos de la vieja Sefarad. Personalidades del régimen como Ernesto Giménez Caballero y diplomáticos como Serrano Suñer o Gómez Jordana se debatieron por momentos con discriminatoria confusión entre esfuerzos por ayudar en la limpieza étnica de la Europa avasallada por Hitler y, de otro lado, por proteger a judíos de filiación sefardí.

Sin embargo, la fascinación dejó paso a la discriminación de aquellos sefardíes que fueran susceptibles de adscripción política contraria. Así, no eran considerados del mismo modo los judíos franceses huidos de la Guerra Civil y pertenecientes al Frente Popular, que los antiguos sefardíes de Centroeuropa, Grecia o Egipto. Con todo, predominó la hostilidad y la persecución durante la Guerra Civil, durante la Guerra Mundial y en el régimen de dictadura, tiempos en que los judíos continuaban siendo castigados con el estigma de la persecución, o aun peor, por el pasivo desentendimiento de lo ocurrido en la Shoah.

La quietud, en este caso, es el peor de los gestos, porque no detiene el golpe contra la víctima, sino que se limita a asistir a su fatalidad. El silencio, en estas condiciones, es la peor de las expresiones, porque ni siquiera permite nombrar el espectáculo que se tolera. En la España de Franco ni siquiera hubo pasividad o silencio, sino algo más turbio: elegir entre los judíos que merecían salvarse y los que no tenían ese privilegio. No se me ocurre una forma de insulto más atroz, capaz de aludir al mismo tiempo a las víctimas y a los supervivientes³. (Forges, 2004)

En esa cruda indistinción se inscribe el Decreto-Ley, de 29 de diciembre de 1948, por el que se reconoce “la condición de súbditos españoles en el extranjero a determinados sefardíes, antiguos protegidos de España”. Con esta norma se pretendía continuar protegiendo a determinados sefardíes griegos y egipcios que históricamente y hasta entonces seguían bajo el amparo de la nacionalidad española. El texto de la ley decía así:

Por Canje de Notas efectuado por España con Egipto el dieciséis y diecisiete de enero de mil novecientos treinta y cinco, y con Grecia el siete de abril de mil novecientos treinta y seis, se convino que España continuaría otorgando su patrocinio y documentando, en consecuencia, a un serie de familias sefardíes que, desde tiempos del imperio otomano, gozaban en aquellos territorios de tal gracia; y a dicho efecto, y con anejo a las referidas Notas, se establecieron unas listas, cuidadosamente seleccionadas, de esos beneficiarios, cuya futura condición de súbditos españoles se preveía en aquellas Notas. El próximo año mil novecientos cuarenta y nueve termina, de acuerdo con lo establecido en Montreux el ocho de mayo de mil ochocientos treinta y siete, el régimen de capitulaciones; y en su virtud es urgente resolver la situación de aquellos protegidos que habiendo estado durante tantos años amparados por nuestra Patria quedarían indefensos legalmente.

El sentido de discriminación cuidadosamente elegida pone de manifiesto que en absoluto fue una ley de reconocimiento general de lo sefardí; que no hay la más mínima consideración al genocidio de la Shoah, ya bien conocido internacionalmente en la fecha de emisión del decreto-ley; y que ni siquiera se menciona la palabra *judío*. El escamoteo del incómodo término para el régimen fascista convive perversamente con el reconocimiento de lo sefardí. Esa disociación, que está aún viva y activa, es una de las causas por la que buena parte de la población aún no acierta a ajustar cabalmente los conceptos que concurren: sefardí, español, judío.

Por fortuna, los amigos al sefardismo son tan antiguos en España como el propio antijudaísmo; aunque el conocido como filosefardismo data del siglo XIX, con el descubrimiento o el redescubrimiento de los descendientes de expulsados de España en la Edad Media. Por datarlo en algún momento, la fecha muy bien podría ser enero de 1860; y las circunstancias, no exentas de ciertas dosis de espectacularidad, se produjeron en el desembarco de las tropas españolas en Tetuán a punto de comenzar la llamada guerra de África y en el recibimiento jubiloso de un buen número de locales que hablaban un extraño español, inteligible pero de sabor antiguo. La repercusión que ese hecho tuvo en la España peninsular se multiplicó a través del *Diario de un testigo de la guerra de África*, que el joven granadino Pedro Antonio de Alarcón publicó pocos años después del acontecimiento. Para una mayoría de la población española, quizá menos cultivada, supuso un descubrimiento. Lo cierto es que desde entonces las élites mantuvieron una diferente relación con la realidad indiscutible, ya constatada y difundida; diferente en cuanto que una España alimentó su proclividad filosefardí, mientras que la otra mantuvo el recelo por lo judío, por más español que fuera.

De un modo u otro, desde principios del siglo XX las tendencias han contenido, pero siempre en un litigio sordo y minoritario que no lograba llegar a iluminar a la generalidad de los ciudadanos sobre los conceptos y los hechos a los que aludía. A pesar, por tanto, de que los “amigos de los sefardíes” incrementaban su predicamento entre las élites, los amigos de la España uniformizada en el catolicismo sin fisuras disolvía su presencia con la turbidez temerosa de lo que consideraba ajeno. La dilución de esa segunda cultura hispánica y judía al mismo tiempo continuaba obliterando su existencia y su memoria.

14.4. El reconocimiento institucional del sefardí

Por más que en el siglo XIX hubiera habido intentos de reconocer a los sefardíes de la diáspora y propuestas públicas de reparación y aceptación filosefardí, no es hasta el siglo XX cuando se dan los primeros casos de orden institucional en tal sentido. Podemos decir que las actividades públicas a favor de lo sefardí han tenido siempre una presencia constante aunque dispersa y discontinua. La contundencia

de las vindicaciones apenas llegó nunca a las más altas instituciones hasta que los gobiernos democráticos de los años 30 no dieron los primeros pasos.

Es bien cierto que la nacionalidad española, a título casi individual y selectivo, la habían adquirido muy contadamente algunos sefardíes. A principios del xx, el Real Decreto de 20 de diciembre de 1924 sirve para ese propósito. En su exposición de motivos, se apunta muy selectivamente a aquellos candidatos susceptibles de obtener la nacionalidad –los destinatarios serían “aquellos protegidos españoles o descendientes de estos”– a los “individuos pertenecientes a familias de origen español que en alguna ocasión han sido inscritas en registros españoles, con sentimientos arraigados de amor a España que, por desconocimiento de la ley y por otras causas ajenas a su voluntad de ser españoles, no han logrado obtener la nacionalidad”. Es de ver el esfuerzo puesto por alejarse del reconocimiento general de los sefardíes de la diáspora.

En la elaboración de la Constitución española de 1931, en el mismo gobierno provisional, el ministro Fernando de los Ríos presentó un conocido discurso en defensa de los sefardíes expatriados en pleno debate constitucional, cuyas palabras fueron acompañadas por el hecho de viajar institucionalmente a la provincia de Tetuán para entrevistarse oficialmente con una representación de los judíos de la ciudad, descendientes de los españoles expulsados en la Edad Media. Las críticas acerbas que recibió desde el lado contrario del arco político abortaron la pretensión de conceder la nacionalidad española a los descendientes de españoles judíos de toda Europa. Lo que en el primer bienio con el gobierno de Azaña quedó impulsado, en el segundo bienio, el del Llerroux, se deshizo; así pues, en el primer trimestre de 1934 quedó revocada la decisión de impulsar una normativa de reconocimiento de la nacionalidad. Esos intentos con relativas posibilidades de obtener éxito en algún momento, si las condiciones políticas de democracia hubieran permanecido, quedaron frustrados por el golpe militar de Franco, la Guerra Civil y la posterior dictadura fascista.

Con el regreso de la democracia, igual que ocurrió en 1931, desde el mismo instante en que hubo oportunidad, en el Parlamento español se oyó la voz significativa en defensa del reconocimiento tan largamente demorado. El parlamentario Ernest Lluch presentó una proposición de ley por la que se concedía la nacionalidad española a los sefardíes que, solicitándolo, acreditaran solamente dos años de residencia. De ese modo, estos españoles de lejano origen quedarían equiparados a iberoamericanos, filipinos, guineanos, portugueses y andorranos. Esta proposición de ley, aprobada en su momento, apenas tuvo trascendencia en una ley efectiva e inmediata, consecuente con el espíritu que proclamaba. Para ello hubo de esperarse hasta la Ley 12/2015, de 24 de junio, en materia de concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España. Al final del preámbulo de este texto legal se concluye que:

[...] la presente Ley pretende ser el punto de encuentro entre los españoles de hoy y los descendientes de quienes fueron injustamente expulsados a partir de

1492, y se justifica en la común determinación de construir juntos, frente a la intolerancia de tiempos pasados, un nuevo espacio de convivencia y concordia, que reabra para siempre a las comunidades expulsadas de España las puertas de su antiguo país.

Para muchos no hay duda de que un certero catalizador, al tiempo que un gesto algo más que simbólico, fue la concesión del Premio Príncipe de Asturias de la Concordia en 1990 a las comunidades sefardíes de todo el mundo. En un entorno institucional de la máxima relevancia y repercusión, el representante de esas comunidades, el anciano Solomon Gaon, tomó la palabra y recordó unos versos poco conocidos hasta ese día, pero que desde entonces están en todas las conversaciones sobre este tema. Las palabras de ese antiguo y sencillo poema, escritas en Sarajevo por don Abraham Kapón, “escrivano” de aquella ciudad, son las que Solomon Gaon tuvo presentes durante años en la sala de su casa familiar:

A ti, España bienquerida, / nosotros Madre te llamamos. / Y, mientras toda nuestra vida, / tu dulce lengua no dejamos. / Aunque tú nos desterraste, / como madrastra, de tu seno, / no estancamos de amarte / como santísimo terreno.

Entre aquel acto y la ley de concesión de nacionalidad pasaron quince años, pero pocos son los que no ven una relación directa entre ambos. La capacidad de multiplicación del aquel sencillo y emocionante discurso de agradecimiento por el premio en los finales del siglo xx tuvo incultables consecuencias en el redescubrimiento y reconocimiento de esos “otros nosotros” que mencionábamos al principio. El contacto con aquel pristino castellano medieval volvió con su fuerza conmovedora hacia el final del discurso, cuando Gaon dijo: “Kero acabar mis palabras con la anciana bendición de mis padres: ¡Que fruchigüe y muchigüe España!”. Siguiendo a Gregorio Salvador, esos viejos verbos medievales son los que luego serían sustituidos entre nosotros por *fructificar* y *multiplicar*. Aparecían allí mantenidos por los españoles judíos en la diáspora, los mismos que fueron empleados para traducir en 1553 el “creced y multiplicados” del Génesis en la Biblia de Ferrara: “fruchiguad y muchiguad”; humilde e inesperadamente aparecieron vivos de nuevo, actuales, en esta hermosa bendición del viejo y conmovido sefardí de Sarajevo, que vino desde Nueva York a encontrarse con la patria perdida de sus antepasados.

14.5. Conclusiones

Valgan estos datos y argumentos, observados desde nuestra parcela educativa e intercultural, para proclamar una vez más el necesario concurso de docentes, programas e investigaciones educativas que saquen a la luz benéfica del conocimiento en acción a estos otros “nosotros”.

Referencias bibliográficas

- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo .xxi*. Madrid: Santillana.
- FORGES, J.-F. (2006). *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*. Barcelona: Anthropos.
- MÉLICH, J.-C. (2001). *La ausencia de testimonio*. Barcelona: Anthropos.
- (2004). *La lección de Auschwitz*. Madrid: Herder.

Notas

- ¹ Consúltense el apartado ciento dos del artículo único de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- ² En Mélich (2001) encontramos una ética y pedagogía en los relatos del Holocausto. No es fácil abordar este ámbito en la educación sin atender a las reflexiones aquí vertidas.
- ³ Palabras finales del prólogo de Ferrán Gallego al libro de Jean-François Forges (2004) *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*.
- ⁴ Artículo publicado en el diario *ABC* el 6 de marzo de 1991.

PARTE III

Implementación de programas bilingües

15

La formación inicial del profesorado AICLE

*Elisa Pérez Gracia
y Rocio Serrano Rodríguez*

Este capítulo constituye un acercamiento a los procesos de formación inicial del profesorado de Educación Primaria que trabaja en contextos bilingües con el enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), que promueve el aprendizaje integrado de un contenido disciplinar a través de una lengua extranjera. En su conjunto, está en consonancia con uno de los objetivos clave de las políticas educativas promovidas por el Consejo de Europa, que pretende fomentar el plurilingüismo, intensificar el entendimiento mutuo y formar y consolidar a una ciudadanía democrática y activa que mantenga la cohesión social independientemente de la diversidad cultural existente. Por lo tanto, y tomando en consideración los hechos, la educación plurilingüe, en general, (y bilingüe, en particular) se centra en la persecución una meta principal: la adquisición de competencias lingüísticas e interculturales a través del aprendizaje de contenidos disciplinares.

Hoy en día AICLE se ha convertido en un referente europeo en el campo de la educación, por lo que requiere de docentes que estén capacitados para implantar y desarrollar tan complejo enfoque metodológico en sus aulas. Por consiguiente, la finalidad principal de este capítulo es delimitar la necesidad de introducir innovaciones metodológicas en la formación inicial docente, lo que supone un punto de reflexión sobre los principios básicos en los cuales debe asentarse una adecuada formación en itinerarios bilingües.

5.1. Introducción

En el contexto educativo actual, cargado de desafíos y marcado por una sociedad europea caracterizada por el plurilingüismo y la diversidad cultural, AICLE ha ido

coibrando un protagonismo esencial en la mejora de la competencia lingüística y comunicativa en una lengua extranjera.

A pesar de las dificultades de transferencia que presenta este enfoque, durante los últimos años ha pasado a convertirse en el centro de interés y de estudio tanto para las distintas instituciones a nivel supranacional, nacional y regional, como para los investigadores expertos en temáticas relacionadas, coincidentes todos ellos en la existencia de una carencia básica en la formación inicial del profesorado (Lorenzo, Casal, Moore y Alfonso, 2009; Travé, 2013; Pérez Cañado, 2016). Por todo ello, el docente AICLE debe concebirse no solo competente lingüísticamente, sino que también requiere del dominio de ciertas destrezas metodológicas e interculturales para hacer frente a su labor educativa con éxito.

15.2. La formación inicial en un contexto de cambio

Todos los cambios educativos están influyendo notablemente en el ejercicio de la docencia, ampliando la complejidad de dicha profesión. Ya no se trata solo de poseer amplios conocimientos sobre una disciplina y tratar de explicarlos con claridad, esperando que todo el alumnado escuche con suma atención las explicaciones del profesorado. Además de sus conocimientos sobre la materia a enseñar, el docente de nuestro tiempo debe poseer una serie de conocimientos y destrezas profesionales que le permitan comprender y tratar de superar las dificultades de aprendizaje de su alumnado, diseñar materiales educativos y actividades motivadoras, fomentar la convivencia y la participación en el aula, utilizar las nuevas tecnologías, el aprendizaje activo y significativo, mejorar el proceso de evaluación, orientar y tutorizar al grupo de alumnos, implicarse en el funcionamiento colectivo de los centros educativos, etc.

Por consiguiente, cualquier cambio educativo debería estar ligado a la mejora de la formación docente en todos sus niveles educativos. No es posible una transformación educativa sin una transformación del profesorado. Por ello, se hace patente la necesidad de preocuparse y ocuparse de la formación inicial y permanente del profesorado para conseguir una escuela realmente adaptada a las necesidades de la sociedad y del alumnado del siglo XXI, como ya se indicó al inicio de este capítulo (Revenge, 2010).

15.2.1. La formación inicial del profesorado AICLE: un proceso complejo

La educación, de forma general, en todos los niveles educativos ha experimentado unos cambios muy notables en los últimos años, entre los que cabe destacar la reestructuración de las etapas educativas, la obligatoriedad de la enseñanza hasta los

16 años, la reorganización profunda de la formación profesional, la modificación y actualización del currículo de los diferentes niveles y etapas, la incorporación a los centros educativos de numerosos jóvenes y adolescentes procedentes de diferentes países y culturas por el fenómeno de la inmigración, las necesidades educativas especiales, etc. Por otro lado, los cambios sociales y culturales acaecidos en la sociedad moderna, que están modificando los comportamientos, actitudes y valores del alumnado (con los consiguientes problemas de convivencia), así como la creciente complejidad en la organización interna y el funcionamiento de los centros de enseñanza por la necesidad de dar respuesta a las múltiples demandas y retos de la educación moderna (bilingüismo, centros TIC, atención a la diversidad del alumnado o los programas educativos de ayuda a las familias que implican el desarrollo de actividades complementarias, entre otros aspectos), son factores cada vez más visibles en esta complejidad educativa (Martín, 2010).

Gran parte de las investigaciones realizadas dentro de la formación inicial del profesorado dan cuenta de las dificultades metodológicas y didácticas de los futuros docentes en el ejercicio de la profesión. A pesar de la importante evolución en esta línea de investigación y el surgimiento de nuevas propuestas, aún prevalecen grandes retos relacionados con ámbitos como (a) la formación disciplinar y pedagógica que el futuro docente debe tener; (b) las estrategias y los escenarios que favorecen la formación inicial del profesorado; (c) nuevos enfoques que orienten las formas de enseñanza, y (d) las experiencias que contribuyen a mejorar la formación inicial de los docentes, entre otras.

Todos estos retos y dificultades también afectan al docente que trabaja con el enfoque AICLE. Además, debido a esta complejidad, se le suman otras exigencias a las que deben dar respuesta. Estas están principalmente relacionadas con la planificación integrada y el desarrollo de los distintos ejes que lo sustentan (contenido, comunicación, cognición y cultura) (Coyle, 2009; Travé, 2013).

15.2.2. La formación previa y las creencias del docente AICLE

Es necesario destacar las implicaciones que tiene la formación previa de los futuros docentes para su desarrollo profesional. Numerosas investigaciones han demostrado que la manera de aprender de los futuros profesores está fuertemente influenciada por sus conocimientos y creencias previas (Barrios, 2014), las cuales, cuando corresponden a enfoques contrarios a los propuestos dentro de la formación, pueden llegar a constituir obstáculos significativos para el desarrollo de sus competencias docentes. Es tal la fuerza de los periodos de formación previa, que el profesorado normalmente enseña de manera similar a como ha aprendido (Sarason, 1990).

Los docentes que trabajan con AICLE entienden dicho enfoque como una oportunidad que les proporciona, tanto al profesorado como al alumnado y a la

escuela, una cualidad distintiva que además acentúa el valor estratégico de promover el aprendizaje del inglés desde edades muy tempranas y mediante un proceso más integral y significativo. No existen muchos estudios centrados en las percepciones que el docente AICLE tiene sobre el desarrollo de este enfoque. En Andalucía, Travé (2013) llevó a cabo un interesante estudio que revela las principales concepciones que estos tienen acerca de la educación bilingüe. Los resultados mostraron que la mayoría del profesorado aún asocia al hablante bilingüe con tener una competencia perfecta en dos lenguas. Esto explica por qué dicho colectivo no está convencido de que su alumnado será bilingüe al terminar la etapa de educación obligatoria. En estos casos el profesorado mostraba cierta frustración ante tal metodología, ya que consideraban muy difícil desarrollar y alcanzar su objetivo.

Respecto a las percepciones que tienen sobre la implementación de AICLE en las escuelas, se hace referencia a dos ideas claves. Por un lado, se habla de la oportunidad que este enfoque ofrece para promover la competencia comunicativa tanto en la lengua materna como en el idioma extranjero y lograr un desarrollo integral de todos los estudiantes. Esto está en concordancia con las políticas educativas de Europa que apuestan por el plurilingüismo y la educación basada en la competencia que, al mismo tiempo, se beneficia del actual contexto político, cultural y social de este siglo. Por otro lado, coinciden en que este modelo implica un desarrollo de competencias como una amalgama de conocimientos y habilidades, y alienta un cambio en los objetivos académicos y profesionales (Asikainen *et al.*, 2010), además de estar de acuerdo con la actual ley educativa de España, que incluye como competencia clave la lingüística, entre otras.

Poner en práctica el enfoque AICLE es una tarea ardua y compleja, y además la mayor parte del profesorado que se enfrenta a ello no cuenta con una formación específica al respecto. Como consecuencia, dicho colectivo encuentra serias dificultades a lo largo de su desarrollo profesional y en su práctica diaria. Algunas de ellas son las siguientes:

1. Desconocimiento del proceso correcto de implantación de un plan bilingüe.
2. Necesidad de coordinación e integración entre el profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas.
3. Planificación: el profesorado debe tener en cuenta el desarrollo de las competencias propias de la materia y de las lingüísticas al mismo tiempo (necesidad de innovar). Dificultad a la hora de planificar las clases teniendo en cuenta los requerimientos cognitivos, lingüísticos y culturales de cada contenido.
4. Desconocimiento de los repositorios de recursos.
5. Falta de capacidad de creación y adaptación de materiales.
6. Estrategias de evaluación correctas: ¿cómo evaluar el contenido y el idioma?

7. Diferenciar entre el lenguaje comunicativo y el académico y aplicarlo correctamente.
8. Falta de conocimiento profundo de la carga cognitiva y (socio)cultural del aprendizaje de un contenido específico a través de una lengua extranjera.

15.3. Nuevos escenarios de formación docente en AICLE

Como ya hemos comentado, AICLE supone un enorme reto para el profesorado. Por lo tanto, el desarrollo de un currículo de formación docente es una tarea exigente y difícil debido a su carácter integrador. El docente necesita repensar qué estrategias va a utilizar para enseñar contenido a través de un idioma extranjero, por lo que tiene que trabajar de manera diferente. Esta formación debe responder a sus necesidades metodológicas, tanto teóricas como prácticas, por lo que es necesario aclarar en primer lugar cuáles son las aptitudes y competencias que necesita para poder afrontar con éxito estos nuevos requisitos.

En este sentido, debemos realzar la urgencia de diseñar una guía para profesorado AICLE, con el fin de dotarlos de las competencias necesarias que les ayuden a paliar las deficiencias que surgen tras un profundo examen de necesidades, y posteriormente definir una amplia gama de programas educativos.

15.3.1. AICLE: una nueva perspectiva en la formación del profesorado

El docente que trabaja en contextos bilingües requiere el dominio de un amplio repertorio de competencias que han de ser correctamente definidas y delimitadas: lingüísticas, metodológicas e interculturales.

Las competencias lingüísticas se pueden dividir en tres grupos: gestión de la clase, planificación y enseñanza. El primero de ellos tiene que ver con aquellas habilidades para manejar el lenguaje en la organización de las rutinas del aula y la praxis diaria en términos de control de comportamiento e interacciones, organización física del aula y promoción de la comunicación entre el alumnado y el docente (dar instrucciones, promover interacciones, etc.). El segundo grupo hace referencia a las destrezas que deben desarrollar y que afectan a la planificación docente (adaptar materiales a distintos niveles lingüísticos, diseñar instrumentos para evaluar el avance en esta competencia, identificar qué vocabulario y estructuras necesita el grupo para trabajar cada unidad, etc.). Por último, también deben ser capaces de variar el ritmo, tono y volumen del habla, formular preguntas para asegurarse de que el estudiantado sigue el tema, preguntar por razonamientos y opiniones, presentar información, hacer que los estudiantes se sientan cómodos cuando interactúan, detectar cuándo es necesario recurrir a la lengua materna durante una explicación, etc.

Las competencias metodológicas están compuestas tanto por competencias teóricas, que están relacionadas con el marco conceptual de AICLE, como por prácticas, que se subdividen en tres ámbitos:

- *Planificación y organización.* Estas competencias permiten al docente enriquecer el entorno de aprendizaje e integrar variedad de materiales. La planificación es crucial no solo porque es necesario establecer objetivos en el tiempo, sino también porque el docente tiene que adaptar sus materiales didácticos a habilidades cognitivas de cada grupo y a su nivel lingüístico.
- *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.* En primer lugar, los docentes tienen que ser capaces de desarrollar una enseñanza centrada en el pensamiento, y ello exige autoconsciencia y autorregulación, ya que implica una reflexión consciente sobre los procesos de aprendizaje. Los vínculos transversales en el proceso de aprendizaje son decisivos, así como las conexiones entre los contenidos adquiridos y los nuevos (aprendizaje significativo). Por último, el docente AICLE debe reforzar la creatividad mediante actividades de descubrimiento (Melara y González, 2016).
- *Evaluación.* No solo desarrollar métodos e instrumentos de evaluación para el alumnado, sino también para llevar a cabo un proceso de autoevaluación.

Las competencias interculturales también son decisivas, debido a que este enfoque cuenta con potencial para el desarrollo del entendimiento y la conciencia intercultural. En este sentido, el docente debe ser capaz de seleccionar materiales reales de distintas culturas e introducirlos en sus rutinas, guiar al estudiante en el desarrollo de esa conciencia intercultural, despertar en el alumnado curiosidad por otras culturas, promover colaboraciones con instituciones, asociaciones y organizaciones que acerquen al alumnado a distintas realidades interculturales, educar en valores que propicien la interculturalidad y les permita enriquecerse de la diversidad, promover actividades interculturales, etc.

15.3.2. La necesidad de un modelo de formación para el docente AICLE

A nivel mundial, la diversidad cultural es reconocida cada vez más como un fenómeno universal y constante. Ante ello, la educación intercultural y bilingüe se constituye como la opción educativa más acertada para responder a las características multiculturales y multilingües.

AICLE se plantea como una alternativa idónea, debido a que dicho enfoque se considera que es efectivo cuando se consigue una adquisición de una conciencia intercultural a través de la profundización de la posición de uno mismo y del "otro" (Coyle, 2009). En este sentido, es muy necesario reforzar el eje cultural con

el objetivo de sensibilizar a la comunidad de aprendizaje sobre un tema de tanta candencia en la sociedad actual.

Si queremos preparar a nuestros estudiantes para que tengan éxito en un mundo globalizado y brindarles la oportunidad de trabajar en grupo atravesando fronteras nacionales y culturales, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural debe estar entre los objetivos principales de todo sistema educativo y en el centro de nuestra actividad docente diaria. Además, el alumnado debe ser consciente de los códigos culturales ocultos en los contenidos de las distintas materias, por lo que se les debe proveer de estrategias lingüísticas y no lingüísticas apropiadas para descifrarlos.

La lengua, el contenido y la cultura han de ir de la mano, ya que son parte de la realidad cotidiana del estudiante. Además, la cultura influye no solo en el aprendizaje de los idiomas, sino también en el de los contenidos (no existe ningún contenido culturalmente neutro). En este sentido, AICLE ofrece la oportunidad de abordar distintos contenidos desde diferentes ángulos culturales y hacer que el alumnado entienda que cada cultura tiende a ver las cosas desde una perspectiva distinta, atendiendo a sus valores y creencias.

El docente AICLE requiere una formación específica en esta línea para ser capaz de (a) propiciar el enriquecimiento cultural; (b) fomentar el diálogo y la mediación interculturales (Byram, 1997), y (c) potenciar en sus estudiantes la capacidad de pasar de tener una conciencia cultural a conseguir una comprensión intercultural.

Esta formación puede estar dividida en dos bloques. Por una parte, el docente necesita adquirir conocimientos, destrezas y valores para ser más competente en intercultural. Y en cuanto a los conocimientos, el docente debe aprender acerca de:

- Sus propias culturas, lenguas y costumbres, su historia cultural y patrimonio. Esto es decisivo para poder entender a los demás después, así como para ayudar a los estudiantes a identificar los puntos en común y las diferencias y crear vínculos para cultivar el respeto mutuo. También facilitará el compromiso con los demás y valorará la importancia de moverse entre diferentes contextos culturales y sociales.
- La educación antisegada pretende trabajar hacia principios que velan por el respeto y la equidad. Este enfoque requiere habilidades de pensamiento crítico tanto en los alumnos como en los profesores, para crear un ambiente de aprendizaje positivo.
- Educación en derechos humanos y ciudadanía para capacitar a los alumnos a que participen en sus comunidades a través de la educación. Permite a los profesores explicar los efectos de la sociedad cambiante en la que estamos inmersos. Además, es importante que los maestros estén de acuerdo con el tipo de ciudadano que desearían que sus alumnos fueran, sus derechos y responsabilidades.

- Identidad cultural y su flexibilidad. Los maestros deben entender la conexión entre la cultura y el desarrollo de la identidad individual. Este proceso es complejo, por lo que es necesario que los educadores sean conscientes de cómo sus estudiantes cultivan su identidad cultural, su sentido de pertenencia a grupos específicos, cómo aceptan las tradiciones, religiones, patrones de pensamiento, lenguaje, etc.

Respecto a las habilidades, es indispensable que sean capaces de:

- Pensar holísticamente. Los maestros deben ser capaces de ver “más allá de los muros de la escuela” y no centrarse exclusivamente en su contexto del aula para ayudar a los estudiantes a familiarizarse con el mundo circundante. Esto, además, favorece la capacidad de los estudiantes para sentirse más cerca de la sociedad, independientemente de su país de origen.
- Pensar críticamente. La cognición es crucial dentro del enfoque AICLE, por lo que los profesores deben ser capaces de desafiar la injusticia, evitar el racismo y los prejuicios, y desarrollar estas habilidades entre sus estudiantes.
- Involucrarse e involucrar a los estudiantes en discusiones relacionadas con temas sociales que afectan a todos, y posicionarse en el lugar correcto (en términos interculturales).
- Identificar y promover valores en relación con la comprensión intercultural.

Por último, los docentes que trabajan con este enfoque necesitan reforzar aquellos valores que están estrechamente relacionados con la interculturalidad, tales como tolerancia, el respeto, la empatía o la solidaridad.

Por otra parte, el segundo bloque tiene que ver con la integración del currículo. Esto significa que una vez el docente es potencialmente competente en comprensión intercultural, conoce el amplio campo de la educación intercultural y es consciente de los valores que se deben transmitir, debe ser formado para integrar todo ello en su planificación curricular. Para ello, se necesita orientación en los siguientes aspectos:

- Integrar contenidos, habilidades y valores de la educación intercultural en su planificación. Esto no significa que deban estar presente en todos los elementos del currículo, pero los profesores deben ser capaces de reconocer cuándo los objetivos, contenidos o competencias pueden ser incluidos en él. Para lograr este objetivo, los docentes deben colaborar con sus compañeros para ayudarse mutuamente y compartir ideas.
- Incluir a las familias en las actividades socioculturales. Es aún más importante cuando los maestros cuentan con estudiantes de diferentes nacionalidades en sus aulas, porque evita la desinformación y las suposiciones equivocadas que podrían conducir a estereotipos. Invitar a las familias a

participar en rutinas escolares y actividades culturales específicas promueve respeto y sensibilidad, y ofrece a los estudiantes la oportunidad de vivir el valor de la inclusividad. Además, los maestros pueden ayudar a las familias a reconocer las fortalezas y la riqueza que la diversidad aporta al contexto escolar. Por otra parte, las familias que pertenecen a diferentes comunidades culturales contribuyen utilizando recursos como cuentos e historias que acercan a los estudiantes a otros mundos, sacándolos de su zona de confort con respecto a la educación intercultural.

- Familiarizarse con los resultados de distintos estudios y proyectos de investigación. Los docentes deben conocer distintas vías de acceso a las revistas de investigación pertinentes para que puedan conocer qué se está haciendo en términos de educación y los avances en enfoques concretos como AICLE. A veces los docentes en activo se sienten fuera del campo de la investigación, aunque una gran cantidad de estos proyectos requieren su participación (investigación en acción).
- Diseñar y participar en proyectos europeos e internacionales. Existe una amplia gama de programas y proyectos en los que pueden participar escuelas que promueven las habilidades multilingües e interculturales de los estudiantes (p. ej.: Comenius). Por lo tanto, sería razonable equiparles con los requisitos que necesitan, así como con la información necesaria para ser competentes en este ámbito.

15.4. Conclusiones

La formación de los docentes que trabajan con AICLE todavía necesita una atención más específica que se vea reflejada en programas concretos encaminados a paliar necesidades puntuales. La teoría y la práctica deben acercarse, por lo que necesitamos llevar a cabo estudios que establezcan una colaboración fructífera de profesionales e investigadores en esta área.

Como ya se ha indicado, desde esta perspectiva cobran interés las investigaciones centradas en conocer las demandas formativas del profesorado AICLE relacionadas con la necesidad de mejorar la formación en aspectos prácticos que contribuyen de forma relevante al desarrollo de la profesionalidad docente (métodos activos, uso de recursos innovadores, planificación de la docencia, diseño de materiales didácticos, desarrollo de actividades de aula, técnicas e instrumentos de evaluación, etc.). Sin embargo, debemos reconocer que alcanzar estas metas de forma adecuada todavía supone el resultado de mucho trabajo por hacer en este terreno.

Finalmente, consideramos que la información recopilada hasta el momento puede servir de base para desarrollar procesos de investigación más minuciosos que contribuyan a conocer mejor las expectativas y demandas formativas de los fu-

turos docentes de este contexto. Una formación adecuada y completa mejorará los resultados de este enfoque y, por lo tanto, dará lugar a ciudadanos más preparados para ser competentes en la sociedad del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- ASIKAINEN, T. et al. (2010). *Talking the Future: Languages in Education 2010-2020*. University of Jyväskylä: Cascade Network (CCN).
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- BARRIOS, E. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 22, 73-93.
- COYLE, D.; HOLMES B. y KING, L. (2009). *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*. Recuperado de <http://www.rachelhawkes.com/PandT/CLIL/CLILnationalstatementandguidelines.pdf>.
- LORENZO, F.; CASAL, S.; MOORE, P. y AFONSO, Y. M. (2009). Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía. Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia. Recuperado de www.soniacasal.es/documentos/Actualidad39.pdf.
- MARTÍN, M. (2010). ¿Qué se puede hacer? Algunas propuestas (razonables) para promover el éxito escolar. *Revista Participación Educativa*, 15, 105-14.
- MELARA, F. y GONZÁLEZ, I. (2016). Trazos para el diseño del perfil competencial de la figura del maestro bilingüe. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 129-152.
- PÉREZ CAÑADO, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.
- REVENGA, A. (2010). El currículo en la Educación Secundaria. En F. Imbernón, *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 61-84). Madrid: Graó.
- SARASON, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- TRAVÉ GONZÁLEZ, G. H. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 1, 379-402.

16

Formación bilingüe en Panamá: retos y desafíos para el siglo XXI

Vielka Jones Burkett
y Celinda Jiménez

En muchos países se pone en evidencia la importancia y necesidad del desarrollo de la expresión oral en el idioma inglés, que busca cultivar el sentido de responsabilidad social en sectores vinculados con el desarrollo científico tecnológico y la innovación del siglo XXI. A través del lenguaje es posible la formación de individuos capaces de expresar claramente sus ideas, comprender el complejo mundo contemporáneo, profundizar en las ciencias, la técnica y el arte, y realizar su actividad laboral de forma crítica y creadora. El sistema educativo de Panamá requiere de principios fundamentales en donde la expresión oral se integre con otras habilidades y aspectos de la lengua. Este estudio de corte cualitativo-descriptivo trata sobre la relación entre lo académico y lo práctico del programa Panamá Bilingüe, aspectos generales que explican de manera breve los inicios y la repercusión del programa.

16.1. Introducción

Panamá se encuentra ubicada en el continente americano, dentro de América Central. Tiene una extensión total 75 517 km², con una superficie de aguas territoriales de 2 210 km². Según el censo 2010, Panamá tenía una población de 3 322 576 habitantes, y esto lo convierte en uno de los países menos poblados del continente americano.

Para el objetivo desarrollo sostenible, se han producido importantes avances con relación a la mejora en el acceso a la educación a todos los niveles, y el in-

cremento en las tasas de escolarización en las escuelas, sobre todo en el caso de las mujeres y las niñas. Se ha incrementado en gran medida el nivel mínimo de alfabetización, si bien es necesario redoblar los esfuerzos para conseguir mayores avances en la consecución de los objetivos de la educación universal. El Gobierno panameño como parte de su gestión ha implementado algunos proyectos en el área de educación, entre los que se encuentra el programa Panamá Bilingüe.

En ese sentido, se ha optado por desarrollar este estudio de corte cualitativo-descriptivo, que trata sobre la relación entre lo académico y lo práctico del programa Panamá Bilingüe. Este estudio cuenta con los aspectos generales que explican de manera breve los inicios del programa, y también el planteamiento del problema con preguntas del tema de investigación. La justificación aquí se describe con la importancia de la misma, se mencionan los objetivos generales y específicos del estudio, su fundamentación teórica, el aspecto metodológico, se explica qué tipo de investigación se realiza y el análisis de los resultados, donde se analiza en detalle la parte práctica e instrumental de la investigación. Se abordan las conclusiones las recomendaciones del estudio y se presenta la bibliografía.

16.2. Fundamentación teórica

En muchos países se pone en evidencia la importancia y necesidad del desarrollo de la expresión oral en inglés, que busca cultivar el sentido de responsabilidad social en sectores vinculados con el desarrollo científico-tecnológico y la innovación del siglo XXI. A través del lenguaje es posible la formación de individuos capaces de expresar claramente sus ideas, comprender el complejo mundo contemporáneo, profundizar en las ciencias, la técnica y el arte, y realizar su actividad laboral de forma crítica y creadora. El sistema educativo de Panamá requiere de principios fundamentales en donde la expresión oral se integre con otras habilidades y aspectos de la lengua.

16.2.1. Contexto del país en función del proyecto

El programa Panamá Bilingüe será ejecutado durante el periodo 2014- 2019, y consta de tres componentes: “Teacher Training”, “After School Program” y “Kids”; teniendo como meta formar a unos 2000 docentes por año en educación bilingüe y preparar a su vez a 20000 estudiantes de Secundaria y a 30000 estudiantes de la educación básica, con el objetivo de que más panameños tengan acceso a ocupar los mejores puestos de trabajo. Se promulgó en Gaceta Oficial la reglamentación del programa Panamá Bilingüe, Ley 2, de 14 de enero de 2003, que establece “la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua en los centros educativos oficiales de la República de Panamá”.

CUADRO 16.1. Ficha del proyecto estudiado.

Nombre del proyecto	Programa Panamá Bilingüe
Agencia ejecutoria	Ministerio de Educación
Monto financiado	135.4 millones de dólares entre 2014-2019

El programa Panamá Bilingüe tiene tres componentes:

1. Capacitación del docente.
2. Incremento de las horas de clase de inglés en el nivel básico general dentro del horario regular de clases denominado “Kids Program”.
3. La implementación del programa “After School”, que se impartirá en jornadas extraordinarias en los niveles de media, hasta que sea ejecutada la jornada extendida en todos los centros educativos oficiales del país.

En el Decreto Ejecutivo 148 de implementación de los componentes (2 y 3) del programa Panamá Bilingüe se hará gradualmente, según las características de los centros educativos de Educación Inicial, Educación Básica General y Educación Media de país; asimismo su procedimiento de ejecución será coordinado por la Unidad de Idiomas del Ministerio de Educación.

En la última década Education First (EF) (2016) ha examinado el nivel de inglés de millones de adultos en todo el mundo. Cada año EF publica el índice del nivel de inglés, una referencia mundial para medir y monitorear el nivel de inglés de los adultos. El EF contribuye con el discurso actual acerca de la importancia estratégica del inglés en el mundo de hoy.

Esta sexta edición del EF EPI clasifica a 72 países y territorios con base a los datos de las pruebas de más de 950 000 adultos que tomaron nuestros exámenes de inglés *online* en 2015. La primera sección del reporte estudia la relación entre el inglés y una variedad de indicadores económicos y sociales, tomando en cuenta poder adquisitivo, innovación y conectividad, en la cual Panamá quedó en la posición n.º 50, de 72 países; un nivel muy bajo.

Otros de los desafíos del Estado panameño es el crecimiento económico, que se ha acrecentado por la demanda de mano de obra que hable inglés. En ese sentido, los gobiernos en los últimos años han desarrollado múltiples programas, entre los que se puede mencionar: “English for Life” y “After School”, con el propósito de formar a los jóvenes en el idioma inglés. El gobierno actual está implementando el programa Panamá Bilingüe, que le permite a la población económicamente activa insertarse en el campo laboral. Es una necesidad en la época actual, a fin de obtener mejores opciones, y como superación personal y profesional.

El aprendizaje del idioma inglés se ha convertido en una gran necesidad debido a los diferentes cambios tecnológicos y científicos que se presentan día a día en

nuestra sociedad. Las exigencias sociales de la comunicación en inglés conllevan a seguir innovando y actualizando los métodos de enseñanza. Por esta razón, en educación la tecnología ofrece inmensas posibilidades para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, así como el acceso a la educación, su calidad y gestión, y la prestación de servicios educativos. Pero las promesas que encierra ese potencial todavía siguen siendo objeto de rigurosas discusiones y pruebas.



Figura 16.1. Factores determinantes del idioma inglés en el sistema educativo.

Se puede considerar que uno de los factores para mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés es el uso de metodologías activas, así como un laboratorio de inglés para que motive al docente a darle un giro al mecanismo de enseñanza, sin olvidar que las partes forman un todo —como se presenta en la figura 16.1— y se vinculan entre ellas.

16.3. Objetivos

Se promulgó en Gaceta Oficial la reglamentación del programa Panamá Bilingüe, Ley 2, de 14 de enero de 2003, que establece “la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua en los centros educativos oficiales de la República de Panamá”. Desde esa fecha hasta la actualidad se ha intentado la incorporación del idioma inglés en todo el sistema educativo. Ha sido un talón de Aquiles de casi todos los gobiernos. Se observa que la calidad de la comunicación se ve

disminuida por manifestaciones como inseguridad para hablar otro idioma, poco interés en desarrollo de destreza, no hay evidencia de práctica en comunicación, falta de motivación, tendencia a traducir al español. Según un informe de Unicef, de 2000 a 2010 se registran aumentos en las tasas netas de matrícula para todos los niveles de enseñanza. Sin embargo, se evidencia una incapacidad para mantener a los alumnos en el sistema educativo, ya que en el primer nivel de enseñanza la matrícula neta es del 96.8% y disminuye en la medida en que se pasa a la siguiente etapa educativa (68.9% en Educación Media y Premedia, y 45.7% en Educación Superior, en 2010). En términos generales, esta situación implica que un 52% de los estudiantes de Primaria no se matricula en la universidad, perdiendo una valiosa oportunidad para asegurarse un futuro con mayor bienestar. La carencia de tiempo y metodología en la formación del inglés imposibilita satisfacer las necesidades del mercado laboral.

La búsqueda una solución al problema planteado nos invita a hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son factores de riesgo en el programa Panamá Bilingüe en la actualidad?
- ¿De qué manera los factores limitan al docente en el campo laboral?
- ¿Cómo pueden adquirir los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias que correspondan con los requisitos exigidos del idioma inglés en Panamá?

El objetivo general de este estudio es analizar las principales barreras y oportunidades en la formación del idioma inglés en Panamá:

- Conocer las razones que deciden iniciar un proyecto bilingüe en Panamá.
- Identificar las dificultades más comunes a las que se enfrenta el programa bilingüe para la formación del docente.

Con esta investigación nos proponemos indicar los beneficios y dificultades que puede tener el proyecto para la formación docente en el idioma inglés, al mejorar los aspectos académicos y prácticos de las áreas donde hay deficiencias, para contar con profesionales idóneos en lo que respecta a su formación académica, práctica y humanística que le permita orientar el recurso humano y a la sociedad en general.

Hay poca información sobre cómo se enseña el idioma inglés en la Educación Básica, Media, Premedia y Superior. Incluso se desconoce qué efectivos son los métodos y las estrategias de enseñanza, cuánto y qué bien aprenden inglés los estudiantes y sobre la propiedad y efectividad de los procesos evaluativos. Esto es así porque lo que pasa en el aula de inglés carece del debido seguimiento y estudio.

16.4. Metodología

Para poder alcanzar los objetivos de esta investigación, pretendemos desarrollar algunos procesos que se combinan con el tratamiento de la información suministrada anteriormente y con la búsqueda de nuevos datos a través de una serie de instrumentos que se detallarán posteriormente. Esperamos que este estudio responda a las exigencias actuales. Y es importante porque permitirá buscar la relación del programa del idioma inglés con las demandas del mercado laboral. Por un lado, permitirá evidenciar las debilidades y las fortalezas para después hacer los ajustes necesarios.

La investigación es de corte cualitativo. Este carácter subjetivo hace hincapié en la interpretación de los datos obtenidos, y se fundamenta más en un proceso inductivo: exploran y describen, y luego generan perspectivas teóricas; van de lo particular a lo general (Sampieri *et al.*, 2003). Este estudio es de un enfoque fenomenológico, que busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, y lo importante es aprender el proceso de interpretación. Además su análisis es interpretativo, contextual, como el estudio que estamos realizando sobre la formación del idioma inglés en Panamá.

16.4.1. Técnica e instrumento

Para esta investigación cualitativa, la observación es prioritaria, ya que permite obtener información sobre el fenómeno o acontecimiento, tal como se produce. La observación tiene como procedimiento un carácter selectivo, guiado por lo que se percibe de acuerdo con las cuestiones que nos ocupan.

La lectura de texto es un instrumento para poder llevar a cabo el análisis, tras haber decodificado la información recibida que ayuda a los instrumentos para su correcta interpretación y explicación.

Se utilizará la técnica de la entrevista a los docentes que han tenido alguna oportunidad de participar en el proyecto Panamá Bilingüe, y son cinco preguntas semiestructuradas.

En toda investigación se requiere el apoyo de las fuentes, que pueden ser escritas o la actuación directa de sujetos que participan de manera directa, ya sea al responder la encuesta o por entrevista directa. A continuación detallamos las fuentes utilizadas en esta investigación: libros de texto, Internet, mapas, estadísticas.

16.5. Análisis de las entrevistas realizadas a docentes que han participado en el programa Panamá Bilingüe

1. ¿Qué es para usted el programa Panamá Bilingüe?

R: Algunos docentes sienten que el idioma inglés es la llave para el pensamiento creativo, cooperativo, con una supervisión que permite el apoyo, seguimiento o evaluación sistemática del desempeño del profesor de inglés. Para otros, el programa de inglés, como guía curricular que orienta los procesos de aprendizaje del idioma, ha permanecido en uso y requiere de revisión para su actualización desde que se implementó. Y el desarrollo y el aumento de un idioma es una actividad para toda la vida, el componente esencial de una vida exitosa.

2. ¿Considera usted que hay profesionales capacitados para ejercer un buen desempeño?

R: Los docentes, en un 100%, sostuvieron que el país cuenta con personal profesional idóneo para insertarse en la docencia. Por otro lado manifestaron que el idioma inglés es cada vez más practicado por los nacionales y que contamos con personal idóneo. Solo falta combinarlo con más metodología y motivación a los estudiantes.

3. Señale los requisitos que deben poseer los aspirantes para ser parte del programa:

R: Casi todos los docentes manifestaron que se basan en el Decreto Ejecutivo, en su artículo 11, que señala los requisitos que deben cumplir los aspirantes al programa Panamá Bilingüe. Entre estos, ser panameño, ser mayor de edad, haber completado la licenciatura en Pedagogía, ser profesor de inglés o haber completado sus estudios universitarios en dichas disciplinas.

4. ¿Podría mencionar algunos factores de riesgo de este programa?

R: Los docentes consideran que resulta muy preocupante que, al finalizar el Bachillerato, los alumnos poseen conocimientos muy elementales acerca del idioma, y a veces incluso resultan insuficientes al ingresar al nivel de Educación Superior.

Para la Universidad de Panamá es de suma importancia el inglés, ya que está presente en todas las carreras.

Se hace necesario hacer más énfasis en los contenidos y el tiempo en la clase en horarios extendidos, abarcando desde el séptimo grado hasta el undécimo grado. Es un paliativo para poder extender la jornada de clase.

La poca participación de las escuelas no hará fácil implementar las nuevas metodologías adquiridas. Igualmente, no hay un procedimiento científico para seleccionar a los docentes.

La mayoría de los docentes opinaron, como se refleja, que Panamá no tiene suficiente infraestructura ni tecnología para el desarrollo de las metodologías adquiridas, por ejemplo, laboratorios o libros, entre otros.

5. ¿Puede especificar algunas ventajas del programa?

R: Que existe una política para el desarrollo del programa, que incide en los fondos, viajar y conocer otras metodologías de distintos lugares.

En Panamá el aprendizaje significativo de un segundo idioma, en este caso el inglés, implica el conocimiento de una nueva cultura, una nueva manera de pensar, sentir y actuar. Y de igual manera representa un valor agregado para todos aquellos que dominen las destrezas o competencias lingüísticas inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, ubicado en cualquier nivel o sector de la sociedad.

16.6. Conclusiones

Es necesario determinar algunos elementos que se contemplaron en el proceso, es decir, el registro de la forma en que se realizó la recolección de datos. Consideramos que la información disponible nos permitió construir este diagnóstico, que refleja un poco la realidad del idioma inglés en Panamá.

En esta investigación queda clara la necesidad de revisar el currículo de manera profunda, para mejorar aspectos en cuanto a la enseñanza del idioma inglés, pero teniendo en cuenta el aspecto práctico de las asignaturas, ya que esto permite generar, transformar y construir el conocimiento que fortalece el proceso educativo. Es importante valorar los factores que determinan la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés: el docente, el estudiante, la metodología, el currículo y el contexto educativo. Estos factores, en condiciones favorables, pueden llevar a los estudiantes a desarrollar mejores niveles de aprendizaje, pero en circunstancias desfavorables pueden interferir y afectar los resultados grandemente.

Se desconoce qué efectivos son los métodos y las estrategias de enseñanza del programa Panamá Bilingüe, cuánto y qué bien aprenden inglés los estudiantes y sobre la propiedad y efectividad de los procesos evaluativos.

La calidad de la enseñanza del idioma inglés radica en que los planes de estudio se concentran más en la gramática que en lo conversacional. Por lo tanto, se necesita que en el sistema educativo los alumnos aprendan a dominar el idioma a través del uso de la tecnología igualmente.

Referencias bibliográficas

- CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA DE PANAMÁ. Dirección de Estadística y Censo. *Manual para la confección de gráficos estadísticos*.
- EDUCACIÓN FIRST (EF). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. Recuperado de <http://www.ef.com/wwes/epi/regions/latin-america/panama/>.
- SAMPIERI HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, M. P. (2003). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- SISTEMA ESTADÍSTICA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. MEDUCA.

- La educación en Panamá: metas para mejorar. Panamá: Unicef*. Recuperado de https://www.Unicef.org/panama/spanish/Estado_de_la_Educaci_2013_Unidosxlaeducacion.pdf.
- UNESCO (2015). *Informe de revisión nacional de educación para todos (EPT)*. Recuperado de http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wpcontent/uploads/2014/11/Informe_Panama.pdf.
- La Prensa*. Recuperado de http://www.prensa.com/sociedad/Retos-educacion-bilingue_0_4168083270.html.
- Estrategia Nacional, Política, Planes y Objetivos para la Educación*. Enseñanza o Educación Básica General. Recuperado de www.acaoeducativa.org.br/.../wp-content/.../Informe_Panama.pdf.

17

Evaluación de resultados de la educación bilingüe

M.ª Elena Gómez Parra

Los resultados provenientes de la evaluación de la educación bilingüe tienen, hoy día, amplia repercusión en la literatura especializada. Encontramos interesantes referencias sobre la evaluación de programas bilingües a nivel internacional que ofrecen información detallada sobre el nivel de lengua que adquiere el alumnado participante; la formación del profesorado (real y deseable); las técnicas metodológicas que se emplean en la docencia; la opinión de los padres; los profesionales y el profesorado; o la inversión económica que soporta la implementación del programa, entre otros. Pero una evaluación global de la educación bilingüe ha de contemplar, además, un conjunto de marcadores que den cuenta de los resultados efectivos del proceso. Un análisis holístico que aporte datos reales sobre el uso real que los hablantes están haciendo de su educación bilingüe es una información de la que no se debe prescindir en este proceso evaluativo. No solo nos interesa el programa bilingüe *per se*, también nos interesan los efectos y el impacto de esa educación bilingüe, en la que se ha invertido una buena cantidad de recursos y que, a buen seguro, es de amplio interés social.

17.1. Introducción

Los resultados provenientes de la evaluación efectiva de la educación bilingüe se constituye, hoy día, en uno de los grandes temas de debate para los expertos y para los profesionales de este tipo de educación. Aportar evidencias significativas y parámetros contrastables que contribuyan a ofrecer un panorama realista basado

en una evaluación global supondría un verdadero avance en lo que a la eficacia de resultados se refiere, y es un dato que se relaciona íntimamente con la vida de los ciudadanos. Los logros de la educación en itinerarios bilingües se pueden observar, medir y considerar desde diferentes perspectivas, teniendo siempre en cuenta que cuando abordamos una evaluación global y holística, no debemos perder de vista el objetivo final: la tasación real de los beneficios (en todos los ámbitos) que este tipo de educación reporta.

La visión de lo que significa el bilingüismo, de su definición y de sus características ha cambiado significativamente a lo largo de los años. Hoy día ya no es referencia el *hablante nativo* (concepto ampliamente debatido en la literatura especializada), ni tan siquiera el país de origen de la lengua en cuestión, debido a una multiplicidad de factores que van desde la concepción del mundo como aldea globalizada hasta la internacionalización de la educación.

Ser bilingüe en el siglo XXI excede el “dominio” de dos lenguas y supone mucho más que poder comunicarse en ellas (Byram, 2011). El hablante ha de ser capaz de manejarse con eficacia y cierta soltura en –al menos– dos sistemas culturales, al tiempo que mantiene su propia identidad. El bilingüismo tiene probadas ventajas para el ciudadano (culturales, cognitivas, laborales y sociales, entre otras) y ya existen corrientes teóricas que hablan de la necesidad de evitar el *language gap* (Johnson y Zentella, 2017) o la “brecha lingüística” provocada por las disparidades económicas que se han producido debido a la crisis económica y que afectan negativamente a ciertas comunidades económicamente desfavorecidas.

Desde este punto de vista, aprender una segunda lengua significa la socialización del individuo a diferentes niveles, y por tanto, se hace imprescindible la implementación eficaz de un enfoque adecuado que ofrezca, tanto en el aula como fuera de ella:

1. Flexibilidad suficiente en cuanto a metodologías de trabajo.
2. Socialización del individuo.
3. Incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje.
4. Acceso a multiplicidad de contenidos.
5. Mejora de los procesos interculturales.

Por tanto, los programas bilingües han de ser completos, holísticos y estar adaptados a las últimas corrientes en cuanto a TIC, redes sociales, contenidos, metodologías de trabajo y movimientos culturales. Ya no es suficiente enseñar una segunda lengua, ni tan siquiera establecer modelos para la educación intercultural en el aula; existe todo un mundo de redes sociales, comunicación virtual y educación de las emociones que hay que atender en estos procesos si la consecución del objetivo sigue siendo la educación de la denominada *21.ª Century iGeneration* (Marsh, 2013).

17.2. Evaluación de programas bilingües: AICLE

El enfoque metodológico que los programas bilingües siguen en España se denomina *aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras* (AICLE), cuyas siglas en inglés, CLIL, corresponden a *content and language integrated learning*. Dicho enfoque, auspiciado por la Comisión Europea desde 1994, supuso una novedosa apuesta educativa y política, y hoy día, más de dos décadas después, la comunidad científica encuentra que es momento de evaluarla para así poder mejorar aquellos puntos del proceso que se demuestren poco eficaces. AICLE considera el contenido íntimamente unido a la noción de *tiempos modernos* que nos rodea, y en sus preceptos básicos encontramos nociones fundamentales como cognición, cultura, contenido y comunicación (Coyle, Hood y Marsh, 2010), que conforman el internacionalmente conocido *paradigma de las 4 C*. Veremos en detalle cómo se definen estas 4 C y qué implican para el análisis de los programas bilingües que se implementan bajo este precepto.

AICLE es un enfoque que se encuadra dentro de los programas de bilingüismo aditivo (*additive bilingualism*). En lo que a cognición se refiere, Cummins (2006) subraya que no es necesario desarrollar la primera lengua completamente antes de introducir la segunda, por lo que se considera altamente recomendable que la edad de inicio del alumnado en los programas bilingües se adelante tanto como sea posible. AICLE, según Coyle, Hood y Marsh (2010), conecta muy bien con la forma de aprender de nuestro cerebro, ya que sus bases cognitivas se encuentran en la adquisición más que en el aprendizaje forzado (Mackenzie, 2012). La lengua se convierte en un medio de instrucción mediante el cual se aprende el contenido. AICLE considera el lenguaje como un proceso, y por tanto, su manipulación se convierte en un aspecto integral de nuestro pensamiento que manejamos con el objetivo de convertirlo en aprendizaje. Se trata, así, de un enfoque que promueve el aprendizaje mediante la acción y la construcción, y no tanto mediante la instrucción.

AICLE subraya y fomenta el aprendizaje de lenguas, el desarrollo de estrategias cognitivas, la intercultural y la cooperación. El alumnado ha de ser capaz de construir el contenido mediante la mejora de sus competencias lingüísticas, así como de desarrollar habilidades de aprendizaje y estrategias que le permitan aprender mediante esa segunda lengua de manera solvente. Resulta significativo señalar que estas premisas en AICLE conectan con las teorías constructivistas de Piaget acerca del conocimiento y de cómo los seres humanos adaptan la recepción de la información nueva (asimilación) y cómo le otorgan sentido a la misma (proceso de acomodación), con las teorías constructivistas sociales de Vygotsky, que sugieren que el conocimiento solo se construye en un contexto social. El aprendizaje eficaz del contenido, en consecuencia, requiere de un conocimiento y habilidades definidos, junto con su aplicación a través de pensamiento creativo, resolución de problemas y desafío cognitivo. Como vemos, la práctica de AICLE fomenta el uso natural del lenguaje, donde el alumnado aprende a utilizarlo para diferentes fines

y en contextos variados, lo que puede ayudar a promover la atención específica y la tolerancia hacia otras culturas. El eje intercultural de AICLE se erige en uno de los grandes temas de actualidad para los expertos, ya que se encuentra en fase de desarrollo debido a la complejidad que supone su implementación eficaz en un enfoque bilingüe e intercultural integrado (Gómez, 2016). En un programa bilingüe, por otro lado, la comunicación es vital, y el dominio de la lengua por parte del alumnado y del profesorado se hace una cuestión trascendental. En AICLE el profesorado no necesita ser nativo (recordemos que la noción del hablante nativo ha sido ya superada), pero sí ha de poseer un buen nivel de dominio en la segunda lengua. Al mismo tiempo, este enfoque no requiere que el tiempo de aula se reparta de manera equitativa entre las dos lenguas, sino que queda a criterio del docente (o del equipo docente) la distribución del tiempo que se emplea para la instrucción de los contenidos en una y otra lengua. En AICLE el papel del profesorado es maximizar de manera gradual el aprendizaje de su alumnado, por tanto, el empleo de una metodología que integre, desde un punto de vista comunicativo, el desarrollo cognitivo con la cultura para la adquisición eficaz de los contenidos podría ser, en resumen, el objetivo fundamental de dicho enfoque.

Esta descripción somera de las 4 C en AICLE forma parte de un currículo donde el aprendizaje supone un progreso a partir del procesamiento de la información (que ha de estructurarse de manera organizada en las preguntas básicas: qué, cuándo, dónde, cómo, quién y por qué). La formulación ordenada e intencionada de preguntas abre un abanico de posibilidades, convirtiéndose en un magnífico constructo sobre el que organizar el pensamiento y, por tanto, el aprendizaje, ya que esta formulación se dirige hacia la construcción del pensamiento evaluativo más que a determinar qué se ha aprendido, colocando así la comunicación y la interacción en el centro de la docencia de este enfoque metodológico. El alumnado tiene la oportunidad de mejorar sus habilidades lingüísticas en el aula, ya que se les ofrece una plétora de oportunidades de expresar y de usar los conceptos teóricos que han adquirido. La comunicación se entiende, así, como el conocimiento del mundo que nos ayuda a construir mensajes y a establecer contactos significativos. Cenoz (2009) confirma las ventajas del bilingüismo sobre el monolingüismo para los aprendices de una tercera lengua, que tiene su explicación en el acceso a un repertorio lingüístico mayor: mejores estrategias de aprendizaje, flexibilidad lingüística, conciencia metalingüística, y el desarrollo de las estrategias de procesamiento lingüístico.

Sin embargo, la misma Comisión Europea considera que el aprendizaje de una *lingua franca* ya no es hoy día suficiente (García, 2009), sino que sistema educativo ha de añadir a la lengua materna, al menos, otras dos. El *bilingüismo equilibrado* (ampliamente debatido por Baker, 2011) es, por tanto, el concepto que se aplica cuando el hablante es igualmente competente en dos lenguas en cualquier contexto. Lindholm-Leary (2001) confirma que los programas duales son eficaces en la mejora de la competencia lingüística, en resultados académicos y en actitudes

positivas respecto al aprendizaje de lenguas. Para García (2009), los factores más importantes son la progresión y la continuidad, ya que una deficiencia en estos podría llevar al desarrollo poco exitoso del alumnado.

Por tanto, un aspecto crucial en el proceso evaluativo surge de las acciones de desarrollo, planificación y evaluación a varios niveles en el sistema educativo. Brisk (2010), Mehisto (2012) y el Consejo de Europa (2010) ofrecen marcos metodológicos y marcadores para la evaluación de los programas, específicamente diseñados para ofrecer información sobre programas bilingües. Los procesos de evaluación, en general, indican un éxito relativo en relación con el desarrollo de las competencias bilingües y multiculturales (Dobson, Pérez-Murillo y Johnstone, 2010; Lindholm-Leary y Genesee, 2010).

17.3. Conclusiones

Como hemos visto, los programas bilingües fomentan el éxito académico. La evaluación de los programas bilingües se centra, generalmente, en la definición de una serie de marcadores que los expertos consideran eficaces para diferentes contextos y que se aplican al programa bilingüe bajo evaluación.

Por citar algunos ejemplos relevantes, Mehisto y Asser (2007) evalúan un programa bilingüe en Estonia en el que, además de entrevistar a padres, profesorado, directores y subdirectores, se incluyen en el análisis observaciones de aula y revisión de programas escolares estratégicos. En el caso específico de AICLE, Yang y Gosling (2014) relatan el histórico sobre la evaluación de estos programas que se ha hecho, acudiendo fundamentalmente a tres áreas: en primer lugar, se ha medido la eficacia de la educación AICLE comparando el progreso de los estudiantes antes y después de su implementación (p. ej.: Coonan, 2007; Dalton-Puffer, 2008 y 2009); por otro lado, se ha evaluado la implementación de programas AICLE aplicando métodos de investigación únicamente a escuelas de Educación Secundaria en Europa (p. ej.: Jäppinen, 2005). Pérez Cañado (2012) realiza un valioso estudio de la educación AICLE iniciada por los profesionales, profesorado e investigadores. El resultado de esta investigación es positivo, pero, tal como la misma autora afirma, existen pocas investigaciones a gran escala sobre la evaluación de programas AICLE fuera de Europa. Muszynska (2014) lleva a cabo una evaluación de programas bilingües en escuelas europeas que resulta interesante por la perspectiva comparada que ofrece, ya que la autora analiza programas públicos y privados localizados en diferentes países. El establecimiento de marcadores y marcos relevantes puede ser aplicado a otros análisis de este mismo tipo de programas. Yang y Gosling (2014), en Asia, comparan y evalúan dos programas bilingües (AICLE) de la misma universidad: uno, considerado muy recomendable; y el otro, poco recomendable. Los autores concluyen que las perspectivas y las expectativas influyen en los programas que tienen éxito, pero no ocurre igual en los programas que

se consideran poco recomendables. Un análisis ulterior de esta evaluación plantea cuestiones relativas a la formación del profesorado AICLE, la reacción hacia hablantes nativos y la inclusión de profesores locales en los programas, así como la necesidad de apoyo lingüístico.

Sin embargo, podemos decir que aún existe cierta inseguridad sobre el nivel de impacto y la calidad de la evaluación de estos programas. La evaluación efectiva de un determinado programa bilingüe resulta positiva y si está soportada por marcadores relevantes que ofrezcan información puntual y detallada sobre elementos clave. Esta evaluación ha de ser holística y recorrer un camino que describa el proceso de manera global, de arriba abajo, y que ofrezca información contrastable sobre puntos críticos del sistema. Hasta el momento, hemos visto en la literatura análisis detallados y valiosos sobre qué áreas de contenido presentan mejores índices en sus resultados, qué técnicas metodológicas se emplean en la docencia, qué formación tiene el profesorado de áreas lingüísticas (AL) y áreas no lingüísticas (ANL), qué opinan los padres o el profesorado, cuál es la formación del profesorado (real o deseable), o qué inversión económica soporta la implementación del programa y cuál es la importancia de la apuesta política en el sistema educativo total de un país en concreto, entre otros. Pero la evaluación global de estos programas ha de contemplar, también, un conjunto de indicadores que den cuenta de los resultados reales del proceso hoy día.

En resumen, los marcadores que han de contemplarse para la evaluación efectiva de un programa bilingüe han de diseñarse partiendo de la política educativa nacional, han de recorrer todos y cada uno de los estadios educativos de su implementación (desde las etapas de Educación Infantil hasta las de Educación Superior y formación permanente de los profesionales) y, finalmente, han de cubrir todos y cada uno de los aspectos esenciales de cada uno de los programas (profesorado, currículo educativo, alumnado y administración escolar del programa, entendiendo en este concepto la gestión administrativa del programa a nivel de centro). Las respuestas a esta evaluación conllevan el entendimiento global de cómo se implementa un programa bilingüe a nivel nacional; de las percepciones y opiniones de los profesionales a cargo de quienes está el programa; de la importancia que se les otorga desde las políticas educativas nacionales; y, finalmente, de los resultados y del impacto que dichos programas están teniendo a nivel global en la sociedad del siglo XXI.

Entendemos que la evaluación y la investigación de los programas bilingües ha de ayudar a mejorar la implementación del enfoque, estableciendo puntos críticos de análisis y que, con ello, se mejorará la calidad de la educación bilingüe. Sin embargo, creemos que un análisis que dé cuenta de una concepción global, aportando datos reales sobre el uso real que los hablantes están haciendo de su educación bilingüe, es una información de la que no se debe prescindir en esta evaluación. No solo nos interesa el programa bilingüe *per se*; también nos interesan los efectos y el impacto de esa educación bilingüe en la que se ha invertido una buena cantidad de

recursos a nivel mundial y que, a buen seguro, es de amplio interés social. La recolección de esos datos no es tarea fácil, pero su lectura e interpretación aportarían información a los profesionales, ya que ofrece una perspectiva realista para ayudar a mejorar qué y cómo se hace la educación bilingüe en un aula. Ese necesario análisis de necesidades está aún por hacer, y creemos que la evaluación completa de todos los datos es pertinente para conseguir un panorama de referencia global y holístico.

Referencias bibliográficas

- BAKER, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5.ª ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- BRISK, E. (2010). *Bilingual Education. From Compensatory to Quality Schooling*. Londres: Routledge.
- BYRAM, M. (2011). From foreign language education to education for intercultural citizenship. *Intercultural Communication Review*, 9, 17-36.
- CENOS, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- COONAN, C. (2007). Insider Views of the CLIL Class through Teacher Self-Observation-Introspection. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-646. Doi: 10.2167/ieeb463.0.
- COUNCIL OF EUROPE (2010). *Language Policy Division*. Directorate of Education and Languages. Estrasburgo: Council of Europe. Recuperado de www.coe.int/ulang.
- COYLE, D.; HOOD, P. y MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DALTON-PUFFER, C. (2008). Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe. En W. Delany y L. Volkman, *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.
- DALTON-PUFFER, C. (2009). Communicative Competence and the CLIL Lesson. En Y. R. Zarobe y R. M. Catalán, *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 197-214). Bristol: Multilingual Matters.
- DOBSON, A.; PÉREZ-MURILLO, M. D. y JOHNSTONE, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y British Council.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21.ª Century. A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- GÓMEZ PARRA, M. E. (2016). Educación bilingüe e intercultural (EBel): fortalezas, retos y oportunidades de un enfoque integrado. En R. Serrano Rodríguez, M. E. Gómez Parra y C. A. Huertas Abril, *La educación si importa en el siglo XXI* (pp. 67-75). Madrid: Síntesis.
- JÄPPINEN, A. K. (2005). Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL):

- Teaching Through a Foreign Language in Finland. *Language and Education*, 19(2), 147-168. Doi: 10.1080/09500780508668671.
- JOHNSON, E. J. y ZENTELLA, A. C. (2017). Introducing the Language Gap. *International Multilingual Research Journal*, 11(1), 1-4. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/19313152.2016.1258184>.
- LINDHOLM-LEARY, K. J. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LINDHOLM-LEARY, K. J. y GENESEE, F. (2010). Alternative Educational Programs for English Learners. En *Improving Education Programs for English Learners: Research-Based Approaches*. Sacramento: California Department of Education Press.
- MACKENZIE, A. (2012). *How should CLIL work in practice?* Recuperado de <http://www.onestopenglish.com>.
- MARSH, D. (2013). *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21.st Century iGeneration*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba: Córdoba.
- MEHISTO, P. (2012). *Excellence in Bilingual Education. A Guide for School Principals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEHISTO, P. y ASSER, H. (2007). Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683-701. Doi: <http://dx.doi.org/10.2167/beb466.0>.
- MUSZYŃSKA, B. (2014). *Ways of Measuring the Effectiveness of Bilingual Education Programs in Primary Schools in Europe* (tesis doctoral no publicada). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- PÉREZ-CAÑADO, M. L. (2012). CLIL Research in Europe: Past, Present and Future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. Doi: 10.1080/13670050.2011.630064.
- YANG, W. y GOSLING, M. (2014). What makes a Taiwan CLIL programme highly recommended or not recommended? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 394-409.

18

Motivación para el estudio de una lengua extranjera durante la carrera universitaria

*Katia Rodríguez,
Ivanna Valverde
y Kyveli Chabla*

El presente capítulo examina las diferencias en el tipo de motivaciones, tanto extrínsecas (ME) como intrínsecas (MI), que pueden tener los estudiantes universitarios de lengua extranjera. Mediante la aplicación de una encuesta a 153 estudiantes de la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) en Guayaquil-Ecuador, el 53% de los estudiantes reciben cursos de inglés como requisito de egreso, mientras que el 47% restante se encuentran cursando otras materias de idiomas como libre elección. Se concluyó que el alumnado que recibe un curso de idiomas de forma voluntaria en la universidad experimentan mayores MI con relación a quienes reciben el curso de idiomas como un requisito para la obtención de la titulación. Estadísticamente no existe una diferencia significativa importante entre las MI y las ME, infiriendo que pueda ser debido a la importancia que se atribuye en la actualidad a la adquisición de una lengua extranjera entre el alumnado universitario.

18.1. Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera es hoy en día considerado de gran utilidad para un profesional en un mundo globalizado. Actualmente existen unas 7 097 lenguas en el mundo; de estas, el inglés es el segundo idioma más hablado y aprendido alrededor del mundo (Ethnologue, 2016). Cada vez más personas se han propuesto aprender este idioma como forma de mejora profesional, y también como parte del desarrollo personal.

Los beneficios de aprender un nuevo idioma son diversos. Un estudio avalado por la Universidad de York, en Canadá, afirma que el aprendizaje de un nuevo idioma representa beneficios para la salud, ya que retrasa los efectos dañinos del alzhéimer en el cerebro (Schweizer, Ware, Fischer, Craik y Bialystok, 2012; Bialystok, 2010). Además, aprender un nuevo idioma aumenta la competitividad profesional en el entorno laboral, mejorando las condiciones de trabajo, sueldos y beneficios sociales. Otro tipo de beneficios se derivan del sentimiento de realización a partir del reto de aprender un idioma diferente al nativo, generando satisfacción personal en los individuos (Chavarría, 2010).

El aprendizaje de una lengua extranjera puede aparecer en los diferentes niveles educativos, desde los más básicos hasta el estudio de una carrera universitaria. Es indiscutible la importancia que tiene el aprendizaje de otro idioma para el desarrollo integral de un individuo. Sin embargo, la eficacia de su aprendizaje dependerá evidentemente de las motivaciones del estudiante involucrado (Dörnyei, 1994).

Las motivaciones que llevan a un estudiante universitario a instruirse en una nueva lengua pueden ser de naturaleza extrínseca o instrumental, e intrínseca o integrativa (Gardner y Lambert, 1959; 1972). Las motivaciones intrínsecas tienen relación con la satisfacción o regocijo que le brinda al estudiante universitario aprender una lengua extranjera y poder comunicarse con una mayor cantidad de personas en diferentes comunidades. En este tipo de motivación se localizan tres subdivisiones, según la razón que genera la motivación del individuo, es decir, por conocimiento, logro o estimulación personal (Vallerand, 1997; Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier, 1989; Vallerand *et al.*, 1992; 1993).

La motivación extrínseca, por su parte, es determinada por fuentes externas al estudiante y tiene relación con la utilidad que percibe por la consecución de un objetivo, por ejemplo, una recompensa o también por la evasión de un castigo (Gardner y Lambert, 1959; 1972). La teoría describe tres tipos de motivaciones extrínsecas: regulación externa, la introyección regulada y la regulación identificada (Vallerand, 1997; Vallerand *et al.*, 1989; 1992; 1993). La primera de estas viene definida por aquellas actividades que dependen de fuentes externas a la persona, como beneficios o costos tangibles. En este caso, si las razones por las que el individuo está aprendiendo una lengua extranjera desaparecen, no existiría ningún incentivo para mantener este proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la regulación introyectada se refiere a aquellas actividades que lleva a cabo un individuo por la existencia de algún tipo de presión, que es incorporada por la misma persona. Aunque esto representa un factor interno, no es un componente autodeterminado, debido a que se está reaccionando a una presión y por tanto no se actúa con base en la elección personal. Un ejemplo de este tipo de regulación se relaciona con aquellos estudiantes que inician un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera debido a que se sentirían avergonzados si no estuviesen en la capacidad de manejar otro idioma.

El nivel más alto de ME es la denominada *regulación identificada*. Este tipo de motivación nace de los individuos que dedican determinada cantidad de tiempo al estudio de una lengua extranjera porque consideran que es un aspecto importante para lograr alguna meta u objetivo. Por ejemplo, aquellos alumnos que incorporan otro idioma en su perfil académico porque generará grandes frutos en su desarrollo profesional van a estar constantemente motivados para alcanzar un nivel alto de rendimiento.

En cuanto a la motivación intrínseca, el factor que predomina es el agrado, la satisfacción, que siente el individuo al realizar determinada actividad. Según Deci y Ryan (1985), las personas que deciden desarrollar por iniciativa propia una tarea pueden enfrentarse a las situaciones y desafíos que esta represente de una mejor manera.

Asimismo, en la literatura se pueden distinguir tres tipos de MI. La primera de ellas, relacionada con el conocimiento, se genera a partir de actividades que estén asociadas a explorar nuevas ideas y el desarrollo del mismo. El segundo tipo es la motivación intrínseca por realización, que está asociada al intento de lograr o dominar determinada tarea y de alcanzar una meta personal. Por último, se tiene la motivación intrínseca por estimulación basada en las sensaciones estimuladas por la realización de la tarea; puede ser una apreciación estética, diversión o la emoción de cumplir dicha actividad. En cualquiera de estos tres tipos de MI, el común denominador son las sensaciones agradables experimentadas durante la actividad autoiniciada, que representa un desafío aceptado para el individuo.

Además de la comparación entre estos dos tipos de motivación, existe el contraste con la amotivación, situación en la que las personas no logran captar ningún tipo de relación entre la actividad realizada y las consecuencias –beneficios o costos– de las mismas. En esta situación el individuo no tiene ninguna razón, intrínseca o extrínseca, para seguir desarrollando la actividad, y lo que espera es poder terminarla lo más pronto posible (Deci y Ryan, 1985; Abramson *et al.*, 1978).

Tuncel, Sadikoglu y Memmedova (2016) estudian las motivaciones de estudiantes de diferentes carreras que reciben cursos opcionales de lenguas extranjeras. Como resultado general, obtienen bajos niveles de motivación tanto extrínseca como intrínseca inconsistentes con su desempeño. En la línea de lo anterior, otro estudio desarrollado en una Universidad de México obtuvo la existencia de una mayor motivación extrínseca que intrínseca en los estudiantes de inglés. La motivación venía dada por la obtención de un beneficio profesional o mejora del estatus en el ámbito laboral (Ordorica, 2010).

En el caso concreto de Ecuador, solo el 2.2% de la población conoce un idioma extranjero (Ethnologue, 2016). Esta cifra es bastante desalentadora, considerando la importancia de integrarse en el mundo globalizado tanto económica como socialmente. A nivel mundial, el Ecuador ocupa el puesto 35 de 63 países con bajos niveles de conocimiento en inglés. Por esta razón, el gobierno ecuatoriano ha estipulado como obligatoria la incorporación de una carga horaria específica al apren-

dizaje del inglés desde el segundo año de Educación Básica, aplicable de forma paulatina desde 2016 mediante un acuerdo ministerial (n.º 0052-14 de marzo de 2014); además, aquellas instituciones de Educación Superior (IES) que mantengan en sus currículos materias dedicadas al aprendizaje de una lengua extranjera deberán garantizar un cierto nivel de suficiencia del idioma, establecido como requisito indispensable para la obtención de la titulación (Resolución del Régimen Académico RPC-SE-13-n.º 051-2013).

A pesar de lo anterior, la inclusión de asignaturas dedicadas al aprendizaje de una lengua extranjera no es obligatoria en Ecuador, aunque la gran mayoría de las instituciones están incluyendo en sus mallas curriculares materias dedicadas especialmente al aprendizaje del inglés. Adicional a esto, las IES han incorporado el estudio de otros idiomas en la oferta académica. Sin embargo, en la mayoría de los casos estas materias tienen carácter de libre elección para los estudiantes.

Por otro lado, es cierto que el estudio de una lengua extranjera como un requisito obligatorio para la obtención del título universitario puede afectar de algún modo la motivación del estudiante, que se ve obligado a tomar esos cursos. Sin embargo, si el alumnado decide matricularse en un curso de idiomas para completar los créditos de su grado, probablemente está motivado por razones diferentes a que si esto representara un requisito para la titulación (Ordorica, 2010).

Como hemos podido comprobar en la revisión de literatura, existen diferentes resultados en torno al tema de la motivación de estudiantes universitarios en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, en todos los casos es indiscutible que la motivación juega un rol preponderante. Por ello, a lo largo de este trabajo se busca identificar si existen diferencias en las motivaciones que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en los estudiantes universitarios. Como se indicaba al inicio del capítulo, se aplica un cuestionario que busca medir las motivaciones en el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma en una muestra de estudiantes de la ESPOL (Guayaquil-Ecuador).

18.2. Objetivos

Como hemos visto en el apartado anterior, existe suficiente evidencia para afirmar que la motivación es un factor que influye en la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, resulta interesante conocer las motivaciones que se generan a partir de un sistema donde es obligatorio recibir un curso de lengua extranjera en contraste con el alumnado que recibe esta formación desde una naturaleza voluntaria.

Como se ha anticipado, en el Ecuador la gran mayoría de las IES mantienen cursos obligatorios de inglés como lengua extranjera, que de alguna forma podrían estar influyendo en la motivación de aprender dicho idioma en los estudiantes e incluso ser un factor que los aleje de la posibilidad de explorar otros idiomas en el futuro.

Como consecuencia de todo lo anterior y tomando como referencia la literatura al respecto, con el desarrollo de esta investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Conocer las MI y ME del alumnado universitario de Ecuador.
2. Comprobar si existe alguna diferencia en el tipo de motivación entre alumnos que estudian una lengua extranjera de forma voluntaria en contraste con quienes toman cursos obligatorios.

18.3. Metodología

18.3.1. Sujetos

La muestra está constituida por 153 estudiantes de edades comprendidas entre 17 a 42 años que cursan diferentes carreras de grado en la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), en Guayaquil, 53% son hombres y 47% son mujeres.

La muestra fue determinada mediante un muestreo aleatorio estratificado, según las materias de idioma extranjero ofrecidas por el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX): inglés, alemán, francés y coreano. Por tanto, se tomaron 87 estudiantes que cursan inglés, 38 alumnos de francés, catorce de alemán, doce de coreano y dos de chino mandarín. Este centro cuenta con seis niveles de inglés (dos básicos, dos intermedios y dos avanzados), dos niveles de francés básico y un nivel para alemán, coreano y chino mandarín.

18.3.2. Instrumento y procedimiento

Se aplicó un cuestionario electrónico durante los últimos meses de 2016, tomando como base el estudio de Noels, Pelletier, Clément y Vallerand (2000). El cuestionario consta de dos secciones. La primera de ellas incluye preguntas sobre información general del estudiante: edad, género, nivel de estudios, materia de lengua extranjera que cursa y si ha estudiado con anterioridad otra materia en el CELEX. La segunda parte está compuesta por catorce preguntas Likert que buscan medir los diferentes niveles de ME y MI de los estudiantes, con valores donde 5 representa que el individuo está totalmente de acuerdo, y 1 totalmente en desacuerdo. Los siete primeros ítems corresponden a los tres diferentes niveles de ME que se mencionaron anteriormente, mientras que los siete enunciados restantes corresponden a los tres niveles de MI.

Ahora bien, la regulación externa se mide con los dos primeros ítems, en los que se les pregunta su grado de acuerdo o desacuerdo con “estudio una lengua extranjera porque tengo la impresión que es lo que se espera de mí”, y “estudio de

una lengua extranjera para acceder a una mejor posición laboral". Los siguientes tres enunciados corresponden a la medición de la regulación introyectada: "estudio una lengua extranjera porque me sentiría avergonzado si no pudiese comunicarme en un entorno extranjero", "estudio una lengua extranjera porque me sentiría culpable sino manejara otro idioma" y "estudio una lengua extranjera porque quiero demostrarme a mí mismo que soy capaz de manejar más de una lengua". Por último, para el nivel de regulación identificada se propusieron dos enunciados: "estudio una lengua extranjera porque considero que es bueno para mi desarrollo personal y porque escogí ser el tipo de persona que puede hablar más de un idioma".

18.4. Resultados

18.4.1. Resultados de la primera parte del cuestionario: datos sociodemográficos del alumnado participante

Tal y como se indicó en el apartado anterior, la primera parte del cuestionario está compuesta por preguntas sociodemográficas sobre el estudiante. Estos datos fueron analizados, obteniendo frecuencias, medias y correlaciones.

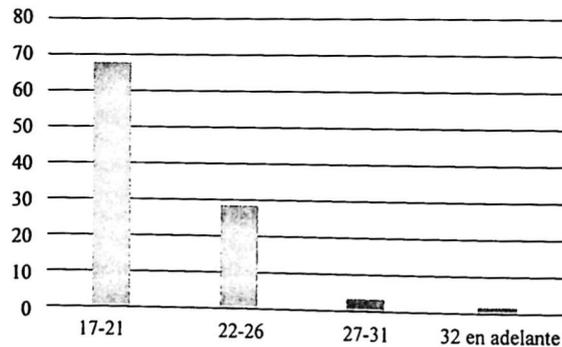


Figura 18.1. Edad de los encuestados.

Las edades de los estudiantes participantes en el estudio estuvieron en el rango de 17 a 42 años (figura 18.1), sin embargo, cerca del 70% de la muestra corresponde a edades entre 17 y 21 años. Adicionalmente, el nivel que cursan en la carrera universitaria los estudiantes de la muestra corresponde en un 62% a estudiantes de los dos primeros años de estudio (figura 18.2).

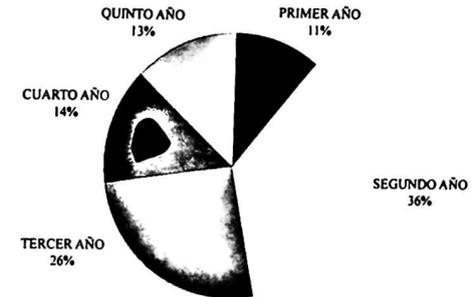


Figura 18.2. Año que cursa el encuestado.

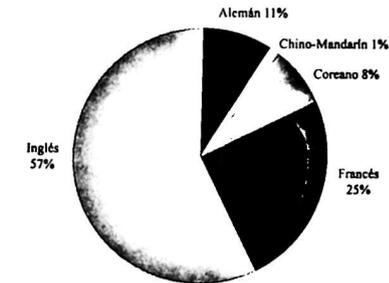


Figura 18.3. Materia que estudia el encuestado.

La figura 18.3 indica la distribución por materia de idiomas de los estudiantes de la muestra. Como ya se había mencionado, los cursos de inglés son obligatorios en la ESPOL, mientras que el resto de idiomas son de libre opción, así que la hipótesis general que se desea comprobar es la existencia de una diferencia en el tipo de motivación de los estudiantes que eligen inglés frente al resto de idiomas.

18.4.2. Resultados de la segunda parte del cuestionario: motivaciones del alumnado participante

Primero se utilizó una pregunta filtro que determinaba si el estudiante sentía algún tipo de motivación en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o

si por el contrario la situación experimentada era de amotivación. La figura 18.4 describe que el 49% y 48% de los estudiantes sienten motivación intrínseca y extrínseca, respectivamente; y el 3% restante corresponde a estudiantes amotivados específicamente por dos razones: consideran que el estudio de un idioma extranjero representa una pérdida de tiempo y que esta actividad no es importante para su desarrollo profesional y personal.

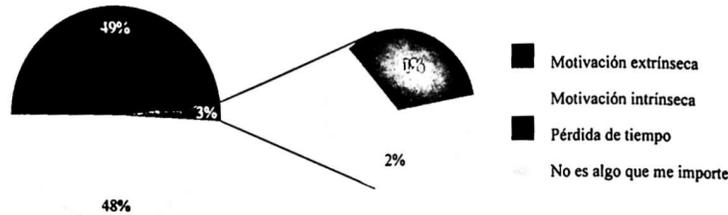


Figura 18.4. Razon principal por la que estudia una lengua extranjera.

En la figura 18.5 se describe la distribución de las respuestas para todos los enunciados que miden ME, en el caso de la muestra de estudiantes de inglés y la muestra de estudiantes de otros idiomas. En primera instancia se puede comprobar que existe un comportamiento más o menos parecido entre las dos muestras. Sin embargo, por medio de una prueba chi-cuadrado, se constata que hay una relación significativa únicamente entre el primer reactivo de regulación externa (significancia: 0.07) y el segundo reactivo de regulación introyectada (significancia: 0.035).

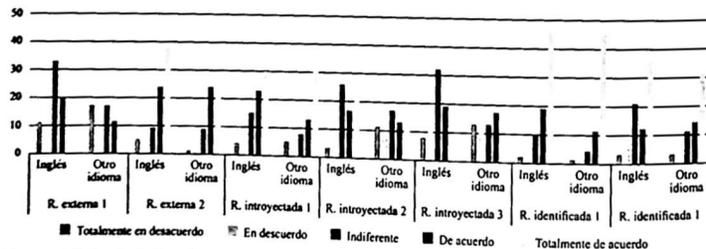


Figura 18.5. Motivaciones extrínsecas para estudiantes de inglés frente a estudiantes de otros idiomas.

La figura 18.6 muestra la misma relación anterior, pero con los enunciados de motivaciones intrínsecas. Los tres primeros enunciados se relacionan con la MI de conocimiento: “estudio una lengua extranjera porque de esta forma tendré acceso a la literatura de diferentes temas que solo se encuentran disponibles en otros idiomas”, “estudio una lengua extranjera porque siento satisfacción de aprender cosas nuevas” y “estudio una lengua extranjera porque me gusta aprender acerca de la cultura y forma de pensar sobre los países que hablan otras lenguas”. En este caso, mediante las pruebas chi-cuadrado correspondientes, solo los reactivos a la MI de conocimiento resultaron significativas (significancia: 0.018 y 0.017).

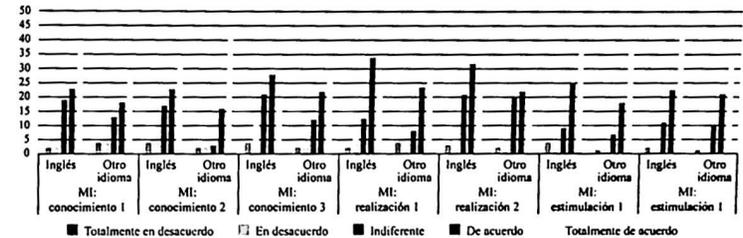


Figura 18.6. Motivaciones intrínsecas para estudiantes de inglés frente a estudiantes de otros idiomas.

CUADRO 18.1. Prueba ANOVA entre el alumnado que estudia inglés u otro idioma

Enunciados	Significancia
ME regulación externa 1	.039
ME regulación externa 2	.710
ME regulación identificada 1	.227
ME regulación identificada 2	.481
ME regulación introyectada 1	.462
ME regulación introyectada 2	.004
ME regulación introyectada 3	.296
MI conocimiento 1	.327
MI conocimiento 2	.005
MI conocimiento 3	.001
MI estimulación 1	.177
MI estimulación 2	.733
MI realización 1	.704
MI realización 2	.950

Con la prueba ANOVA, donde el factor es el estudio del idioma inglés o de otros idiomas, y las variables dependientes son los tipos de motivaciones, se determina si existe una diferencia significativa entre las motivaciones que tienen las personas que estudian inglés y las que tienen las personas que estudian otros idiomas.

Efectivamente, se constata que existe una diferencia significativa entre estos dos grupos cuando se trata de motivaciones extrínsecas de regulación externa, motivaciones extrínsecas de regulación introyectada y motivaciones intrínsecas de conocimiento. Por lo tanto, se puede concluir que los estudiantes que eligen estudiar inglés en ESPOL presentan mayores niveles de motivación extrínseca frente a quienes estudian otros idiomas como libre elección. En cuanto a las motivaciones intrínsecas de conocimiento que resultaron significativas, es posible afirmar que los estudiantes de otros idiomas tienen una mayor motivación de este tipo, frente a los estudiantes de los diferentes niveles de inglés obligatorios en la universidad.

En el resto de niveles podemos observar que no existe una diferencia significativa entre los estudiantes de inglés con las motivaciones del alumnado de otros idiomas.

18.5. Conclusiones

Ante los resultados expuestos en el apartado anterior, se extrae que el hecho de estudiar una materia como requisito obligatorio, en contraste con estudiar la misma por decisión del estudiante, explica en alguna medida la motivación que tiene el individuo en el proceso de aprendizaje. Si bien es cierto que las diferencias no son tan grandes a nivel estadístico.

Con los resultados obtenidos se puede inferir que los encuestados que estudian una lengua extranjera por decisión propia durante la carrera universitaria, perciben un beneficio diferente e intangible, respecto a los que estudian un idioma como requisito de egreso. Además, la presión que siente el alumnado ante el desconocimiento de una lengua extranjera diferente al inglés es distinta de la percibida por los que estudian este idioma. Esto se puede explicar teniendo en cuenta que las personas en la actualidad consideran el aprendizaje del idioma inglés como indispensable para un correcto desenvolvimiento en el mundo globalizado, mientras que las demás lenguas suelen ser tomadas en consideración como un complemento del aprendizaje.

Se puede mencionar que la oferta de otros idiomas se ha incrementado precisamente por la importante demanda de los estudiantes, quienes por un lado buscan tener la oportunidad de mejorar su nivel de competitividad, añadiendo el conocimiento de otros idiomas a su perfil, así como la búsqueda de nuevos desafíos personales que cumplir.

Tal y como se indicó previamente, el estudio del idioma inglés es prácticamente un requisito general de egreso en muchas carreras universitarias. Existe evidencia para afirmar que incluso si no fuese obligatorio, la gran mayoría de estudiantes decidirían formarse en este idioma. Aunque cada uno de ellos tenga diferentes motivaciones que los llevan a incorporar estas materias en sus mallas curriculares, la aceptación de las clases de idiomas a nivel pregrado es indiscutible.

Referencias bibliográficas

- ABRAMSON, L. Y.; SELIGMAN, M. E. y TEASDALE, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- BIALYSTOK, E. y FREEDMAN, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease. *Neurology*, 75(19), 1726-1729.
- CARRIÓ-PASTOR, M. L. y MESTRE, E. M. M. (2014). Motivation in second language acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 240-244.
- CHAVARRÍA, C. E. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 63-69.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. CES. Quito: CES. Recuperado de http://www.snaa.gob.ec/wp-content/themes/institucion/dw-pages/Descargas/regimen_academico.pdf.
- DÖRNYEI, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, R. C. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury.
- LEWIS, M. P.; SIMONS, G. F. y FENNIG, C. D. (2016). *Ethnologue: Languages of the World* (vol. 19). Dallas: Texas.
- MAHADI, T. S. T. y JAFARI, S. M. (2012). Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24), 230-235.
- NOELS, K. A.; PELLETIER, L. G.; CLÉMENT, R. y VALLERAND, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- ORDORICA, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica de la Mediateca del Cele-Unam. Lea Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*, 2, 1-41.
- RYAN, R. M.; CONNELL, J. P. y DECI, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. *Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu*, 2, 13-51.
- SCHWEIZER, T. A.; WARE, J.; FISCHER, C. E.; CRAIK, F. I. y BIALYSTOK, E. (2012). Bilingualism as a contributor to cognitive reserve: evidence from brain atrophy in Alzheimer's disease. *Cortex*, 48(8), 991-996.

- TUNCEL, E.; SADIKOGLU, S. y MEMMEDOVA, K. (2016). Statistical reasoning of impact of motivation on students' achievement in foreign language learning. *Procedia Computer Science*, 102, 244-250.
- VALLERAND, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 29, pp. 271-360). San Diego: Academic Press.
- VALLERAND, R. J.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE, N. M. y PELLETIER, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323.
- VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE, N. M.; SENÉCAL, C. y VALLIÈRES, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172.

19

El modelo TPACK en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Maria del Carmen Trillo Luque,
María Josefa Vilches Vilela
y Ana María Muñoz Mallén

Los continuos avances de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) conllevan para los docentes adaptarse a nuevas demandas. La incorporación de las TIC en el aula ofrece amplias posibilidades para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. No obstante, seguir modelos tradicionales de enseñanza con las TIC no supone un valor añadido, sino que es necesario aplicar enfoques pedagógicos innovadores que propicien aprendizajes autónomos y colaborativos. El modelo TPACK (*technological, pedagogical content knowledge*) consigue integrar los distintos conocimientos que debe poseer el docente para el uso efectivo de las TIC en la enseñanza de la lengua inglesa.

19.1. Introducción

El hecho de enseñar una lengua extranjera (LE) ha dejado de ser una oportunidad para considerarse una necesidad, debido a su repercusión tras el auge y desarrollo de un mundo cada vez más globalizado. De esta manera, la LE más valorizada, como es la lengua inglesa, se ha apropiado de algunas de las áreas del currículo en los colegios, dando lugar a la metodología AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, o en inglés, CLIL, *contents and language integrated learning*) dentro de una educación bilingüe.

En el siglo XXI se han evidenciado avances en el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), lo que está originando cambios en el mundo actual, especialmente por ser una competencia clave, además de un

instrumento de gran utilidad para mejorar las estrategias educativas y para aumentar la calidad y la eficacia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en un contexto multilingüe e intercultural. Dichos cambios inciden inevitablemente en el sistema educativo y, por consiguiente, en el aula; por tanto, el aprendizaje de una lengua extranjera debe incorporar las TIC. Estamos de acuerdo con Bindu (2016: 25), que considera que “incorporating ICT in teaching [...] has the potential to impart quality education if it is used effectively”. Este autor afirma que la tecnología contribuye a la mejora del rendimiento de los estudiantes desde la perspectiva de una educación inclusiva, lo que convierte a las TIC en una herramienta beneficiosa para aquellos escolares que requieran medidas de atención a la diversidad.

En este sentido, y a tenor de lo dispuesto en la normativa educativa en relación con la incorporación de las TIC y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y normativas autonómicas posteriores, estas se usan ampliamente en contextos educativos, lo que supone que los docentes han de adaptarse a las nuevas necesidades, a fin de ofrecer una educación de calidad. Es evidente que la aplicación de las TIC en el aula promueve un aprendizaje interactivo y en escenarios más reales (Chacón y Pérez, 2011), pero es necesario destacar que la sustitución en el aula de tareas de lápiz y papel por actividades digitales que reproduzcan esquemas tradicionales de aprendizaje no implica ningún valor añadido, lo que sugiere la necesidad de modificar el tradicional uso de las TIC e incorporar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, enfoques más innovadores y centrados en el alumnado (Cabero, 2015). Ello conlleva el uso de metodologías más activas y participativas o de nuevas tendencias, como el *flipped classroom*, que fomenten en los estudiantes el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Atendiendo a lo anterior, es esencial que el profesorado sea competente digitalmente, para así ofrecer a sus estudiantes escenarios de aprendizaje bien articulados, enriquecidos, coherentes con las características y necesidades de estos, potenciando su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se ha de ser consciente de la existencia de una brecha generacional importante en cuanto al uso de las TIC, dado que el alumnado, a diferencia de los docentes, ha nacido rodeado de las tecnologías, lo que ha supuesto la incorporación de una nueva generación de escolares, los denominados por Prensky “nativos digitales”. Acostumbrados a utilizar los medios tecnológicos desde temprana edad, aunque no suficientemente competentes en su uso, el profesorado debe promover su alfabetización digital.

Uno de los modelos que permite integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares, mediante la incorporación de metodologías activas e innovadoras, es el modelo TPACK basado en la propuesta realizada por Shulman a finales de los años 90 y desarrollado por Mishra y Koehler (2006), citados en Koehler, Mishra y Cain (2015), autores que han actualizado este modelo recientemente que se está aplicando actualmente a la enseñanza de diversas materias.

En este caso, consideramos que su empleo en Educación Primaria (EP) para la enseñanza de la lengua inglesa puede ser muy beneficiosa para el desarrollo de las competencias y habilidades que ha de desarrollar el alumnado en el dominio de la lengua. En este modelo se establece la interrelación de tres tipos de conocimiento: el conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar (contenido).

La relación de estos tres tipos de conocimiento genera una serie de saberes, como son el conocimiento tecnológico-pedagógico (TPK), el conocimiento tecnológico del contenido (TCK) y el conocimiento pedagógico del contenido (PCK). La unión e integración de todos ellos da lugar al conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) (figura 19.1).

En relación con la enseñanza de la lengua inglesa, el TPACK implica que el docente ha de poseer no solo una adecuada formación y un amplio conocimiento sobre esta (conocimiento disciplinar o contenido), sino que debe saber planificar, organizar su materia, proponer tareas, teniendo en cuenta las características y necesidades de su alumnado (conocimiento pedagógico), así como seleccionar los medios y herramientas TIC más adecuados para la enseñanza (conocimiento tecnológico), lo que implica que los docentes han de conocer cómo funcionan las TIC y en qué aplicarlas (Cabero, Marín y Castaño, 2015). A tenor de lo indicado, es importante considerar las posibilidades que la web 2.0 ofrece para su utilización en el aula y concretamente para la lengua inglesa.

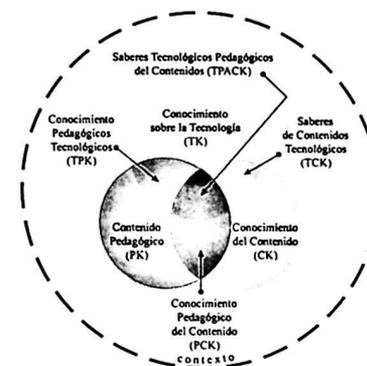


Figura 19.1. Modelo TPACK (Koehler, Mishra y Cain, 2015).

En definitiva, la aplicación de este modelo conlleva que el profesorado posea un alto conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido que le permita selec-

cionar y estructurar cuidadosamente medios y recursos basados en TIC para que se conviertan en herramientas educativas efectivas y poderosas que desarrollen, además de la competencia comunicativa en la lengua inglesa en los estudiantes, otras habilidades como la creatividad, el aprendizaje colaborativo y autónomo en beneficio de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

19.2. Las TIC en la enseñanza de la lengua inglesa

La incorporación de las TIC en el aula repercute positivamente en la mejora del conocimiento y manejo de las destrezas lingüísticas de escucha, habla, escritura y lectura, que permiten al alumnado comunicarse en la LE. Tradicionalmente, dichas destrezas se dividían en dos grupos: por un lado, las receptivas (*reading* y *listening*) y, por otro lado, las productivas (*writing* y *speaking*), de tal manera que se distinguían la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita, y estas se aplicaban en métodos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudio repetitivo de vocabulario y reglas gramaticales. Sin embargo, a finales de los años 70 se establece un vínculo entre las cuatro destrezas básicas, de tal forma que se comienza a hablar de habilidades comunicativas desde una perspectiva global, pues todas persiguen un fin comunicativo. Asimismo, existe un solapamiento entre la destreza de comprensión y expresión oral, puesto que en la clase de inglés, desde el primer momento, los estudiantes perciben y producen enunciados de tal manera que ambas están interrelacionadas.

La primera destreza lingüística que se debe trabajar en el aula de EP es la comprensión oral, seguida de la expresión oral, con la que está estrechamente vinculada. Esto significa un cambio de enfoque en el aprendizaje de la LE, ya que hasta ahora las destrezas orales habían sido relegadas a un segundo plano.

Al no existir en la lengua inglesa una correlación entre la ortografía y la pronunciación, como afirma Pavón (2006: 427), “en los estadios iniciales de la enseñanza de la lengua extranjera la exposición a los sonidos debe ser anterior a la iniciación en la escritura ortográfica”. En este contexto existen aplicaciones para dispositivos móviles, que utilizan métodos de lectoescritura diseñados para niños anglohablantes del primer ciclo de Educación Primaria, basados en la concienciación fonológica. Ejemplo de ello es *Jolly Phonics*, que por medio de canciones y gestos facilita el aprendizaje de la lengua inglesa, a través de los fonemas. Asimismo, ese *input* oral se introduce por medio de *flashcards*, juegos, etiquetas, etc.

De igual manera, las destrezas lingüísticas y fonológicas se pueden desarrollar mediante el empleo de canciones usando como recurso la *web lyrics training*. Asimismo la comprensión y expresión oral se fomenta mediante la videoconferencia que, a su vez, permite el intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes de escuelas de diferentes países.

En definitiva, en la actualidad la red proporciona multitud de materiales (vídeos, textos, actividades, canciones, *podcast*, etc.) para cubrir cualquier necesidad de enseñanza de la LE. Pero a ello se añaden las posibilidades que la web 2.0 o web social brindan a los usuarios, como es la oportunidad de convertirse en creadores de contenidos.

19.3. Tecnología móvil para el aprendizaje de la lengua inglesa

Las TIC ofrecen un gran abanico de posibilidades para el aprendizaje, además de permitir, por una parte, que el profesorado adquiera un papel activo en la formación de sus alumnos (Cabero, 2015) a través de los medios y herramientas tecnológicas. Por otra parte, las actuaciones de los docentes digitalmente competentes facilitan que estos creen sus propios recursos. Se puede plantear a los estudiantes multitud de tareas que generen un producto final en forma de artefacto digital donde se ponga de manifiesto el resultado de su proceso personal o colectivo de aprendizaje. Además, al compartirlo, se convierte en una tarea auténtica en el sentido de transmitir información real en una LE.

A continuación se sugieren algunas aplicaciones para trabajar en la clase de inglés o en inglés (AICLE), poco conocidas por la mayoría de los docentes, destinadas a crear objetos de aprendizaje o para que los estudiantes generen sus artefactos digitales, favoreciendo la innovación, el desarrollo de la motivación y la creatividad. Todas ellas tienen en común, además de su facilidad de uso, que pueden utilizarse en versión *online* de forma gratuita, previo registro, y disponen de versión para dispositivos móviles (App) compatibles con los sistemas operativos más utilizados como son iOS (App Store) y Android (Google Play). Por otro lado, permiten compartir las creaciones finales a través del correo electrónico, insertarlos en un blog o en una página web, o enviarlos por servicios de mensajería instantánea multimedia como WhatsApp.

- *Voki: el avatar que habla*. Voki permite crear un personaje o avatar que es capaz de hablar en múltiples idiomas. Se recomienda utilizar la versión *online*, ya que proporciona más y mejores prestaciones.

Para generar el mensaje de voz, Voki ofrece distintas opciones, todas interesantes para la práctica de la LE, como introducir el texto por escrito; aunque la voz generada tiene entonación de robot, es de excelente calidad, permitiendo diferenciar en la configuración si se desea que el acento sea británico o americano, entre otros, además de voz de hombre o de mujer. También hay opción de grabar la propia voz o utilizar un archivo de audio previamente guardado en el dispositivo (figura 19.2).

Este programa puede utilizarse tanto para que el docente envíe mensajes a sus estudiantes, como para que estos creen y compartan su Voki con sus compañeros u otras personas.

Algunas actividades que pueden realizarse son:

- Crear mensajes de felicitación de Navidad, de cumpleaños, etc.
- Hacer una presentación personal que incluya el nombre, el lugar de residencia, gustos y aficiones, etc.
- Cantar una canción o crear un rap y grabarlo en audio para incorporarlo a un Voki.
- Crear o reconstruir un breve relato cuyo avatar sea el personaje.

- **EDPuzzle: enseñando con videolecciones.** EDPuzzle permite al docente crear lecciones o actividades basadas en vídeo mediante herramientas de edición que facilitan: recortar la grabación, añadir comentarios en audio, en texto o preguntas en el minuto que se desee. Dichas notas pueden ayudar a introducir un concepto antes del visionado o una aclaración después del mismo (figura 19.2). Se pueden utilizar grabaciones propias o reutilizar otras alojadas en YouTube, TeacherTube, Vimeo, etc.; así como volver a editar videolecciones que los usuarios de la aplicación ponen a disposición de otros profesores/as.

Uno de los puntos fuertes de EDPuzzle es la manera en que se pueden gestionar las clases y asignar tareas de modo separado a cada una de ellas. Por otra parte, aunque la aplicación requiere el registro previo del profesor, los estudiantes no tienen que proporcionar datos personales ni cuentas de correo, ya que solo necesitan el código que les proporciona el docente para inscribirse.

Algunas de las actividades que se pueden realizar con EDPuzzle son:

- Introducir un comentario aclaratorio antes o después del visionado de la grabación.
- Ir respondiendo a distintas preguntas de comprensión mientras se ve un fragmento de película en inglés.
- Debido a que su interfaz es muy intuitiva, también los escolares pueden crear su videolección y compartirla a partir de un fragmento de película disponible en Internet o grabada por ellos.

- **Pixton: crear cómics.** La utilización de cómics en la clase de inglés sirve para presentar aspectos coloquiales de esta lengua, a lo que se añade el atractivo visual de los dibujos y los colores, además de desarrollar la creatividad, la expresión escrita, la estructuración lógica del pensamiento, la asimilación de conceptos estudiados y conectar con sus intereses.

Pixton facilita varias opciones: la clásica, que permite crear un pequeño cómic con rapidez, ya que solo hay que escribir el texto en las viñetas predefinidas (figura 19.3); el estilo libre, en el que se pueden escoger los personajes, sus características, los fondos, los colores, además de crear los textos; y el gran formato, que posibilita crear una viñeta de tamaño grande.

Algunas actividades que los estudiantes pueden efectuar son:

- Crear un anuncio a tamaño póster.
- Transformar en tira gráfica una historia, un cuento o una noticia.
- Crear un manual de instrucciones paso a paso sobre cualquier contenido: una receta de cocina típica, una manualidad, etc.

- **Kahoot: gamificando el aula.** Kahoot es una aplicación que permite al profesorado realizar preguntas convirtiendo el aprendizaje en algo divertido, en el que la toma de decisiones, el juego y la competición favorecen la motivación, es decir, convirtiendo la clase en un espacio lúdico (gamificación).

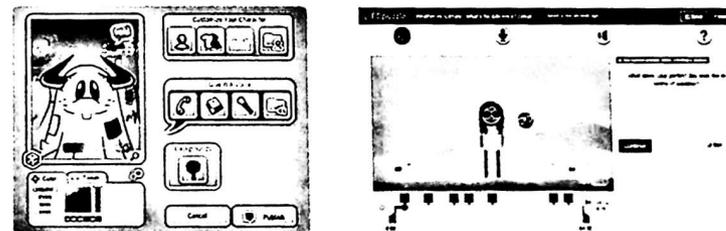


Figura 19.2. Interfaz de Voki y EDPuzzle. Capturas de pantalla.

La plataforma está formada por dos páginas web: una llamada GetKahoot!, que será la que utiliza el profesor para crear las preguntas (figura 19.3), y otra denominada Kahoot.it, que es la utilizada para entrar en cada “partida”, a la que accederán los estudiantes con la *app* instalada en su dispositivo móvil. Para jugar deben introducir el PIN proporcionado por el docente, además de su nombre o un alias. Conviene puntualizar que si en el aula hay alumnado que requiere atención a la diversidad, es recomendable formar pequeños equipos heterogéneos que evite la sensación de fracaso.



Figura 19.3. Interfaz de Pixton y Kahoot! Capturas de pantalla.

Algunas actividades que se pueden realizar con Kahoot!, aprovechando sus distintas opciones para diseñar cuestionarios, son:

- Realizar una competición por equipos con preguntas a partir de una imagen o un vídeo con la opción *Quiz*, que permite visualizar los nombres de las mejores puntuaciones.
- Realizar un cuestionario de conocimientos previos sobre un tema con la opción *Survey*.
- Ordenar las palabras de una frase con la opción *Jumble*.

19.4. Conclusiones

Los continuos cambios que se están produciendo actualmente en la sociedad respecto a las TIC han transformado el sistema educativo, y la tecnología se incorpora al aula, incidiendo en la mejora de la calidad de la enseñanza. Se ha de tener en cuenta que los recursos tecnológicos disponibles suponen una oportunidad para proponer aprendizajes activos en todas las áreas del currículo, incluida la LE, lo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en contextos multilingües e interculturales, motiva a los estudiantes y mejora el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Es necesario que se propongan enfoques metodológicos actuales con TIC que no reproduzcan modelos tradicionales de enseñanza y que propicien en los escolares aprendizajes significativos, autónomos y colaborativos, además de otras facetas como la creatividad.

Para su consecución, el profesorado ha de ser competente digitalmente y conocedor de un repertorio de medios y herramientas, a fin de dar respuesta a todas las necesidades del alumnado en el desarrollo de las distintas destrezas comunicativas para el aprendizaje de la lengua inglesa. En este sentido, el modelo TPACK interrelaciona los conocimientos de la materia, las estrategias metodológicas idóneas

para su enseñanza y, por el último, el uso y la aplicación de las TIC para saber cómo y en qué utilizarlas, lo que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a la LE.

Referencias bibliográficas

- BINDU, C. N. (2016). Impact of ict on teaching and learning: A Literature review. *International Journal of Management and Commerce Innovations*, 4(1), 24-31.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, n.º 295 (10 de diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- CABERO, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1.
- CABERO, J.; MARÍN, V. y CASTAÑO, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. *@Tic, Revista d'Innovació Educativa*, 14, 13-22.
- CHACÓN, C. T. y PÉREZ, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 41-54.
- KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. y CAIN, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9-23.
- PAVÓN, V. (2006). Análisis de las causas por las que la enseñanza de las destrezas orales obtiene resultados insatisfactorios en el entorno del aula y propuestas de mejora. En M. J. Garau, M. Amengual y J. Salazar, *Adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y propuestas aplicadas* (pp. 417-431). Palma de Mallorca: AES-LA-Universitat de les Illes Balears.