

Trabajo Fin de Máster
ANÁLISIS CRÍTICO DE LA
FORMACIÓN
UNIVERSITARIA EN
DIDÁCTICA DE LENGUAS

Estudiante

Bárbara Rodríguez Ortiz
53381232-A · al239277@uji.es

Tutora

Isabel Ríos García
rios@uji.es

Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas
Curso 2014/2015

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster plantea un estudio de vertiente profesional basado en algunos aspectos relacionados con la investigación bibliográfica y las metodologías descriptiva y comparativa. Entre sus principales objetivos destacan, en primer lugar, la propuesta de un modelo teórico de enseñanza-aprendizaje de lenguas que recoja las últimas tendencias en el ámbito de la Didáctica de Lenguas y, en segundo, la comparación entre los contenidos de formación ideales según el arquetipo elaborado y la formación ofrecida en las cuatro universidades que han sido seleccionadas siguiendo criterios relacionados, entre otros, con el bilingüismo, la antigüedad y el carácter de las instituciones (Universidad de Salamanca, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad *Rovira i Virgili* de Tarragona). Para la recogida de datos se ha diseñado un instrumento de análisis basado en la estructura de las listas de comprobación, y se han examinado los programas docentes tanto de aquellas asignaturas que estaban directamente relacionadas con la enseñanza de lenguas, como de aquellas otras que trataban diferentes aspectos incluidos en el modelo teórico original. Además, se ha intentado establecer comunicación directa con el profesorado de estas materias para obtener información más detallada. Los resultados obtenidos permiten establecer ciertas comparaciones entre unas universidades y otras en cuanto al grado de cobertura de los contenidos de formación propuestos inicialmente, aunque no pueden calificarse como concluyentes debido a los obstáculos hallados durante el proceso de recopilación de datos. En consecuencia no pueden establecerse conclusiones fiables, a pesar de lo cual destaca un mayor seguimiento de las últimas tendencias en Didáctica de Lenguas por parte de las instituciones de formación superior localizadas en zonas bilingües.

ÍNDICE

1. Introducción	Pág. 4
2. Objetivos	Pág. 6
3. Metodología	Pág. 7
4. Modelo de enseñanza-aprendizaje de lenguas	Pág. 15
a. <u>Enfoque comunicativo y funcional</u>	Pág. 16
b. <u>Enfoque intercultural y plurilingüe</u>	Pág. 17
c. <u>Marco metodológico general</u>	Pág. 19
d. <u>Marco metodológico específico</u>	Pág. 23
i. <i>Comprensión escrita</i>	Pág. 23
ii. <i>Comprensión oral</i>	Pág. 32
iii. <i>Expresión escrita</i>	Pág. 35
iv. <i>Expresión oral</i>	Pág. 39
v. <i>Valores y actitudes en torno a las lenguas</i>	Pág. 41
vi. <i>Conocimiento y reflexión sobre las lenguas</i>	Pág. 42
e. <u>Actitud abierta a la variedad lingüística por parte de los futuros docentes</u>	Pág. 45
f. <u>Nuevos planteamientos de formación docente</u>	Pág. 46
5. Universidades incluidas en el estudio	Pág. 49
a. <u>Universidad de Salamanca</u>	Pág. 49
b. <u>Universidad Rey Juan Carlos de Madrid</u>	Pág. 50
c. <u>Universidade de Santiago de Compostela</u>	Pág. 51
d. <u>Universitat Rovira i Virgili de Tarragona</u>	Pág. 52
6. Resultados del análisis	Pág. 52
7. Conclusiones	Pág. 58
8. Referencias bibliográficas	Pág. 64
9. Anexos	Pág. 67
I. <u>Análisis de la Universidad de Salamanca</u>	Pág. 67
II. <u>Análisis de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid</u>	Pág. 71
III. <u>Análisis de la Universidade de Santiago de Compostela</u>	Pág. 74
IV. <u>Análisis de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona</u>	Pág. 78

1. Introducción

La obtención de un título universitario debería significar que una persona está capacitada para sumergirse en el mercado laboral con cierta garantía de éxito y eficiencia. No obstante, la realidad es que la mayoría de los recién titulados afirma que la formación recibida no les prepara para afrontar su futuro ocupacional.

Esta afirmación puede parecer preocupante, pero lo cierto es que cierta distancia entre la educación y el empleo es hasta cierto punto normal. Es decir, las situaciones laborales a las que se enfrenta una persona son tan variadas e incluso imprevisibles que no es posible dar cuenta de todas ellas durante los estudios. De hecho, aunque el aprendizaje teórico y la posterior reflexión sobre los conocimientos adquiridos son una parte importante del proceso formativo, es la práctica y la formación continua lo que completa nuestra preparación inicial y lo que realmente nos permite cubrir las carencias concretas y las necesidades que surgen a lo largo de nuestra vida laboral.

Esto no quiere decir que los planes de estudio no deban ser revisados para que se ajusten lo máximo posible a las prácticas profesionales reales. La formación que reciben los estudiantes debe estar íntimamente relacionada con las últimas tendencias de cada ámbito, pues en caso contrario sus futuras actuaciones y decisiones quedarían totalmente fuera de contexto.

En esta línea me gustaría profundizar en el caso de los estudios de Magisterio de Educación Primaria, no por considerarlos más importantes que otros, sino porque son los que a mí me conciernen y de donde nace la motivación para realizar el presente trabajo.

Desde mi punto de vista el papel de un maestro* tiene una gran importancia en el desarrollo de una sociedad, pues es el encargado de establecer y afianzar las bases sobre las que cualquier niño recorrerá posteriormente un camino formativo que le llevará a desempeñar aquella profesión que desea, contribuyendo así con su comunidad.

*Nota aclarativa. Con la intención de evitar una redacción excesivamente redundante, a la hora de hacer las correspondientes referencias a los profesionales en el ámbito educativo se ha optado por la utilización del género masculino como neutro. En ningún momento se pretende hacer un uso sexista del lenguaje.

Así pues, y con el fin de mejorar la calidad de las enseñanzas de las que será responsable una vez en el aula, es absolutamente necesario que ese maestro tenga una formación adecuada a las últimas investigaciones en cada uno de los ámbitos educativos. En caso de que dicha formación presente carencias importantes o no se corresponda con la realidad sociocultural del momento, el docente se sentirá perdido y no tendrá más remedio que tirar de las representaciones en cuanto a enseñanza-aprendizaje que adquirió en la escuela cuando todavía era un niño.

Lo que quiero decir es que el maestro de Educación Primaria (al igual que los docentes del resto de etapas educativas) debe llegar a la escuela con los planteamientos apropiados para poder dar una respuesta eficaz a las demandas educativas de sus alumnos. Por tanto cabe preguntarse, ¿es éste el caso de nuestros profesores? ¿Ofrecen las Universidades españolas una formación adecuada a las últimas corrientes en enseñanza-aprendizaje?

Probablemente la respuesta a esta cuestión varíe en función de la Universidad que pongamos en nuestro punto de mira, pero si fuera yo la que, a partir de mi propia experiencia, tuviera que responder a esta pregunta, la negativa sería rotunda.

No considero haber recibido una mala formación, pero la verdad es que, entre otras, hubo una asignatura en particular que me dejó profundamente insatisfecha. Nunca llegué a comprender por qué la mayor parte de las sesiones de “Didáctica de la Lengua” estuvieron destinadas al análisis sintáctico. Ya por aquel entonces me preguntaba si no habría otras cuestiones más importantes que atender y aceptaba que saldría de la Universidad sin tener claro cómo enfocar la enseñanza de una lengua, siendo esta uno de los pilares básicos de la educación al emplearse de forma transversal durante el proceso de aprendizaje y ser el medio de representación de la realidad más potente de que disponemos.

De ahí que, al tener la oportunidad de profundizar en un tema durante el presente trabajo y habiendo ampliado mis conocimientos en la materia durante la realización del Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas, haya querido sumergirme en el mundo de la didáctica de lenguas, tal y como ya hizo en su día la doctora Romana Martínez Martínez a través de su tesis doctoral “*Anàlisi comparativa de la formació de mestres en didàctica de la llengua catalana a diferents universitats de l’institut Joan Lluís Vives*” (Universitat de València).

Como podrá observarse detenidamente en el siguiente apartado el estudio que llevaré a cabo comparte algunos puntos con el trabajo de Martínez (la temática, el análisis de guías docentes, la colaboración del profesorado, etc.), pero difiere en muchos otros (orden del proceso), además de tener un nivel de profundidad totalmente distinto al tratarse de proyectos que se encuentran a distinto nivel de profesionalidad.

En definitiva este ensayo parte de un amplio cuestionamiento sobre la formación en didáctica de lenguas que cualquier estudiante de magisterio podría desear para, a continuación, analizar la docencia universitaria respecto a este ámbito. Por tanto, las páginas que siguen versan principalmente sobre el estudio de los contenidos didácticos (que no disciplinares, aunque también son necesarios) más apropiados a incluir en las enseñanzas universitarias de Magisterio.

2. Objetivos

Los objetivos que se persiguen con este trabajo son los que se especifican a continuación:

- a. Recoger en un modelo global un conjunto de pautas de enseñanza-aprendizaje de lenguas acorde a las corrientes actuales de investigación en didáctica de lenguas.
- b. Contribuir a la elaboración de un documento de consulta para aquellos docentes que, por diferentes motivos, tengan la necesidad de solucionar ciertas dudas en materia de enseñanza de lenguas.
- c. Determinar si la formación ofrecida en las universidades seleccionadas en cuanto a didáctica de la lengua se ajusta a las propuestas derivadas de las investigaciones más recientes en este campo.
- d. Mejorar mi competencia en el ámbito de didáctica de la lengua para suplir las carencias derivadas de una formación universitaria mediocre.

3. Metodología

Para la realización del presente estudio ha sido necesario seguir una serie de pasos que han dotado de coherencia y linealidad al resultado final.

En primer lugar se ha realizado una **búsqueda bibliográfica** en varios artículos, libros y manuales, con el propósito de recopilar información actual sobre los diferentes aspectos relacionados con la didáctica de lenguas (enfoques, desarrollo de capacidades, estrategias pedagógicas, etc.).

A partir de esta información se ha elaborado un **modelo global** de didáctica de lenguas que, *grosso modo*, recoge las principales orientaciones que desde mi punto de vista deben tenerse en cuenta al afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de uno o varios idiomas.

Este consta de un esquema inicial que posibilita su comprensión de forma sencilla, así como de un apartado de carácter explicativo (redactado a partir de la interpretación de los documentos de referencia) que profundiza en los diferentes conceptos en él señalados. Esta base teórica no sólo sirve de fundamento al modelo propuesto sino que, al recoger las últimas tendencias en didáctica de lenguas, se convierte en una excelente fuente de información para aquellos que lo requieran.

El siguiente paso, una vez revisado el modelo teórico, ha sido sintetizarlo en un **listado de contenidos de formación docente** que, en mi opinión, serían necesarios para dotar a los futuros maestros de un buen bagaje didáctico para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Es decir, se han extraído del modelo propuesto un conjunto de ítems que deberían abordarse en la supuesta asignatura relacionada con la didáctica de lenguas cursada durante la formación universitaria que reciben los estudiantes del grado en Educación Primaria.

Una vez seleccionados, ha sido necesario realizar un ejercicio de reflexión para **determinar qué** universidades serían incluidas en el estudio, pues la titulación anteriormente citada se imparte en numerosos centros de formación superior, y dada la falta de tiempo era totalmente inviable llevar a cabo una investigación a nivel nacional.

Para poder realizar esta criba se han establecido varios criterios de selección, los cuales se enumeran a continuación:

- **Presencia en el registro oficial de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.** Con tal de facilitar la obtención de un listado de universidades del que partir para realizar la debida selección, se ha optado por contar solo con aquellas que estén oficialmente registradas a fecha de este año.
- **Pertenencia a una comunidad con una o varias lenguas oficiales.** Para cubrir el mayor número posible de perfiles universitarios se ha decidido analizar tanto universidades pertenecientes a zonas geográficas en las que la lengua oficial es el castellano, como centros ubicados en áreas en las que coexisten dos lenguas oficiales (Galicia, País Vasco, Cataluña y Comunidad Valenciana).
- **Carácter de la institución.** En un principio se optó por analizar universidades tanto de carácter público, como privado, pues se consideró que sería interesante poder comparar estos dos tipos de instituciones a pesar de la imposibilidad de generalizar resultados.
- **Modalidad de los estudios.** Puesto que actualmente existe una gran diversidad en cuanto a la modalidad de los estudios de Magisterio en Educación Primaria, se ha dispuesto que únicamente sean válidos para el estudio aquellos grados que se imparten de forma presencial.
- **Antigüedad de la institución.** Con tal de poder establecer una criba todavía mayor se ha hecho uso de la precisión característica de las fechas de fundación de los diferentes centros universitarios. Es decir, los criterios anteriormente citados únicamente nos sitúan a las instituciones en diferentes sectores, pero no contribuyen al descarte de ninguno de ellas, por lo que ha sido indispensable establecer el siguiente filtro: solo se analizarían las primeras y las últimas universidades instituciones fundadas en España. Además, esto también nos permite valorar si existen diferencias significativas relacionadas la antigüedad de la institución.

Cabe resaltar en este punto que en el caso de las instituciones públicas se ha tomado como referencia la fecha en la que fue publicado por el estado español el decreto de creación de la universidad; mientras que en el caso de las instituciones privadas se ha recurrido a la lectura de sus datos históricos y a la toma de la fecha a partir de la cual sus centros fueron considerados de carácter universitario. Asimismo, cabe subrayar que este criterio cumple tan solo una función de filtrado, pues al fin y al cabo todos los planes de estudio corresponden al curso 2009/2010, momento en el que se implantó el conocido Plan Bolonia.

- **Menciones.** Por último cabe recordar que actualmente los estudios de Educación Primaria ofrecen la opción de especializarse, a través de la selección de un itinerario de asignaturas, en diferentes ámbitos como la Educación Física, la Educación Especial o la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En cualquier caso las asignaturas troncales son las mismas para todos los itinerarios por lo que, en principio, la formación básica en didáctica de lenguas debería ser la misma.

La aplicación de estos criterios ha dado como resultado un cuerpo de estudio compuesto por ocho centros universitarios, tal y como se refleja en la tabla 1:

TABLA 1
Propuesta de instituciones universitarias para el análisis.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS				
Comunidad Autónoma monolingüe	Comunidad Autónoma bilingüe	Fundación Antigua	Reciente Fundación	
x		x		Universidad de Salamanca (1218)
x			x	Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (1996)
	x	x		<i>Universidade</i> de Santiago de Compostela (1495)
	x		x	<i>Universitat Rovira i Virgili</i> de Tarragona (1991)*
UNIVERSIDADES PRIVADAS				
Comunidad Autónoma monolingüe	Comunidad Autónoma bilingüe	Fundación Antigua	Reciente Fundación	
x		x		Universidad de Navarra (1960)
x			x	Universidad Loyola de Andalucía (2013)
	x	x		Universidad Ramon Llull de Barcelona (1990)
	x		x	Universidad Católica de Valencia (2003)

Fuente. *Elaboración propia*

* En 1991 fueron fundadas cuatro universidades (Universidad Jaume I de Castellón, Universidad de Lleida, Universidad de Girona y Universidad “*Rovira i Virgili*”) por lo que ha sido necesario tomar como referencia el número de ley, seleccionando aquella cuyo decreto fue firmado en última instancia.

No obstante, este conjunto inicial de universidades ha sufrido modificaciones debidas al propio desarrollo del estudio, concretamente a la inexactitud de una de las suposiciones iniciales: la existencia de una única asignatura que abarcara todos y cada uno de los contenidos relacionados con la didáctica de lenguas. Lo que sucede en realidad es que a lo largo del plan de estudios de los grados en Educación Primaria son varias las asignaturas que recogen aspectos formativos sobre la enseñanza de idiomas, por lo que resultaría insuficiente e impreciso analizar solo una de estas materias.

Dicho con otras palabras, para llevar a cabo un trabajo más o menos objetivo era imprescindible contemplar el análisis de todas aquellas disciplinas vinculadas, de alguna forma, a la didáctica de lenguas. En concreto, se optó por focalizar la atención en aquellas que tuvieran carácter obligatorio, pues son las que todo estudiante de grado cursa imperativamente; aunque también se contempló la posibilidad de añadir las observaciones pertinentes respecto a la oferta de materias optativas relacionadas con el tema.

No obstante, esta decisión requería la eliminación de alguna de las universidades seleccionadas, pues el estudio se encontraba ya en un momento en el que el tiempo era un factor que jugaba en contra.

Así pues, finalmente se optó por la supresión de las instituciones de carácter privado por considerar que el acceso a los materiales necesarios para el análisis podía resultar más complicado. Por tanto, el cuerpo de estudio se redujo a las cuatro universidades de carácter público: la Universidad de Salamanca, la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, la *Universidade* de Santiago de Compostela y la *Universitat Rovira i Virgili* de Tarragona.

Por otra parte, la contemplación de varias materias dentro del plan de estudios de cada centro de formación superior ha supuesto otro cambio de expectativas: obviamente los itinerarios formativos de aquellas instituciones en las que se imparte la mención en lengua extranjera abarcan un mayor número de asignaturas relacionadas con el presente objeto de estudio, lo cual posiblemente influya en los resultados. No obstante, este aspecto se tendrá en cuenta a la hora de redactar las debidas conclusiones.

Dicho esto, cabe decir que antes de proceder con el análisis ha sido necesario transformar el listado al que he hecho referencia con anterioridad en un **instrumento de análisis** formal que de alguna manera sistematizara el proceso y resultara apropiado para proceder con la exploración de la formación universitaria en didáctica de lenguas.

Dada la naturaleza del estudio se decidió que el modelo debía parecerse a una lista de comprobación, pues es un mecanismo que facilita el procedimiento y permite la rápida extracción de conclusiones a golpe de vista. No obstante, teniendo en cuenta que el número de materias examinadas iba a ser variable también resultó preciso otorgarle un matiz flexible y descriptivo, de modo que pudieran realizarse las anotaciones pertinentes en cada caso.

Para su elaboración se determinó que lo lógico era contemplar al menos cuatro secciones. La primera de ellas registraría los datos de identificación de la universidad y de las asignaturas analizadas; la segunda consistiría en el cuerpo central del análisis, donde se enumerarían los ítems relacionados con los contenidos de formación docente a constatar en las materias universitarias seleccionadas y se dejaría espacio para las observaciones necesarias; la tercera estaría destinada a realizar las valoraciones oportunas respecto a la metodología empleada para transmitir los conocimientos, así como otras observaciones de interés para el estudio; y la última de ellas recogería las conclusiones finales respecto al grado en que el itinerario formativo analizado se ajusta a las últimas tendencias en la materia.

En relación al listado de contenidos de formación docente, tal y como se ha explicado con anterioridad, cabe decir que es fruto de un proceso de síntesis a través del cual se ha tratado de resumir las ideas principales del modelo teórico propuesto, que abarca distintos ámbitos educativos en los que, en mi opinión, deben ser instruidos los futuros maestros.

Por otra parte, en cuanto a la sección reservada a la metodología empleada en cada asignatura es preciso aclarar que finalmente se optó por no darle forma de listado de comprobación, ya que en la mayoría de casos no se adjuntaba mucha información sobre el tema. Así pues, lo que se ha hecho es dejar un espacio en blanco para subrayar los aspectos más relevantes en ese ámbito.

Como resultado se ha obtenido un instrumento que fácilmente podía servir para su cometido, pues recoge todo lo necesario para proceder con el debido análisis de las asignaturas que se consideren apropiadas. El resultado es el que sigue:

Instrumento para la valoración de la formación universitaria en Enseñanza de Lenguas						
Centro universitario:					Público <input type="checkbox"/>	Privado <input type="checkbox"/>
Año de fundación:						
Titulación:						
Asignaturas significativas para el estudio:	Curso	Semestre	Créditos	Horas teóricas	Horas prácticas	Lengua
Análisis de los contenidos de formación docente que incorporan las asignaturas:						
Respecto al ENFOQUE adoptado para la ENSEÑANZA LENGUAS	1. Enfoque comunicativo u orientado a la acción social.					
	2. Estudio del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas.					
	3. La investigación en Educación para conseguir prácticas educativas de calidad.					
	4. Influencia del fenómeno intercultural en la enseñanza de lenguas.					
	5. Teoría sobre la forma en que se relacionan las lenguas en nuestra mente (competencia común subyacente).					
	6. Enfoques plurales de enseñanza de lenguas (TIL, AICLE, etc.).					
Observaciones:						
Respecto a la PLANIFICACIÓN y la ORGANIZACIÓN de los APRENDIZAJES	7. Metodología por proyectos.					
	8. Metodología relativa a las secuencias didácticas.					
	9. Interrelación de las diferentes habilidades lingüísticas.					
	10. Los géneros discursivos como eje vertebrador para la secuenciación de contenidos.					
	11. Desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa desde todas las áreas.					
	12. Pedagogía dialógica.					
Observaciones:						
Respecto a la enseñanza de la COMPRENSIÓN ESCRITA	13. Aproximación interactiva para la enseñanza de la capacidad lectora.					
	14. Enseñanza de estrategias cognitivas para acceder al significado.					
	15. Planificación de las actividades de comprensión lectora según el nivel de exigencia reflexiva.					
	16. La lectura en entornos virtuales.					
	17. Criterios de selección de textos.					

Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de la COMPRENSIÓN ORAL	18. Los géneros orales formales como contenido educativo en la etapa de primaria.	
	19. Criterios de selección del texto oral.	
	20. Fomento de la escucha activa.	
	21. Planificación de las actividades de comprensión oral.	
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de la EXPRESIÓN ESCRITA	22. Fases del proceso de composición textual (planificación, textualización, revisión).	
	23. Acompañamiento oral durante el proceso de escritura.	
	24. Variedad de géneros textuales, ámbitos y finalidades.	
	25. La motivación en las tareas de expresión escrita.	
	26. La escritura creativa en la etapa de primaria.	
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de la EXPRESIÓN ORAL	27. Enseñanza explícita de registros orales formales.	
	28. Producción de diferentes géneros discursivos.	
	29. Los ensayos como elemento clave del aprendizaje.	
	30. Implicación de todo el grupo en las actividades de expresión oral.	
Observaciones:		
Respecto a la COMPETENCIA LITERARIA	31. Cómo enseñar contenidos literarios en la etapa de Educación Primaria.	
	32. Actividades de animación a la lectura.	
	33. Criterios de selección de textos.	
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de la CONTENIDOS GRAMATICALES	34. Nuevas tendencias en cuanto a la enseñanza de la gramática.	
	35. Contextualización de la enseñanza de las formas lingüísticas.	
	36. Importancia de la reflexión metalingüística oral para la apropiación de contenidos gramaticales.	
	37. Tipología de actividades opuestas a las prácticas mecánicas.	
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de ACTITUDES	38. Apertura hacia la pluralidad lingüística como contenido transversal en la enseñanza de lenguas.	

Observaciones:		
CONTENIDOS ACTITUDINALES DE FORMACIÓN DOCENTE:	39. Sensibilización respecto a los estereotipos y prejuicios lingüísticos.	
	40. Etnocentrismo y descentralización.	
	41. Competencia plurilingüe intercultural	
Observaciones:		
42. ¿Cabe destacar algún aspecto relacionado con la metodología de alguna asignatura?		
43. Otros aspectos a tener en cuenta:		
44. Consideraciones finales:		

Una vez confeccionado el instrumento se ha procedido a **estudiar las guías docentes** de aquellas asignaturas que, tras una minuciosa valoración, han sido consideradas relevantes en el ámbito de la didáctica de la lengua (ver anexos I, II, III y IV). Sin embargo esta fase no ha estado exenta de dificultades, pues en numerosas ocasiones los programas no eran lo suficientemente explícitos en cuanto a los temas que abarcaban. En consecuencia, se ha decidido contactar personalmente con los responsables de estas asignaturas para intentar obtener la mayor cantidad de datos posible.

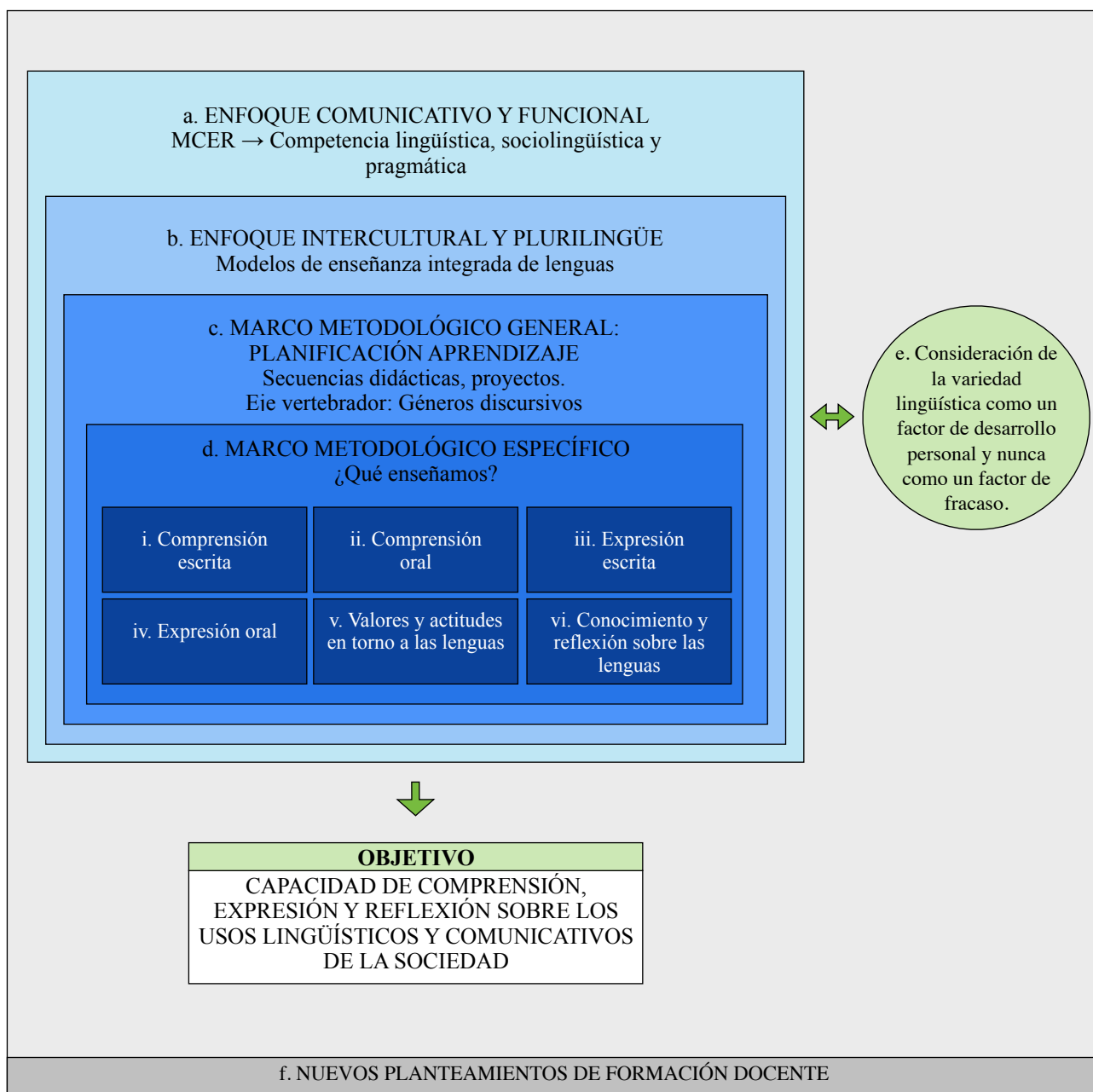
Por último, se han descrito los **resultados** estableciendo las comparaciones pertinentes entre las distintas instituciones universitarias implicadas en la investigación, y se han redactado las **conclusiones** para dar por finalizado el trabajo.

4. Modelo de enseñanza-aprendizaje de lenguas

Antes de proceder con las correspondientes explicaciones me gustaría dejar patente que el modelo que se plantea a continuación no se parece en absoluto a los primeros borradores diseñados, sino que es fruto de un continuo proceso de reelaboración que, a su vez, se debe a las numerosas lecturas y reflexiones que me han ayudado a organizar todas las ideas y representaciones sobre un tema tan interesante y absorbente como es la didáctica de lenguas. Además considero importante subrayar que no es un modelo inmejorable, sino una simple propuesta cuyo único propósito es ayudar en la comprensión del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma.

FIGURA 1

Modelo de enseñanza-aprendizaje de lenguas



Fuente. Elaboración propia

a. Enfoque comunicativo y funcional

El panorama de la didáctica de las lenguas ha sufrido grandes cambios desde los años 70, época en la que las teorías conductistas centradas en la adquisición de hábitos lingüísticos correctos mediante ejercicios de repetición dejó paso a otras corrientes psicológicas y lingüísticas como el cognitivismo y el socioconstructivismo, que enfatizaban el papel social del aprendizaje y fomentaban el uso comunicativo del idioma mediante situaciones auténticas.

La exaltación del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas supuso un cambio metodológico profundo y mejoró significativamente el proceso de aprendizaje, siendo durante muchos años un referente ejemplar. No obstante, al igual que sucede con el resto de ramas científicas, los estudiosos de la didáctica de las lenguas se caracterizan por un espíritu de superación insaciable, lo que en 2001 dio lugar a la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, fruto de las constantes investigaciones en este campo.

Este documento, que desde mi punto de vista supone una renovación del enfoque comunicativo con la correspondiente adaptación a la nueva situación sociocultural, se erige actualmente como el manual de referencia en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, pues proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.

El MCER, además de seguir concediéndole importancia a la perspectiva comunicativa (aprender una lengua para poder comunicarse), preconiza un enfoque orientado a la acción social (comunicarse para hacer algo, con o sin la lengua, para conseguir un resultado visible y tangible). Este enfoque recibe el nombre de “teoría de la actividad” y, según explica Anna Camps en *“Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica”* (2003), consiste en despertar la intención de los alumnos por comunicarse a partir de una propuesta didáctica, lo cual permitiría a los alumnos construir su conocimiento lingüístico-comunicativo durante el proceso, y facilitaría la adquisición de las estrategias y habilidades necesarias para llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas.

Es decir, tal y como afirma la autora, dentro de este marco *“el objetivo del trabajo debe ser siempre hacer algo (una novela, una carta, un reportaje, una revista, etc.)”* con la intención de comunicarse con alguien. Así pues, se enfatiza todavía más la dimensión social de la lengua.

No es de extrañar entonces que si hablamos de la Competencia en Comunicación Lingüística, considerada como una de las competencias básicas a adquirir durante la Educación Primaria, el MCER reconozca no sólo su componente lingüístico (conocimiento y apropiación los modelos fonéticos, léxicos, gramaticales y textuales del sistema de la lengua), sino también los componentes sociolingüístico y pragmático.

La cuestión es que este documento de referencia se torna imprescindible a la hora de abordar la enseñanza de lenguas según las tendencias actuales, pues gira en torno al uso funcional del habla. Así pues, su lectura y comprensión debería ser requisito indispensable para aquellos aprendices de maestro que desean enseñar un idioma de la mejor manera posible.

No obstante hay algo que debe tenerse en cuenta, tal y como ya advertían Anna Camps y Felipe Zayas en *“La enseñanza de la lengua. Innovación y reforma”* (1993): no es suficiente que se decrete un cambio de enfoque para que se produzca la correspondiente renovación en la práctica docente, al igual que no es suficiente leer el MCER para convertirse en un experto en didáctica de lenguas. *“Toda nueva propuesta plantea problemas cuya resolución requiere instrumentos didácticos que en parte están por elaborar”*, por lo que es necesario fomentar la actitud investigadora de los docentes, pues es a través de su práctica reflexiva cuando tiene lugar la verdadera innovación.

b. Enfoque Intercultural y Plurilingüe

Actualmente es incuestionable que una de las principales características de nuestra sociedad es el continuo contacto entre culturas y lenguas. Por un lado, son varias las comunidades autónomas en las que se distinguen varias lenguas oficiales; por otro, cada vez son más los inmigrantes que deciden vivir en España, acercándonos su cultura y hablar. Es decir, hay contacto lingüístico y cultural entre los habitantes de una misma comunidad, entre los ciudadanos de comunidades colindantes, e incluso entre residentes de España y recién llegados al país. Vivimos en un estado cada vez más diverso y enriquecedor.

Una de las consecuencias inmediatas de las circunstancias socioculturales que acabo de nombrar es la diversidad que podemos encontrar en las aulas de cualquier escuela. Ahora, además de ser diferentes en cuanto a etnias, habilidades o intereses, los niños y niñas llegan al colegio con distintos repertorios lingüísticos. Es decir, al estar expuestos a una realidad plurilingüe que toma formas diferentes en cada caso, cada aprendiz conoce y se desenvuelve con total normalidad en distintos idiomas.

Esta realidad intercultural y plurilingüe ha dado pie a numerosas investigaciones sobre la conexión de las diferentes lenguas en la mente del individuo, y se ha llegado a la conclusión de que, aunque cada idioma posee sus propias características y peculiaridades, existe una parte común a todos ellos que favorece la transferencia de ciertos conocimientos de una lengua a otra.

Si a este importante descubrimiento le sumamos la creciente importancia que está adquiriendo el aprendizaje de segundas y terceras lenguas a nivel mundial se comprende la necesidad de prestar especial atención a su tratamiento en el currículum. En este campo algunas de las propuestas más conocidas y prometedoras pertenecen al ámbito de los enfoques plurales. A continuación se describen brevemente algunas de ellas:

- Didáctica integrada de lenguas (TIL). Consiste en la planificación de la enseñanza de diversas lenguas del currículum desde una única perspectiva didáctica, es decir, teórica y metodológica, así como su planificación conjunta, con tal de favorecer las complementariedades, aprovechar las coincidencias y evitar repeticiones.
- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Hace referencia a las situaciones en las que las asignaturas de contenido no lingüístico (o una parte de ellas) se enseñan mediante una lengua extranjera con un objetivo doble: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

En vista de lo que acaba de explicarse considero que la formación docente debería de dar cabida, en primer lugar, a las teorías sobre la forma en la que se relacionan las lenguas en nuestra mente, pues creo que la comprensión de este fenómeno es un requisito previo al diseño de actividades que favorezcan la libre circulación de conocimientos y habilidades comunes a todas las lenguas (conjunto de saberes conocidos como “competencia común subyacente”).

Asimismo, y desde mi punto de vista, los futuros maestros y maestras deberían conocer en profundidad aquellos modelos y metodologías que fomentan el tratamiento integrado de lenguas, analizando sus similitudes y diferencias con el objetivo de que, dada una situación determinada, ser capaces de decidir cuál de ellos conviene utilizar.

c. Marco metodológico general: Planificación del aprendizaje

Conocer los principios y valores desde los que se debe partir en la enseñanza de lenguas es considerablemente importante, pero no deja de tener un matiz ciertamente teórico. Es decir, los futuros docentes necesitan saber de qué forma deben vehicular los contenidos, objetivos y criterios de evaluación especificados en el currículum oficial durante el curso. Por tanto, los aspectos más prácticos de la didáctica también deben tener cabida en su formación.

No me refiero aquí a las orientaciones específicas para el desarrollo de cada una de las habilidades que conforman la competencia comunicativa, sino a los procedimientos de planificación y organización de dichos aprendizajes, a lo que puede considerarse como la metodología general.

En el momento actual la propuesta de trabajo por proyectos organizados en forma de actividades secuenciadas, que cobran sentido por la intención que motiva el proyecto, es uno de los marcos más interesantes para hacer confluir todos los principios que se han citado hasta ahora en relación a la enseñanza de lenguas.

Esto no quiere decir que sea la única forma de estructurar y conciliar los diferentes aprendizajes, ni tampoco la mejor. No hay que olvidar que esta metodología no deja de ser un recurso más a disposición del docente, quien decide emplearla o no según sus necesidades. No obstante, quizás sea una de las aportaciones más amortizadas de la investigación en didáctica de la lengua debido a los resultados que con ella se obtienen. Por tanto, creo que su uso como procedimiento de referencia está ampliamente justificado.

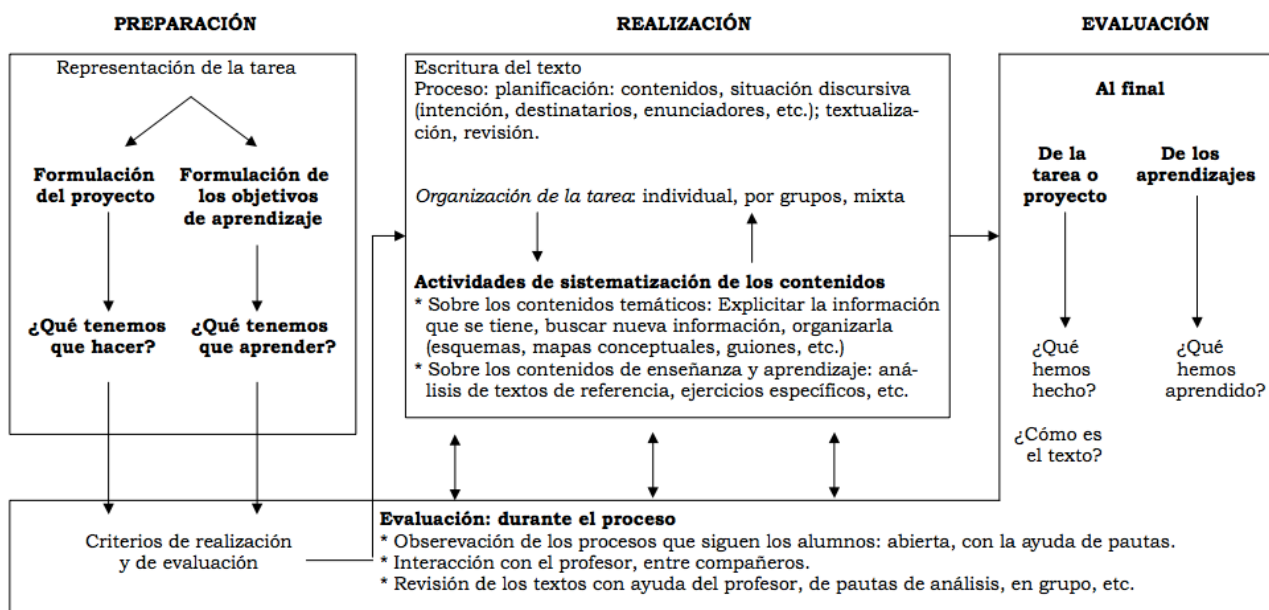
Además, la programación mediante proyectos permite trabajar las diferentes habilidades lingüísticas (lectura, escucha, escritura, y expresión oral) de forma interrelacionada, algo realmente importante si queremos ofrecer una enseñanza que se ajuste lo máximo posible a la realidad. No olvidemos que en nuestro día a día leer y escribir no son actividades que se den separadas, ni tampoco independientes de la lengua oral. *“Solo hace falta que pensemos en actividades habituales de escritura, tanto si son escolares como si no lo son; por ejemplo, escribir el acta de una reunión requiere haber leído la orden del día, además de documentos que a veces acompañan la convocatoria; requiere sintetizar por escrito las palabras orales de los participantes; la escritura del texto requiere relecturas, y la aprobación implica la lectura y el contraste con las lecturas de los demás antes de dar el texto como bueno”* (Camps, 2011).

En consecuencia, tal y como expresa Anna Camps en “*Escriure i aprendre a escriure a primària*” (2011), es necesario organizar la vida en la escuela de manera que los aprendices tengan motivos para leer y escribir, como también para hablar sobre lo que leen y escriben, y esto puede conseguirse a través de los proyectos. De esta forma se favorece su posterior participación en un entorno alfabetizado en el que la lengua escrita impregna las acciones de las personas.

Por otra parte, el desarrollo de los proyectos puede ser muy diverso según las características de la actividad que se quiere llevar a cabo y según su complejidad. Sin embargo, hay elementos comunes que siempre deben tenerse en consideración si se quieren cumplir los objetivos de realizar una tarea y al mismo tiempo aprender algo sobre la lengua y su uso. Dicho esto, quizás uno de los modelos más completos sea el de Anna Camps (2003) (ver cuadro 2), quien distingue tres fases orientativas a la hora de diseñar un proyecto organizado mediante secuencias de actividades encadenadas:

FIGURA 2

Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita



Fuente. Camps, A. (2003)

Una vez seleccionado el modo en el que se van a presentar las actividades de enseñanza y aprendizaje cabe señalar uno de los problemas más habituales a los que debe enfrentarse el docente: ¿Cómo secuenciar los contenidos?

Llegados a este punto me apoyo en las palabras de Felipe Zayas y Anna Camps (1993) para defender que *“una utilización prudente de los conocimientos sobre tipologías textuales nos puede servir de ayuda -junto con criterios estrictamente didácticos- para la secuenciación de los contenidos con criterios comunicativos y lingüísticos”*. De esta reflexión se extrae la posibilidad de utilizar los modelos discursivos como hilo conductor o eje de la secuencia didáctica, siempre y cuando se enmarquen dentro de un contexto procedimental y comunicativo.

Esta perspectiva es compartida también por Anna Camps (2011), quien apuesta por el acceso al conocimiento de géneros discursivos progresivamente más complejos que los que se aprenden espontáneamente para, de esta forma, poder avanzar en el dominio de una lengua. Según explica esta autora, la mejor manera de que un niño aprenda a utilizar (leer y escribir) todos los géneros discursivos necesarios a lo largo de la escolaridad primaria, es *“prever una programación cíclica en la que los diferentes tipos de discursos se aborden de manera progresivamente compleja en los tres ciclos de esta etapa”*.

De hecho, en la aplicación docente, el aprendizaje de una L2 a partir de los géneros discursivos tiene ya una tradición en el campo de la enseñanza de la lengua para fines específicos. Se han llevado a cabo propuestas de programas concretos relacionados con actividades sociales y profesionales determinadas, como la actividad comercial, científica o económica.

En esta línea es interesante subrayar que no sólo en el área de lengua se utilizan y aprenden diferentes géneros textuales, sino que estos están presentes prácticamente en todas las áreas del currículum. Por tanto, y dado que la competencia lingüística y comunicativa se encuentra en la base de cualquier aprendizaje, debe contemplarse la posibilidad de fomentar su desarrollo desde todas y cada una de las materias escolares.

Dicho esto, en relación a esta parte del enfoque metodológico solo queda decir que el Marco común europeo de referencia para las lenguas también se basa en los diferentes factores caracterizadores de los géneros discursivos para especificar los ámbitos de uso en los que el aprendiz deberá desenvolverse lingüísticamente. Por todo ello puede afirmarse que dentro del trabajo por proyectos en los que se contemplan una serie de actividades secuenciadas, los géneros discursivos son un oportuno eje vertebrador que pueden ayudar a otorgar sentido a la tarea.

Por otra parte, además de tener en cuenta la estructura externa de los proyectos es necesario prestar atención también a sus características cualitativas. En este sentido, y partiendo de la base de que los objetivos y contenidos de un proyecto suelen ser muy concretos, Zayas y Camps (1993) insisten en que una secuencia didáctica debe cumplir ciertas condiciones para que el aprendizaje de aspectos parciales sea significativo en cuanto al dominio del proceso comunicativo en su dimensión global.

Según estos autores, *“para que la secuencia didáctica se articule en torno a aspectos parciales sin perder la perspectiva del proceso unitario resulta útil definir una tipología de actividades que puedan utilizarse en cualquier proyecto y que garanticen la contextualización de los aprendizajes específicos dentro del proceso comunicativo global”*. Esta tipología debería incluir, entre otras, actividades como las siguientes (Bain-Schneuwly, 1987):

- Evaluación de conocimientos previos.
- Planificación conjunta de las tareas.
- Búsqueda y tratamiento de informaciones relacionadas con los objetivos.
- Manipulación de aspectos lingüísticos relacionados con los objetivos.
- Sistematización de los conocimientos adquiridos.
- Aplicación consciente de los aprendizajes.
- Evaluación del proceso de aprendizaje.

Además, en las secuencias se deberían presentar las actividades de modo significativo, se tendrían que articular contenidos de distinta naturaleza, integrar la actividad metalingüística, basarse en situaciones comunicativas reales, promover la interacción entre los alumnos y contemplar los diferentes estilos de aprendizaje de los aprendices. En definitiva, deberían tenerse en cuenta una serie de principios didácticos que dotaran de calidad el diseño y aplicación del proyecto.

A los ya mencionados yo sumaría la necesidad de incorporar reflexiones dialogadas de forma regular, lo que se conoce como pedagogía dialógica (Esteve, 2009). No olvidemos que según la teoría sociocultural, a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje (Vigotsky, 1978), pues el uso del lenguaje favorece la clarificación y la ordenación del pensamiento propio, y si es con otras personas nos ayuda a construir razonamientos correctos.

Dicho esto, de lo expuesto en este apartado se deduce que durante la formación docente de los futuros maestros de Educación Primaria es recomendable trabajar de forma teórica y práctica en torno a la metodología de los proyectos, teniendo en cuenta no sólo sus características estructurales, sino también los principios didácticos que deberían regir su diseño. En caso contrario tendremos docentes capaces de explicar a la perfección en qué consiste este modelo de trabajo, pero no tan competentes a la hora de transformar sus conocimientos en propuestas prácticas.

Además, sumado a los puntos comentados con anterioridad, esta preparación daría una visión general de trabajo globalizado mediante la integración de lenguas y contenidos (TIL), una perspectiva que, aunque empezó utilizándose únicamente en la etapa de Educación Infantil, cada vez se emplea en más niveles educativos, por no hablar de su uso progresivamente generalizado para la enseñanza de lenguas extranjeras.

d. Marco metodológico específico

Orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas hacia la perspectiva educativa adecuada es realmente importante, pero una vez seleccionado el enfoque deseado es necesario abordar la parte más concreta de la didáctica, aquella referente a las diferentes habilidades y destrezas que deben aprender los estudiantes.

No obstante, no pretendo en este momento ofrecer una guía extensa sobre cómo enseñar cada una de las subcompetencias de las áreas de lengua, sino hacer una propuesta sobre el tipo de cosas que deberían tenerse en relación a cada una de ellas.

i. Comprensión escrita

Dada su importancia a nivel académico, personal y profesional, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura ha sido y sigue siendo objeto de estudio desde todas las perspectivas posibles (requisitos, métodos de enseñanza, proceso mental, problemas, funciones, etc.). Así es que, en las últimas décadas y sin duda gracias al influjo del paradigma cognitivo, este creciente interés por el desarrollo de la competencia lectora se ha traducido en una profunda reconceptualización de lo que es y lo que supone el dominio de esta habilidad, así como de su función instrumental, es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes.

Si tomamos como referencia, por ejemplo, la definición de lectura que facilita el conocido programa de evaluación internacional PISA (*Programme for International Student Assessment*), se observa que ya se ha superado la idea tradicional de la lectura como proceso de descodificación y comprensión literal, subrayándose ahora la importancia del papel activo de un lector que construye significados al interactuar con un determinado tipo de texto insertado a su vez en un contexto cultural específico, y que durante el proceso utiliza mecanismos de comprensión, aplicación, valoración crítica y reflexión (Alcaraz, Caparrós, Soto, Beltrán, Rodríguez & Sánchez, 2013).

Hoy en día esta definición parece responder al sentido común. Sin embargo, lo cierto es que para llegar hasta aquí hemos pasado por todo un proceso de construcción que cabe tener en cuenta, en el que principalmente han destacado dos posturas opuestas:

- Modelo “*bottom up*” (de abajo hacia arriba), también conocido como método ascendente, próximo a las prácticas instruccionales según la clasificación de prácticas docentes realizada por Paulina Ribera, Isabel Ríos e Isabel M. Gallardo en 2007. Podría considerarse como el modelo más tradicional, basado en el estudio del código. Tal y como explica Isabel Solé en *“De la lectura al aprendizaje”*, sus adeptos *“defienden que la lectura conlleva un procesamiento de la información de tipo secuencial y jerárquico, el cual se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias, lo que permite comprender el texto en su conjunto”* (grafías → palabras → frases → párrafos → texto). Desde esta perspectiva la enseñanza enfatiza el conocimiento de las reglas de correspondencia entre los sonidos y las grafías.

Si en la definición de partida hablábamos de una relación entre el lector y el texto, podríamos decir que esta aproximación favorece claramente al segundo. Por otra parte, su punto débil es que asocia la lectura con "decir" lo que está escrito, con las necesarias pero no suficientes habilidades de descodificación, asumiéndose que una vez que el lector puede leer todas las palabras de un texto la comprensión de su significado está asegurada.

- Modelo “*top down*” (de arriba hacia abajo), conocido igualmente como método descendente, más cercano a las prácticas situacionales según la clasificación de prácticas docentes realizada por Paulina Ribera, Isabel Ríos e Isabel M. Gallardo en 2007, ya que cuestiona la instrucción explícita de las correspondencias grafema-fonema como la única forma de enseñar a leer al aprendiz. Desde la aproximación “*top down*” se considera que el procesamiento del texto se realiza desde unidades significativas hacia niveles inferiores (palabra, letra) mediante procesos inferenciales de nivel superior (mente del lector → interpretación del texto → conclusiones sobre el significado). Por tanto este modelo cuestiona la enseñanza sistemática de las habilidades de descodificación como principal sistema para iniciar a los alumnos en el mundo de la alfabetización, haciéndonos reflexionar sobre los beneficios de introducir la relación entre los sonidos y las grafías de una forma más global y significativa; y además contempla la necesidad de incluir actividades de extracción y elaboración de significados en situaciones de comunicación funcionales.

Este método atribuye al lector, a sus conocimientos previos y expectativas, un absoluto protagonismo, quedando el texto relegado a un segundo plano. A diferencia del enfoque anterior, este se centra en la comprensión, lo cual parece ajustarse más a la definición de partida del proceso lector.

Lo cierto es que “*ambas posturas han tenido su momento estelar y sus adeptos, y ambas han influido en la investigación y en las propuestas de enseñanza de la lectura*” (Solé, 1997). Por otra parte, a ambas subyace parte de razón, y ambas se muestran claramente insuficientes para explicar lo que sucede de verdad cuando se lee.

Es decir, “*si la lectura fuera exclusivamente top down seria muy improbable que dos personas leyeran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo a partir de los textos si solamente confiáramos en nuestro conocimiento previo. Por razones similares (...) la lectura no puede ser exclusivamente bottomup. Si lo fuera, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. Además no serían posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencias, concepciones, etc..*” (Strange, s.f.).

Por tanto, si bien es cierto que los métodos ascendentes tienden a dar por acabado el aprendizaje muy pronto y pueden dejar al niño desvalido ante el reto de la comprensión, también lo es que los métodos descendentes en su estado puro no responden del todo a las necesidades de aprendizaje del proceso de comprensión lectora.

Es en este contexto donde adquiere especial relevancia una tercera aproximación en cuanto a la enseñanza de la lectura: la concepción interactiva (Adams y Collins, 1980; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987), que respondería a la categoría de prácticas docentes multidimensionales (Ribera, Ríos y Gallardo, 2007), y que se apoya en la teoría de que durante el proceso lector se dan al mismo tiempo procesamientos descendentes y ascendentes.

En consecuencia, el docente que se decanta por esta tercera categoría combina diferentes tipos de prácticas según las necesidades de aprendizaje de cada momento, en lugar de recurrir únicamente a uno de los dos modelos anteriores. Así pues, tal y como describen Paulina Ribera, Isabel Ríos y Isabel Gallardo en *“Más allá de los métodos: las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir”*, este se suele fijar en cómo los niños escriben de forma autónoma, *“utiliza diversos materiales para enseñar a leer y a escribir, decide el vocabulario que enseña a partir de las experiencias de los niños, y programa un horario determinado para reconocimiento de letras y sonidos y para las actividades de enseñanza de la lectura y la escritura. También trabaja la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula”*.

Desde esta perspectiva el objetivo es formar *“lectores activos que procesen en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previas, sus hipótesis y su capacidad de inferencia; lectores que permanecen alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo proponen, son capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida”* (Solé, 1997). Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura.

Sea como sea, lo importante es no quedarnos en la capa superficial de la enseñanza de la lectura (descodificación), y asegurarnos de que el aprendiz es capaz de realizar actividades de comprensión de textos antes de dar por finalizado el proceso aprendizaje de la lengua escrita. En caso contrario, tal y como ya nos alertaba Pilar Monje en *“La lectura y la escritura en la escuela primaria”*, estaremos provocando altas tasas de analfabetismo funcional.

Es decir, no se trata de enseñar a leer y a escribir, sino de crear lectores y escritores, para lo cual hace falta algo más que el dominio del código de la lengua escrita. En este sentido es de vital importancia que el proceso formativo en comprensión lectora, como compleja actividad cognitiva que es, contemple el entrenamiento en las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para tal fin. Este tipo de enseñanza se basa en los conocimientos más actuales de la psicología cognitiva, centrados en las operaciones mentales de acceso al significado del texto: formulación de hipótesis, inferencias, generalización, etc.

A través de la interiorización de estas estrategias, que obviamente variarán en función del género textual con el que se esté trabajando y la finalidad de la lectura, el aprendiz será capaz de afrontar las diferentes tareas que pueden tener lugar durante el proceso de comprensión: recuperar información, desarrollar una comprensión general del texto, interpretarlo y reflexionar sobre su contenido, forma y características. Pero para ello es necesario que se de una enseñanza explícita en la escuela, siempre dentro del contexto de actividades en las que tenga sentido aprenderlo. Es decir, no podemos pedir a los aprendices que realicen bien una tarea para la cual son necesarias determinadas estrategias cognitivas cuyo aprendizaje no hayamos propiciado. Únicamente en la medida en que se incorporen actividades que permitan ese aprendizaje podremos esperar que los alumnos lo interioricen.

En esta línea Carles Grabuleda (2010) propone que durante la planificación de las actividades se tenga en cuenta su nivel de exigencia reflexiva, de forma que se le presenten al aprendiz prácticas progresivamente más complejas que le permitan avanzar poco a poco hacia un mayor nivel de verdadera competencia lectora. Para facilitar esta tarea el autor plantea una clasificación de destrezas parecida a las taxonomías elaboradas tiempo atrás principalmente por Benjamin Bloom (1956). De acuerdo con sus planteamientos, podemos diferenciar siete niveles de exigencia:

1. Recordatorio/Identificación (identificación y extracción de una información puntual).
2. Comprensión formal. Requiere la comprensión de elementos de información, o bien la reelaboración de la información.
3. Comprensión global. Requiere la comprensión de ideas fundamentales, así como la capacidad de saber exponerlas sin copiar directamente del texto.

4. Comprensión profunda. Son actividades de aplicación y análisis en las que se usan los nuevos conocimientos para aplicarlos en nuevas situaciones o para extraer conclusiones o inferencias.
5. Pensamiento crítico/Evaluación. Consiste en la formulación de opiniones fundamentadas sobre lo que se ha aprendido.
6. Síntesis/Creación. Precisa de la capacidad para relacionar el conocimiento adquirido con las capacidades creativas del propio pensamiento.
7. Investigación. Consiste en reelaborar la información a partir de nuevos datos que es preciso buscar más allá de la actividad de aula.

La cuestión de la programación de actividades cobra especial relevancia en nuestro país, donde las preguntas y tareas de comprensión lectora planteadas a los alumnos corresponden principalmente a las categorías inferiores (Grabuleda, 2010). No es de extrañar pues, dada la escasa formación en determinadas estrategias cognitivas de orden superior, que se obtengan malos resultados en las pruebas internacionales de evaluación académica como PISA (Grabuleda, 2010). Es decir, la valoración negativa es fruto de la distancia entre lo que se enseña en la mayoría de aulas españolas (comprensión literal) y lo que exigen las pruebas internacionales que parten de una concepción más amplia de la lectura (interpretación, reflexión o valoración crítica de lo que se lee).

Dicho esto podemos afirmar que el enfoque cognitivo centrado en la comprensión, la enseñanza de estrategias de acceso al significado y el método interactivo de acceso a la lectura son varios de los pilares básicos a la hora de abordar este tipo de enseñanzas. No obstante no son los únicos, sobre todo si tenemos en cuenta que el desarrollo tecnológico que ha tenido lugar durante las últimas décadas ha fomentado un incremento de lectores audiovisuales.

A pesar de la constante preocupación sobre los efectos que el acceso rápido y sencillo a la información puede tener en cuanto a la concentración, reflexión y contemplación, el informe de PISA de la OCDE del 2009 señala que aunque las nuevas tecnologías pueden influir en nuestros usos y costumbres, la realidad es que no restan capacidades lectoras.

"Los estudiantes familiarizados con actividades como leer correo electrónico, chat, lectura de noticias online, diccionarios o enciclopedias en Internet, participar en discusiones de grupo en línea o buscar información en la Red tienen en general mayor habilidad lectora", explica este informe.

De hecho, tal y como explica J.A. Aunión en su artículo “*Los internautas leen mejor*”, el uso de las tecnologías para leer también suma si tenemos en cuenta que según el informe PISA uno de los aspectos más importantes al hablar de enseñanza de la lectura es la variedad de textos que el alumno es capaz de interpretar.

Así pues, parece interesante contemplar la necesidad de que los estudiantes también aprendan a servirse de aquellas estrategias específicas necesarias para acceder a la información a través de las nuevas tecnologías, pues se trata de fuentes totalmente diferentes a las impresas que requieren capacidades mentales también distintas. Me refiero a destrezas como el uso de herramientas de navegación, la capacidad de juzgar la credibilidad y relevancia de la información, o la relación de informaciones no organizadas de forma secuencial.

Por otra parte es muy importante la selección del texto para la lectura, pues de su naturaleza y características dependerá el éxito de las tareas de comprensión propuestas a los estudiantes, así como la significatividad de los aprendizajes. De hecho, cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee depende, según Palincsar y Brown (1984), de la presencia de tres condiciones:

- De la claridad y coherencia de los contenidos de los textos de acuerdo a la edad, el nivel de competencia y los intereses de los aprendices.
- Del grado en que el conocimiento previo del lector (experiencias vividas, familiaridad con la superestructura textual, con el léxico, la sintaxis, etc.) sea pertinente para el contenido del texto.
- De las estrategias de las que el lector disponga para proceder a la interpretación, comprensión y recuerdo de lo que lee, para detectar problemas de acceso al significado y encontrar vías de solución para ellos.

Además, a parte de las características específicas de cada texto, es importante sobre todo tener en cuenta la necesidad de trabajar en torno a una selección de textos amplia y variada, con diversidad de formatos (continuos y discontinuos), tipos, géneros y situaciones propuestas (personal, público, laboral y educativo), pues en la vida adulta los aprendices se encontrarán con una gran variedad de textos, y no solo con aquellos que se presentan habitualmente en los centros educativos.

En este marco de variedad textual me gustaría hacer especial mención a los textos literarios, aquellos que habitualmente quedan en un segundo plano durante la enseñanza, siendo que también constituyen una forma de comunicación muy presente en la realidad de los alumnos.

No hay que olvidar que la competencia literaria (capacidad de comprender y producir estructuras literarias) también forma parte del currículum, por lo que los futuros maestros necesitan saber cómo ayudar a sus alumnos a desarrollarla. Por tanto, es preciso que dentro de la formación docente se contemple también este ámbito, sobre todo si tenemos en cuenta el papel de los géneros literarios en el acceso al texto escrito (descubrimiento de la potencialidad simbólica del lenguaje a través de los cuentos; Wells, 1986) y en el desarrollo de ciertas estrategias cognitivas como la de predicción (Colomer, 1994).

Por tanto, siguiendo a Teresa Colomer (1994) me aventuraré a decir que todo maestro debería aprender a:

- Fomentar la experimentación de la comunicación literaria.
- Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores.
- Promover la construcción de significados de manera compartida (la discusión dialógica ayuda a que los niños vayan construyendo los modelos del funcionamiento literario).
- Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas.
- Prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura (conocimientos previos, inferencias e integración de la información, predicción, control de la propia comprensión, etc.).
- Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literaria, tanto de forma oral como escrita.

Además, en materia de selección de textos el docente deberá asegurarse de que las obras seleccionadas tengan la estructura formal y las convenciones literarias necesarias para que los estudiantes puedan adquirir conocimientos sobre el género, así como suficientes elementos de apoyo para que los puedan obtener el significado y avanzar en el desarrollo de sus capacidades interpretativas.

En esta línea cabe resaltar la utilización de álbumes infantiles con los aprendices más jóvenes, pues utilizan una gran cantidad de recursos encaminados a facilitar la comprensión y retención de la información. La presencia de la imagen se ha revelado como uno de estos recursos, tal y como explica Teresa Colomer en “*L’adquisició de la competència literaria*”, ya que sirve para solucionar muchos problemas de construcción (saltos temporales, superposición de planos narrativos, juegos referenciales, etc.), y se ofrece, así, como un andamio muy efectivo para los aprendizajes literarios.

No obstante, hay que valorar qué relación se establece entre la imagen y las palabras (ilustrar, complementar o dar información extra), asegurándonos de seleccionar un álbum con una combinación que realmente ayude al aprendiz de cierto nivel lector a establecer el significado de la historia (Colomer, 2002).

La significatividad de los álbumes reside también en su capacidad para ayudar al niño a descubrir la relación entre el lenguaje visual y verbal, pues al pasar las páginas las ilustraciones articularán su primer monólogo interior consciente, aprendiendo de forma inconsciente durante el proceso la estructura y el estilo de la narración, un tipo de lenguaje verbal muy diferente al que le ha rodeado hasta entonces (Lionni, 1999).

Por otro lado, y dada mi insistencia en la importancia de la selección de las lecturas tanto literarias como académicas, quisiera recordar las palabras de Pilar Monje (1993) al citar la necesidad de que los niños vayan descubriendo sus intereses y preferencias y configurando su biblioteca, lo cual puede conseguirse mediante la realización de actividades de animación a la lectura o la utilización efectiva de la biblioteca de aula o de centro, entre otras.

Todo ello sin olvidar que a través de la lectura pueden fomentarse muchos valores y actitudes que no solo contribuyen a la construcción de la personalidad del niño (Colomer, 1994), sino que tienen el poder de enriquecer la relación entre el aprendiz y el mundo que le rodea, como la interculturalidad, la empatía o el altruismo.

Finalmente no hay que olvidar que una de las vertientes más importantes en la enseñanza de la lectura es el fomento de una actitud positiva hacia este tipo de actividad. Es decir, tal como dice Pennac (1993), el verbo leer no admite el imperativo; de manera que el acompañamiento al niño en este proceso de adquisición del placer de la lectura ha de ser sutil y nunca agobiante.

Sea como sea, es preciso tener en cuenta, tal y como expresan Colomer y Camps (1991), que el proceso a través del cual se le enseña la lengua escrita a un niño, además de fomentar en él una determinada actitud ante la escuela y ante el aprendizaje, también propicia una actitud diferente hacia la lectura. Por tanto, hay que tener especial cuidado a la hora de seleccionar las actividades de aprendizaje, tratando desde el primer momento de considerar lectores a los aprendices.

De todo lo dicho se desprende la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, lo cual vuelve a poner de manifiesto la necesidad de una formación docente de calidad, que abarque todos los ámbitos aquí citados y que proporcione a los futuros maestros los recursos necesarios para, al menos, poder orientarse ante tan difícil tarea.

ii. Comprensión oral

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera las tareas de comprensión oral son probablemente las más difíciles, especialmente para los aprendices más jóvenes. Esto se debe, principalmente, a la imposibilidad de volver al texto para comprobar si se ha interpretado bien el mensaje, lo cual puede causar a los alumnos altos niveles de estrés.

En consecuencia es habitual que los docentes de lenguas extranjeras presten especial atención a las estrategias necesarias para adquirir un buen nivel de competencia en esta materia, teniendo en cuenta aspectos como la contextualización de la tarea, la explicitación del objetivo de la escucha, el nivel de dificultad, la duración del *input*, el número de repeticiones, la naturaleza de su contenido o los intereses de los alumnos.

Por el contrario, cuando se trata de la lengua materna las habilidades de comprensión oral se dan por adquiridas de forma natural, lo cual genera un contraste extremo en cuanto a la atención que recibe esta competencia en una u otra lengua.

El problema es que, al igual que sucede con las habilidades de expresión oral, existe una tendencia a ignorar la existencia de dos tipos diferentes de *inputs* auditivos: los informales (conversaciones cotidianas, programas de televisión para niños, etc.), y los formales (explicaciones, conferencias, etc.). Por tanto, aunque los niños lleguen a las escuelas con cierto dominio a la hora de interpretar mensajes orales de carácter informal, lo cierto es que no han desarrollado todavía todas las estrategias necesarias para afrontar géneros orales de carácter más formal.

Lo que quiero decir es que la comprensión oral es un complejo proceso de recepción e interpretación de la información que puede darse en diferentes contextos de comunicación, lo cual requiere el aprendizaje de ciertas habilidades específicas durante la escolarización.

Por tanto, tal y como explica Marielos Murillo en el artículo “Comunicarse y crecer: análisis crítico del trabajo con la lectura, la escritura, la expresión y comprensión orales en la escuela costarricense”, *“es menester ofrecer un programa sistemático que desarrolle esta competencia específica, en el que se trabajen diferentes niveles de texto mediante estrategias varias, según la etapa de desarrollo del niño, a saber: textos singulares –una voz-, duales y plurales –más de una voz-, privilegiando siempre la conversación, el diálogo, la discusión, el debate, la exposición, la narración, entre otros”*.

Esta propuesta es importante sobre todo si tenemos en cuenta que la comprensión oral es una de las capacidades más estrechamente relacionadas con el desarrollo de otras competencias lingüísticas, como es el caso de la lectura o la escritura (Morais, 1994), por lo que sujetos con problemas o déficits en la primera probablemente los presentarían problemas o déficits en las siguientes.

La cuestión que se plantea aquí es que mejorando la comprensión oral se mejoran también las capacidades de comprensión del lenguaje, sea este oral o escrito. Si esta mejora se plantea durante el aprendizaje de la lectura y la escritura entonces puede servir a modo de prevención de la aparición de problemas o dificultades especiales en dichas habilidades (Cuevas, Núñez, Rodríguez & González, 2002).

Una vez subrayada la importancia de la comprensión oral en la enseñanza-aprendizaje de una lengua me gustaría recordar que en el Marco Común Europeo de Referencia (2002) pueden encontrarse orientaciones relacionadas con este ámbito, bien sea sobre las estrategias que deben potenciarse (reconocer el contexto, establecer expectativas, identificar claves, realizar inferencias, retener información, revisar hipótesis, etc.; compartidas también por Murillo, 2005) o sobre las actividades que pueden proponerse.

En mi opinión, el MCER olvida una estrategia fundamental en el ámbito de la comprensión oral: la escucha activa. Dejándome guiar por mi intuición me arriesgo a decir que una persona que no sabe realizar una escucha activa es incapaz de captar el mensaje en su totalidad. Por tanto considero que es una habilidad que debería reforzarse de manera regular y desde diferentes áreas de conocimiento, por ejemplo, mediante la involucración de los alumnos en las exposiciones de sus compañeros.

En esta línea tampoco hay que olvidar que, al igual que sucede con la totalidad de actividades comunicativas, es importante siempre trabajar en torno al propósito de la escucha, la situación de comunicación (y, por ende, sobre diferentes géneros orales entre los que se encuentran los audiovisuales) o, en este caso, los procesos de comprensión implícitos. Para ello Marielos Murillo (2005), en el artículo anteriormente nombrado, propone literalmente las siguientes orientaciones:

- *Ejercitar la escucha a partir de una expectativa clara de lo que se va a escuchar.*
- *Ejercitar la escucha como el procedimiento instrumental más relevante para conseguir otros aprendizajes.*
- *Desarrollar las microhabilidades de comprensión oral: reconocer, seleccionar, anticipar, interpretar y retener (Cfr. Cassany, Luna y Sanz, 1997).*
- *Ofrecer a los alumnos la posibilidad de escuchar diariamente un texto oral: la narración o lectura de un cuento, leyenda, historia, poema, etc.*
- *Disponer de un espacio de tiempo para practicar las diferentes conductas discursivas.*
- *Crear situaciones de comunicación que motiven en los alumnos a la interacción y el intercambio activo.*
- *Propiciar el desarrollo de actividades frecuentes, breves e intensivas para mejorar la práctica de la habilidad de escuchar.*

En definitiva en los programas de formación docente no se deberían relegar a un segundo plano aquellas habilidades que se aprenden de forma incidental durante la infancia, como es el caso de la comprensión oral; sino que se deberían hacer visibles a los ojos de los futuros maestros aquellos aspectos que más fácilmente pasan desapercibidos, como la necesidad de enseñar a los estudiantes a lidiar con géneros orales que van más allá de lo puramente informal.

iii. Expresión escrita

Al hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición textual cabe decir que hasta hace poco no se le ha otorgado la importancia que, dadas sus características de lenguaje estándar (objetividad, precisión, complejidad de sintaxis, de reflexión en el propio acto de la escritura, etc.), tiene como potenciadora del pensamiento abstracto, crítico, creativo y reflexivo (Vigotsky, 1977).

De hecho, tal y como explica Pilar Monje en *“La lectura y la escritura en la escuela primaria”*, la mayor preocupación de la escuela siempre ha sido la enseñanza de la mecánica (codificación y decodificación), sin tener en cuenta que el conocimiento explícito de las reglas gramaticales de una lengua por sí solo no garantiza que esta pueda utilizarse como instrumento de relación y conocimiento, es decir, no garantiza que el individuo sea capaz de utilizarla para expresar sus sentimientos, ideas o pensamientos (Camps, 2005).

Así pues, y volviendo a las palabras de Pilar Monje (1993), durante el proceso de enseñanza de la lengua escrita no hay que olvidar otros aspectos fundamentales como la motivación (la escritura, al igual que la lectura, debería desarrollarse ligada a la realidad del niño, a sus intereses), la calidad discursiva, la coherencia y la cohesión, o la reflexión y la creatividad del pensamiento. Según esta autora desde las instituciones educativas debería favorecerse que *“el alumno pueda pensar, ordenar las ideas, elaborarlas, construir los textos, hacer borradores, revisar, autocorregirse y no tener prisa, para poder hacer las cosas bien hechas”*.

Esta idea va en la línea de las tendencias actuales, que proponen una didáctica de la escritura en la que se parte de una situación retórica real (Camps, 1994, pág. 37) y a continuación se da paso a ciertas operaciones que responden a tres fases (Hayes y Flower, 1980) absolutamente necesarias para la elaboración de un texto de calidad:

- Planificación o *¿Qué vamos a escribir?* Consiste en la determinación de los objetivos de escritura, la activación de contenidos semánticos, la toma de decisiones sobre el género...
- Textualización o *¿Cómo lo vamos a escribir?* Hace referencia a la fase de redacción del texto.
- Revisión o *¿Cómo lo hemos escrito?* Se comprueba la consecución de los objetivos marcados al inicio del proceso y, si es necesario, se rehace el texto.

Tal y como dejan entrever Teresa Colomer, Teresa Ribas y Marta Utset en *“La escritura por proyectos: tú eres el autor”*, podemos encontrar dificultades de redacción en cualquiera de estas tres fases. Por ejemplo, en el momento de la planificación los aprendices suelen tener problemas con la activación en la memoria de los contenidos semánticos y con su organización jerárquica; en la fase de textualización siguen abundando las faltas de ortografía y la pobreza del léxico utilizado; y en relación a la revisión los alumnos no suelen releer sus producciones para localizar posibles fallos.

Estas dificultades solo pueden ser resueltas mediante una propuesta de actividades que permita a los estudiantes apropiarse de los contenidos a través del desarrollo de su “saber escribir”, como es el caso del trabajo por proyectos, cuya importancia ha sido anteriormente señalada; así como de la formulación explícita de los problemas en el curso de estas actividades (Colomer, Ribas & Utset, 1993).

Este último punto es especialmente relevante, pues si los aprendices no son conscientes de los errores que cometen es improbable que puedan interesarse en su corrección. A modo de solución Isabel Ríos (2000) apuesta por el acompañamiento oral a lo largo de las tres fases, especialmente durante la planificación del texto, pues es como bien es sabido *“las interacciones orales en el aula facilitan el proceso de apropiación de los contenidos a través de la función reguladora de la lengua privada, entendida esta como una verbalización de la lengua interior”* (Durán, 2009).

Es decir, el diálogo es una actividad fundamental para ayudar a construir el pensamiento, pues a partir del intercambio sobre los problemas que van surgiendo los alumnos aprenden las soluciones que deben adoptarse. De ahí que Isabel Ríos (2000) afirme que estas reflexiones orales vehiculan el aprendizaje de los alumnos al propiciar en ellos un control inicial sobre la tarea y una constante toma de decisiones sobre el texto. La mediación del adulto como guía permite un control cada vez mayor y posibilita una autonomía progresiva, que no se daría si el alumno únicamente recibiera instrucciones directas sobre los pasos a realizar o las correcciones necesarias, o si no se le enseñara a tener iniciativas que contrastar o validar.

Antes de continuar me gustaría retomar brevemente la importancia que le concede Ríos (2000) al momento de la planificación, que básicamente se debe a la distancia que existe entre el emisor y el receptor en las situaciones de comunicación escrita.

Es decir, la proximidad física durante un intercambio no solo permite realizar rectificaciones en caso de malentendidos o dudas, sino que facilita la transmisión de ciertos significados a través de elementos paralingüísticos como las expresiones faciales, los gestos o la entonación. Por el contrario, la ausencia del receptor durante la producción del mensaje escrito exige que deban tenerse en cuenta ciertos aspectos que aseguren su total comprensión por parte del destinatario. Y esos aspectos, tales como la finalidad, el contenido, la organización de las ideas o la estructura textual son los que se contemplan durante la fase de planificación, ayudando a sus alumnos a saber qué deben tener en cuenta para que el texto “les salga bien”.

Además la fase de planificación conlleva el establecimiento de unos objetivos de escritura que sirven de referente durante el resto de subprocesos de redacción, facilitando los diferentes aprendizajes incluidos en este tipo de tareas. De hecho, al dedicar más tiempo a esta fase estamos contribuyendo a la producción de textos de más calidad, pues se transmite una visión global del escrito, se aclara su finalidad, se tienen en cuenta las necesidades del lector y se fomenta el aprendizaje consciente de los aspectos gramaticales poco conocidos y controlados. Dicho con otras palabras, esta fase reduce la producción de textos mediocres (Gombert, 1990).

Por todo ello, las actividades de planificación del texto deberían contemplarse como uno de los focos centrales del trabajo de escritura al aula (Ríos, 2000). No obstante, en esta línea cabe tener en cuenta que esta fase, al igual que el resto de subprocesos implicados en la escritura, no se lleva a cabo siempre de la misma manera, sino que varía según el género y el tipo de texto (Camps, 2011). Por ejemplo, la forma de organizar las ideas para escribir una narración no es la misma que la que requiere la redacción de una receta de cocina, lo cual debe aprenderse durante el mismo proceso de aprendizaje.

Para que esto sea posible debe contemplarse en el aula la escritura de una amplia variedad de géneros discursivos, tal y como apunta Anna Camps en “Escriure i aprendre a escriure a primària” (2011), lo cual parece una decisión obvia si partimos de la premisa de que en un futuro los aprendices tendrán que afrontar la elaboración de textos en todos los ámbitos de la vida social, y por tanto el uso de diferentes géneros.

Son muchas las formas de presentar a los aprendices los géneros textuales, sin embargo, considero que cualquier enfoque debería partir de la observación y la manipulación de textos, y continuar a través de un proceso guiado por el docente (Ferrer i Miró, 1999).

Por otra parte, las tareas diseñadas deben perseguir siempre un doble objetivo: discursivo (función del texto que se escribe) y específico de aprendizaje (cómo escribir un texto de esas características); además de estar planteadas de menor a mayor grado de dificultad para permitir que los alumnos avancen en el dominio de los géneros textuales, y contemplar el diálogo entre los alumnos y con el propio profesor para lograr a través de las reflexiones compartidas la construcción del conocimiento (Camps, 2011).

Otro de los aspectos con el que hay que tener especial cuidado es el frecuente rechazo a las tareas de expresión escrita, ya sea por miedo a equivocarse o por no comprender su finalidad. Así pues, para que el proceso de aprendizaje de la escritura sea significativo y no se convierta en una actividad de realización forzosa es preciso generar ganas de escribir en los estudiantes (Fons, 2011).

Para que esto sea posible los aprendices tienen que saber cual es la función de los textos y experimentar por qué es necesario escribirlos. Por tanto, debemos exponerles ante situaciones reales que requieran la elaboración de un texto completo para expresar de forma comprensible lo que debe ser comunicado.

Según explica Montserrat Fons en “Ensenyar a escriure al cicle inicial de primària” (2011), esta disposición para producir textos reales surge de la combinación de dos tipos de escritos. Por una parte, los que surgen de la vida del aula, que responden fácilmente tanto al ámbito de uso práctico (aviso para las familias), como al de uso científico (explicación de los resultados de un experimento) o literario (escritura de adivinanzas). Por otra, los que propone la maestra, igualmente relevantes para fomentar el acceso al conocimiento y uso de diferentes tipos de escritos que se usan habitualmente en nuestra sociedad: noticias, cartas, recetas, refranes, instrucciones, etc.

La cuestión es crear un entorno en el que se aprovechen las situaciones de aprendizaje de la escritura que surgen espontáneamente, sean de la naturaleza que sean, para integrar tareas de escritura en la vida de los alumnos en la escuela

Finalmente también hay que tener en cuenta que “*el progreso en la escritura necesita que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le puede proporcionar el dominio de la expresión escrita*” (Monje, 1993). Es decir, hay que evitar que los aprendices establezcan una relación estricta entre las tareas de escritura y lo puramente académico, pues de ser así podría verse mitigada su motivación. De hecho, lo ideal sería intentar que desarrollen sus intereses a través de dichas tareas, por lo que el docente debería compaginar la actividad del texto libre con la del texto dirigido (Vilá, 1987).

En resumen, en relación a la enseñanza-aprendizaje de las habilidades de escritura la formación docente debería abarcar las tres fases presentes en toda composición escrita (planificación, textualización y revisión) como requisito indispensable para producir textos de calidad y no quedarse únicamente en la dimensión de la codificación.

Además, debería conceder cierta relevancia al acompañamiento oral por parte del maestro/a durante todo el proceso, así como a la enseñanza de diferentes tipos de textos y al espacio en la programación para que los alumnos puedan expresarse libremente a través de las palabras.

iv. Expresión oral

Un buen dominio de la lengua oral requiere un aprendizaje en el que se contemplen los diferentes registros lingüísticos disponibles para nuestra interacción con el mundo, tanto los que corresponden al ámbito informal, como los que se caracterizan por su formalidad. Es decir, requiere de un proceso educativo en el que dichos registros lingüísticos se enseñen, en el que los alumnos aprendan que la lengua oral tiene distintas características y matices según la situación comunicativa, y sepan qué uso hacer de ella en función de las circunstancias.

Dicho esto el primer gran problema con el que nos encontramos en este punto es que, aunque desde hace ya algunos años la enseñanza de la lengua oral como contenido de aprendizaje explícito se ha defendido en el ámbito de la teoría didáctica, lo cierto es que no se ha observado una aplicación práctica de tales consideraciones. Es decir, la lengua oral todavía no ocupa el lugar destacado que, como contenido de aprendizaje, le corresponde. Si nos preguntáramos el por qué la respuesta sería evidente: son muchas las personas que piensan que, al utilizarse en todas las áreas, su enseñanza formal no es tan necesaria como la del resto de destrezas.

No obstante este razonamiento contiene un error de base: no contempla la distinción entre los usos orales espontáneos, que efectivamente son habituales en todos los ámbitos de la vida de los aprendices, y el uso de la lengua oral de manera formal, menos presente en su día a día.

Tal y como señala Montserrat Vilà en “*6 criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria*”, la interacción oral poco planificada aparece a menudo en el aula (preguntas, dudas, comentarios, correcciones, etc.), por lo que su dominio es sencillo. La dificultad surge ante los usos formales que exigen una planificación previa, algo a lo que los aprendices están menos acostumbrados, sintiéndose así inseguros y expresándose de un modo poco adecuado.

Es decir, aunque los usos informales suponen por sí solos una fuente de aprendizaje y reflexión, es necesario dedicar también “*otros espacios para trabajar en torno a la actividad oral planificada, unos espacios en los que hablar sea una actividad por sí misma, con unos objetivos y contenidos lingüísticos bien delimitados*” (M.Vilà, 2011). Por tanto, es necesario abordar desde el aula el aprendizaje de los usos lingüísticos orales menos presentes en la cotidianidad de los alumnos (Dolz y Schneuwly, 2006).

Esto debe hacerse de manera sistemática, fomentando una enseñanza deliberada y explícita de los contenidos referentes a la oralidad formal, algo habitualmente ausente en las prácticas educativas actuales. Es decir, no se trata de “*proponer una actividad oral que los alumnos preparen por su cuenta y, posteriormente, exponen; sino de enseñar cómo se construye un discurso facilitando las ayudas suficientes para garantizar el éxito comunicativo*” (Vilà, 2011).

Para ello hay que planificar con sumo cuidado el trabajo referente a los usos orales formales, y una de las propuestas de Vilà es su organización mediante secuencias didácticas que doten de sentido al aprendizaje enmarcándolo dentro de situaciones reales de uso de la lengua oral, giren en torno al conocimiento de las características y la producción de diferentes géneros discursivos (conferencia, entrevista, debate, etc.), otorguen tiempo para la planificación favoreciendo la distinción respecto al habla espontánea, prevean la necesidad de los ensayos como elemento clave del aprendizaje, y faciliten la evaluación formativa (por ejemplo, mediante las grabaciones de las intervenciones para una posterior autoevaluación). Como puede observarse, de nuevo se pone de relieve la metodología de secuencias didácticas defendida anteriormente.

Por otro lado resulta interesante que, dentro de las prácticas discursivas orales del alumnado, se implique al resto de compañeros, de tal forma que se sientan inmersos en el “fenómeno” que está teniendo lugar y se fomente la escucha focalizada o activa. De esta forma la tarea no solo tiene sentido para el aprendiz que la realiza, sino para todo el grupo.

Esto es posible si planteamos situaciones comunicativas en las que, a partir del discurso de un alumno, los oyentes tengan que seleccionar ideas, identificarlas, completar esquemas o tablas, responder preguntas, contraargumentar, etc. Además, tal y como explica Vilà en la publicación mencionada en párrafos anteriores, este tipo de dinámicas ritualiza las prácticas de producción oral, ya que se crea un clima de expectación que otorga mucha fuerza a la actividad.

En conclusión, si a la complejidad de las prácticas orales le sumamos la escasa formación que tienen los docentes en este ámbito, nos encontramos con profesionales inseguros y desorientados, así como con programaciones mediocres. Por tanto es absolutamente necesario que se empiecen a incluir en los planes docentes universitarios orientaciones didácticas sobre la enseñanza de la lengua oral, concediéndole a los temas tratados en este ámbito una nueva importancia que asegure prácticas de calidad.

v. Valores y actitudes en torno a las lenguas

Uno de los principales problemas al abordar una enseñanza plurilingüe es que gran parte de los aprendices (especialmente los mayores), muestran cierto rechazo hacia la segunda lengua. Puede que este fenómeno se deba a que su aprendizaje les resulta complicado por varias razones, pero también puede deberse a la configuración de una mentalidad “heterófoba” llena de prejuicios lingüísticos, fomentada por una sociedad que, con la intención de ensalzar lo propio, rechaza lo diferente.

Afortunadamente estamos viviendo un cambio de orientación en este sentido, y poco a poco la ciudadanía empieza a entender la riqueza de la pluralidad. Estamos en un momento en el que, cada vez más, sentimos curiosidad hacia lo nuevo o desconocido, algo que también está teniendo cabida en el ámbito de las lenguas.

No obstante, a pesar de la fuerza que puede tener por sí sola esta oleada de interés, creo que es preciso apoyar desde las instituciones educativas la formación de esta nueva consciencia plurilingüe. Así es que en Europa ya se han llevado a cabo experiencias que pretenden dotar las aulas de educación infantil y primaria con mecanismos de conocimiento de las lenguas presentes en la clase y en el entorno (Ríos, 2005).

El objetivo es la descentralización de los alumnos, quienes deben adquirir una serie de valores y actitudes contrarias al etnocentrismo y monolingüismo, de forma que la pluralidad en el aula sea concebida como algo positivo. Dicho con otras palabras, la apertura hacia la diversidad debe convertirse en un contenido transversal transmitido constantemente por los docentes, para lo cual es imprescindible que estos hayan desarrollado también esta mentalidad, tal y como se explicará más adelante.

vi. Conocimiento y reflexión sobre las lenguas

Es habitual que el conocimiento de una lengua se interprete como el conocimiento de su léxico, gramática y ortografía. Quizás esta definición no sea la más apropiada o ajustada, pero el verdadero problema en este ámbito reside en la forma en la que, tradicionalmente, se han enseñado este tipo de contenidos.

Ya sea en la asignatura de lengua castellana, o bien en la de lengua extranjera, lo cierto es que las formas lingüísticas siempre han adquirido un papel central, mientras que otros aspectos igualmente importantes para el aprendizaje funcional del idioma (como las habilidades de interacción) quedaban relegados a un segundo plano. Esta distribución de tiempo y esfuerzos respondía a una concepción clásica del lenguaje, pero actualmente la prioridad es aprender a usar la lengua, no tener unos conocimientos aislados sobre ella (Cambra, 2006).

Es decir, las formas lingüísticas no son más que otro de los recursos que, al igual que los signos no verbales, nos permiten utilizar un idioma de manera eficaz. Así pues, tal y como explica Margarida Cambra en *“Algunes claus bàsiques per abordar el plurilingüisme a l’escola”*, el docente debe *“priorizar los instrumentos discursivos, las formas de participación en una conversación, las habilidades interactivas y, finalmente, las formas lingüísticas que permiten hacer todo eso. Pero no al revés”*.

Lo que quiere decir esta autora es que la conceptualización de una lengua debe abordarse de forma distinta, tras otro tipo de tareas que concedan sentido al aprendizaje de las formas lingüísticas seleccionadas.

La reflexión metalingüística en la escuela se debe desligar de modelos pedagógicos que consisten simplemente en la transmisión de reglas y normas de forma descontextualizada y mediante actividades mecánicas. Más bien debe construirse un modelo totalmente opuesto, basado en prácticas discursivas en situación, mediante actividades de exploración participativas, abiertas y significativas (Cambra, 2011).

En definitiva esta metodología consiste en usar la lengua para un fin específico dentro de una situación real de comunicación y, a continuación, propiciar la reflexión sobre las formas lingüísticas utilizadas. Es decir, las líneas de investigación más recientes apuestan por incluir el aprendizaje de las formas lingüísticas dentro de los proyectos de lengua, ya que *“la ejecución del propio proyecto (composición de un género textual utilizado en alguno de los ámbitos sociales) requiere de conocimientos textuales y discursivos específicos; entre ellos, conocimientos sobre las características gramaticales del género del texto en cuestión”* (Zayas, 2006).

Según explica Felipe Zayas en su artículo *“Hacia una gramática pedagógica”*, esta línea de trabajo convierte un aprendizaje aislado y descontextualizado en un aprendizaje funcional que, al estar relacionado con la tarea global en la que se inserta, es lógico ante los ojos de los propios aprendices: no aprenden cómo son las formas lingüísticas, sino *“para qué sirven y cómo deben utilizarse”* (Zayas, 2006).

Dicho con otras palabras, se trata de que los aprendices relacionen los saberes prácticos (lingüísticos) y los reflexivos (metalingüísticos). Este paso suele ser costoso, pero recientes estudios (Fontich, 2006; Durán, 2008; Rodríguez Gonzalo, 2009) demuestran que el diálogo sobre el propio material lingüístico (reflexión metalingüística) puede facilitar el proceso, ya que ayuda al alumnado a tomar el lenguaje como objeto de aprendizaje (Gil, 2011).

Tal y como explica Carmén Durán (2009) las interacciones en el aula, dada la función reguladora de la lengua (cfr. Vigotsky, Lantolf), favorecen que el alumno consiga una organización conceptual coherente y progresivamente ordenada de los contenidos gramaticales, permitiéndole la apropiación de los contenidos.

Por tanto, si queremos que los niños aprendan conocimientos ortográficos y gramaticales y los utilicen para mejorar sus textos, es necesario incorporar preguntas que provoquen la reflexión (personal, entre iguales o con el profesor) e iniciar diálogos sobre la lengua mientras se realizan actividades de lectura y escritura reales y funcionales.

Además, estas interacciones no solo promueven la construcción del significado por parte de los alumnos, sino que *“señalan al docente las dificultades con que los aprendices se encuentran a la hora de hablar de gramática y, por tanto, permiten definir las condiciones didácticas necesarias para salvar esos obstáculos”* (Durán, 2009).

Dicho esto, la única complicación aparente de este sistema es la secuenciación de los contenidos gramaticales incluidos en el currículum oficial. Si se trata de un secuencia didáctica aislada el proceso es relativamente sencillo, pues únicamente deben seleccionarse aquellos contenidos relacionados con las características lingüísticas del tipo de texto que actúa como pilar del proyecto. No obstante, la acometida es mucho más compleja si se plantea la programación completa de un curso, ciclo o etapa educativa, al menos si partimos de la gramática tal y como la concebimos actualmente.

Lo que quiero remarcar es la posibilidad de elaborar una programación coherente y progresiva de los contenidos gramaticales dentro de un modelo de enseñanza basado en proyectos de escritura, al menos si partimos desde la *“gramática pedagógica”* defendida por Felipe Zayas (2006). Su propuesta se basa en la presentación de los hechos lingüísticos de forma jerarquizada, de manera que la dimensión pragmática y semántica presidiera la descripción formal.

La idea es que la estructura sintáctica de la oración se entienda mejor después de una comprensión del verbo como organizador de todos los elementos. No obstante no quisiera entrar mucho en este tema, pues su explicación se escapa a mis conocimientos.

Dicho esto cabe decir, por otra parte, que los ejercicios diseñados deben romper con las prácticas mecánicas para dejar paso a los procesos inductivos de observación (análisis del texto), de conceptualización y de sistematización. Asimismo, deben permitir el contraste de las lenguas presentes en clase, estableciendo puntos comunes y diferencias, con el objetivo de aprender que los usos pueden ser muy diversos según las comunidades culturales.

De esta forma se amplía el panorama de la diversidad y se *“aprende a relativizar y aceptar que las cosas se pueden decir de múltiples maneras, siempre y cuando se adecuen a las situaciones y no solo cuando sean aceptables desde un punto de vista gramatical”* (Cabra, 2006).

e. Actitud abierta a la variedad lingüística por parte de los futuros docentes

Si bien es cierto que el enfoque adoptado y las orientaciones metodológicas propuestas responden a una visión de la enseñanza de las lenguas acorde a las corrientes actuales en didáctica, también lo es que la actitud del docente durante el proceso de enseñanza puede impulsar, deformar o frenar tanto los aprendizajes, como la transmisión de valores y actitudes apropiados para la sociedad intercultural y plurilingüe en la que vivimos.

Es decir, imaginemos a un maestro con una visión monocultural y monolingüística. Si no muestra una actitud abierta hacia otras perspectivas más enriquecedoras, por mucho que siga las directrices especificadas a lo largo del presente trabajo nunca obtendrá unos resultados óptimos, pues es muy posible que de manera inconsciente (mediante sus comentarios, sus gestos, sus acciones, etc.) siga transmitiendo la visión que posee del mundo.

Por tanto, desde mi punto de vista es completamente necesario que los futuros maestros reciban también formación relacionada con el conocimiento de la realidad plurilingüe del mundo, con tal de proporcionar una visión más completa al respecto, así como de fomentar la reflexión sobre el estatus social de las lenguas.

Tal y como explica Isabel Ríos en *“Les llengües en una societat i una escola pluriculturals”* esta formación se basa en la descentración, principio básico para abordar la tarea docente en estos momentos. La descentración exige un paso de la visión monocultural y monolingüística a una visión pluricultural y plurilingüística, reconsiderando el etnocentrismo, sociocentrismo y egocentrismo propios.

Según esta autora los nuevos docentes *“deben ser capaces de cuestionar el funcionamiento de la institución escolar, de descubrir su carácter monolingüista, monocultural y etnocentrista, y de adquirir compromisos para introducir cambios en ella para redefinir las finalidades de la educación y los contenidos del currículum escolar”*.

Además, Ríos hace especial hincapié en el desarrollo personal e interpersonal del futuro maestro, para lo cual es preciso que conozca los estereotipos, prejuicios y etnocentrismo que afecta a personas de otras lenguas y culturas; o dicho con otras palabras, trabajar en torno a la sensibilización respecto a ciertos aspectos de la competencia intercultural.

En definitiva, se deben fomentar actitudes positivas hacia la variedad de lenguas y culturas, así como hacia el contacto entre ellas, de forma que el docente pueda abordar las situaciones de diversidad como herramientas de crecimiento personal y social de los alumnos, y no como una fuente de problemas. Es decir, durante la formación docente se debe promover el desarrollo de la Competencia Plurilingüe y la Competencia Intercultural (Cambra, M. 2009).

f. Nuevos planteamientos de formación docente

Aunque la modalidad de formación docente no está directamente relacionada con el modelo de didáctica de las lenguas en construcción, es bien sabido que la forma en la que se transmiten las ideas puede ser decisiva para su aprendizaje. Así pues, y sin pretensión alguna de extenderme en exceso, me gustaría plantear una serie de orientaciones que, desde mi punto de vista, deberían tenerse en cuenta durante la formación de los maestros:

- Partir de los conocimientos que tenga el alumnado no sólo sobre la manera de enseñar una lengua, sino sobre todo lo que esta encarna (su naturaleza, el proceso de su aprendizaje, los sentimientos que despierta, los prejuicios que arrastra, etc.), pues es necesario que se contemplen la mayor cantidad de esferas posible para que se dé una verdadera reconstrucción de conocimientos sobre este ámbito científico. Así, al considerar el punto de partida de los aprendices estos podrán establecer las correspondientes conexiones entre sus ideas previas y los nuevos planteamientos y, por consiguiente, tendrá lugar un aprendizaje significativo.

Y en relación al bagaje cognitivo con el que parten los aprendices de maestro hay un aspecto que debería tenerse especialmente en cuenta, sobretodo si contemplamos la polémica naturaleza del plurilingüismo: las representaciones mentales con las que los estudiantes llegan al aula. Estas suelen estar cargadas de estereotipos y valoraciones que influyen en las decisiones que tomamos respecto a la enseñanza de las lenguas, por lo que *“la formación docente debe tratar de remover ciertas representaciones y construir nuevos saberes coherentes con los resultados científicos aportados por las investigaciones más recientes”* (Cambra, 2009).

- Transformar las clásicas clases magistrales en conferencias impartidas por maestros experimentados en la materia, que transmitan más que sus conocimientos, sus experiencias prácticas. Es más fácil aprender a partir de un ejemplo que de una explicación larga y sin vida, lo cual nos llevaría también a la importancia de disponer de material didáctico auténtico de forma continua. De esta forma se propicia un contacto continuo con la realidad laboral.
- Incluir estancias en prácticas de forma regular. Tal y como explica Margarida Cambra en *“Educar en els i per als plurilingüismes a Europa: Com replantejar la formació dels docents?”*, estas experiencias permiten descubrir la realidad sociolingüística de las clases, los repertorios y la vida lingüística de los aprendices, los usos que hacen de las diferentes variedades dentro y fuera de la escuela, etc. Es decir, son indudablemente necesarias para que los futuros docentes configuren una imagen real de su trabajo.

Por otro lado, y para garantizar que este tipo de experiencias realmente fueran fructíferas, los periodos de prácticas deberían realizarse en centros de excelencia con tutores especialmente seleccionados por la universidad. Así es como se organizan en Finlandia, donde además se procura que en las escuelas ofertadas domine el modelo de investigación-acción y se disponga de las mejores Tecnologías de la Información (Melgarejo, 2006). Dicho con otras palabras, se trata de concertar un entorno y un tutor de los que el estudiante en prácticas pueda absorber a máxima cantidad de aprendizajes.

Finalmente, tal y como se hace en estos momentos, es positivo fomentar las estancias formativas no solo en España, sino también en otras regiones europeas. No obstante, a diferencia de la oferta actual de destinos, sería conveniente seleccionar regiones especialmente plurilingües que apoyen la evolución de las representaciones lingüísticas y culturales (Cambra, 2009).

- Formarse por contacto con la pluralidad de lenguas. En un proceso de formación en el que se pretende que los docentes desarrollen un modelo educativo plurilingüe e intercultural es imprescindible que, durante los años de estudio, los aprendices experimenten ese preciso modelo. Así pues Margarida Cambra (2009) propone que, durante la formación docente, se empleen siempre que sea posible los documentos de referencia sin traducción, se promueva el empleo de diferentes variedades lingüísticas para interactuar, se anime a los estudiantes a aprender nuevas lenguas, etc. En definitiva, que se potencie en los alumnos la sensibilidad y la capacidad de gestionar el día a día en un entorno plurilingüe.

- Fomentar la reflexión sobre lo aprendido. Tras cualquier actividad en la que el aprendiz tiene la oportunidad de impregnarse de sabiduría debe haber un espacio para el distanciamiento, la comparación, la relativización, etc. Esta reflexión puede realizarse en pequeños grupos, de modo que se potencie el intercambio de opiniones, sensaciones y puntos de vista. No obstante, es recomendable que la reflexión final se haga de forma escrita (por ejemplo, mediante un portafolio), pues es la manera óptima de reorganizar el pensamiento y ser realmente consciente de la experiencia vivida.

Esta idea va en la línea del fomento de la autonomía, por lo que en este punto también cabe resaltar la importancia de permitir a los estudiantes que gestionen (al menos en parte) su propio aprendizaje y la evaluación de sus aprendizajes, dotándoles así de habilidades y actitudes que pueden propiciar más adelante un gran interés por la formación continua.

- Propiciar actitudes investigadoras. En el ámbito de didáctica de las lenguas, al igual que en muchos otros, la investigación educativa tiene un gran peso; es decir, los estudios y la práctica reflexiva son una parte ineludible del proceso de innovación por el cual se obtienen las propuestas para abordar los problemas detectados en el aula de lenguas (Zayas & Camps, 1993).

Parece bastante lógico entonces que, durante el proceso de formación docente, se prepare a los futuros maestros para, llegada la ocasión, poder valerse por sí mismos en su afán por ayudar a sus alumnos a progresar. En consecuencia, considero que incluir un trabajo de investigación relacionado con la didáctica de lenguas sería una idea acertada para cerrar el proceso de formación en este ámbito.

Antes de dar por cerrado este apartado me gustaría sobre todo recordar que estas pinceladas metodológicas no son imperativas, ni son las únicas que deberían tenerse en cuenta. Mi única pretensión ha sido la de resaltar la importancia que tiene el modo en el que se transmiten los conocimientos, no sólo en el área de didáctica, sino en cualquier materia educativa.

5. Universidades incluidas en el estudio

El objetivo del presente apartado es presentar, con un poco más de detalle, las universidades seleccionadas para el estudio. De igual modo se aprovechará para anunciar las asignaturas que se han escogido de cada uno de los planes de estudio del grado de Educación Primaria de dichas instituciones.

a. Universidad de Salamanca

La Universidad de Salamanca es una universidad pública española emplazada en la ciudad de Salamanca. Fundada en 1218, es la universidad en activo más antigua del país, y la quinta más antigua de Europa, tras las de Bolonia, Oxford, París y Cambridge.

En la Facultad de Educación de esta institución universitaria se imparte el **grado en Educación Primaria con mención de lengua extranjera Francés**, mientras que en otros de sus campus, como el de Zamora y el de Ávila, se amplía la oferta de menciones. No obstante, y para no extendernos en demasía, se ha decidido analizar únicamente la primera de ellas por cursarse presencialmente en el campus de Salamanca, que es el más antiguo de todos.

Por otro lado, las asignaturas seleccionadas para el estudio son las que se exponen en la tabla 2.

TABLA 2

Asignaturas del grado en Educación Primaria con mención de lengua extranjera Francés (Universidad de Salamanca) seleccionadas para el estudio.

Asignatura	Curso	Carácter
Didáctica General	Primero	Formación básica · Obligatoria
Metodología de Investigación en Educación	Primero	Formación básica · Obligatoria
La Enseñanza de la Lengua Española en la Educación Primaria	Tercero	Formación básica · Obligatoria
Literatura Infantil y Enseñanza de la Literatura	Tercero	Formación básica · Obligatoria
Didáctica del Francés como Lengua Extranjera	Tercero	Obligatoria de mención
El Francés en los Programas de Enseñanza Bilingüe	Cuarto	Obligatoria de mención

Fuente. *Elaboración propia.*

b. Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

La Universidad Rey Juan Carlos (URJC) es la más joven y moderna de las seis universidades públicas de la Comunidad de Madrid, y tiene campus en Móstoles, Alcorcón, Fuenlabrada, Vicálvaro y Aranjuez. Su nombre es homenaje al Rey Juan Carlos I y fue creada por Ley 7/1996 de 8 de julio de 1996.

El *grado en Educación Primaria* en modalidad presencial puede cursarse tanto en Móstoles como en Fuenlabrada, siendo las menciones ofertadas la de Educación Musical y Educación Física respectivamente. En ambos casos las asignaturas de formación básica son exactamente las mismas, por lo que se ha tomado como referencia tan solo uno de los itinerarios formativos.

Por otra parte cabe decir que en el Campus de Vicálvaro se imparte también la mención en lengua extranjera, pero en modalidad semipresencial, por lo que queda excluida de nuestro estudio.

En este caso las materias analizadas son las citadas en la tabla 3.

TABLA 3

Asignaturas del grado en Educación Primaria (Universidad Rey Juan Carlos) seleccionadas para el estudio.

Asignatura	Curso	Carácter
Metodología de la Investigación Educativa	Primero	Formación básica · Obligatoria
Lengua y Literatura Españolas y su Didáctica I	Segundo	Formación básica · Obligatoria
Lengua y Literatura Españolas y su Didáctica II	Segundo	Formación básica · Obligatoria
Lengua Inglesa y su didáctica	Segundo	Formación básica · Obligatoria
Lengua y Literatura Españolas y su Didáctica III	Tercero	Formación básica · Obligatoria

Fuente. Elaboración propia.

c. Universidade de Santiago de Compostela

La Universidad de Santiago de Compostela es una universidad pública con sede en Santiago de Compostela (Galicia), y campus en Santiago de Compostela y Lugo. Fue fundada en 1495 por Lope Gómez de Marzoa y es, con sus más de 500 años, la universidad de más larga tradición de Galicia, y una de las más antiguas del mundo.

El grado en Educación Primaria se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, con mención en Inglés, Francés, Alemán y Portugués; y en la Facultad de Formación del profesorado de Lugo, con mención en los tres primeros idiomas anteriormente citados.

El plan de estudios es el mismo para todos los casos (a excepción de las asignaturas propias de cada itinerario), por lo que se ha seleccionado como modelo el **grado con mención en inglés** que puede cursarse en la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, ya que se encuentra en la sede que ha servido de referencia para la selección de centros universitarios.

En esta línea, las asignaturas seleccionadas para el estudio son las referidas en la tabla 4.

TABLA 4

Asignaturas del grado en Educación Primaria con mención en inglés (Universidad de Santiago de Compostela) seleccionadas para el estudio.

Asignatura	Curso	Carácter
<i>Didáctica e Tarefas Docentes</i>	Primero	Formación básica · Obligatoria
<i>Infancia, Familia e Escola</i>	Primero	Formación básica · Obligatoria
<i>Ensino e Aprendizaxe de Linguas en contextos Multilingües</i>	Primero	Formación básica · Obligatoria
<i>Ensino e Aprendizaxe de Competencias Comunicativas (Inglés)</i>	Segundo	Obligatoria de mención
<i>Ensino e Aprendizaxe de Competencias Comunicativas: Lingua e Literatura Galegas</i>	Tercero	Formación básica · Obligatoria
<i>Ensino e Aprendizaxe de Competencias Comunicativas: Lingua e Literatura Castelás</i>	Cuarto	Formación básica · Obligatoria

Fuente. Elaboración propia.

d. *Universitat Rovira i Virgili de Tarragona*

La *Universitat Rovira i Virgili* (1991) es una institución pública de enseñanza superior con centros en Tarragona, Reus, Vilaseca, Tortosa y Vendrell, que tiene como objetivos prioritarios la docencia y la investigación. De hecho, ha sido reconocida como Campus de Excelencia Internacional Cataluña Sur (CEICS) por el Ministerio de Educación.

En este caso se imparte el **grado Educación Primaria con mención en lengua extranjera** tanto en el campus de Tarragona como en el de Tortosa, siendo el plan de estudios el mismo. Así pues, no se ha considerado necesario hacer una selección.

En cuanto a las asignaturas de algún modo relacionadas con la enseñanza de lenguas destacan las incluidas en la tabla 5.

TABLA 5

Asignaturas del grado Educación Primaria con mención en lengua extranjera (Universidad Rovira i Virgili) seleccionadas para el estudio.

Asignatura	Curso	Carácter
<i>Ensenyament i Aprenentatge de les Llengües I</i>	Segundo	Formación básica · Obligatoria
<i>Ensenyament i Aprenentatge de les Llengües II</i>	Tercero	Formación básica · Obligatoria
<i>Ensenyament i Aprenentatge de les Llengües III</i>	Cuarto	Formación básica · Obligatoria
<i>Didàctica de la Llengua Estrangera</i>	Tercero	Obligatoria de mención
<i>Competència Comunicativa i Intercultural en Llengua Estrangera</i>	Tercero	Obligatoria de mención

Fuente. *Elaboración propia.*

6. Resultados de análisis

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de los planes de estudio del grado en Educación Primaria de las universidades seleccionadas (Ver anexos I, II, III y IV). Para ello se expondrá, en primer lugar, un resumen de la información extraída en cada uno de los casos; y acto seguido se presentará una comparativa de los diferentes aspectos valorados durante el estudio.

En lo que a la Universidad de Salamanca se refiere destaca, sobre todo, la poca especificación de las guías docentes. Es decir, aunque las fichas de presentación de las asignaturas escogidas incluyen información sobre el temario y los contenidos a impartir durante el curso, lo cierto es que estos no son descritos con suficiente detalle como para comprobar si se ajustan o no a los ítems del instrumento de valoración. En consecuencia, y puesto que tampoco se ha recibido respuesta a la solicitud de información por parte de los profesores implicados, ha resultado imposible realizar un correcto análisis de la formación en didáctica de lenguas que reciben los estudiantes en esta institución universitaria.

No obstante, puede afirmarse que sí se contempla la enseñanza de contenidos didácticos referentes a las cuatro habilidades lingüísticas básicas (comprensión y expresión oral y escrita), y que el enfoque que se le concede a la enseñanza de lenguas y a la planificación de los aprendizajes se ajusta bastante a las últimas tendencias en este ámbito.

Además, se ha podido constatar que los contenidos actitudinales de formación docente (actitud positiva hacia la diversidad lingüística, sensibilización respecto a los estereotipos y prejuicios lingüísticos, etc.) también quedan cubiertos por el amplio abanico de asignaturas analizadas, lo cual es muy significativo.

Por otro lado, en lo que respecta a la metodología empleada para instruir a los estudiantes no se ha observado ningún tipo de acción formativa que merezca una mención especial por su significatividad. De hecho, podría decirse que se ajusta más bien a la perspectiva educativa tradicional (clases magistrales, prácticas de aplicación, seminarios, etc.). Sin embargo, este aspecto queda compensado con la gran oferta de asignaturas optativas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas (hasta siete materias diferentes).

Finalmente cabe destacar que la Universidad de Salamanca es la que menos peso otorga a una de las asignaturas centrales en cuanto a formación didáctica de lenguas se refiere (“La Enseñanza de la Lengua Española en la Educación Primaria”), concediéndole únicamente cuatro créditos cuando la media en materias de formación básica es de seis créditos.

Dicho esto pasamos ahora a la descripción de resultados de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, una de las más jóvenes dentro del panorama nacional. En este caso también se contempla la formación pedagógica en relación a las cuatro habilidades lingüísticas básicas pero, al igual que sucede con la institución anterior, no se puede valorar su adecuación a las últimas tendencias en didáctica de lenguas por falta de información detallada. De hecho los profesores responsables de las asignaturas examinadas tampoco han respondido a la demanda de aclaraciones.

Por otro lado resulta inquietante la ausencia de contenidos relacionados con los enfoques plurales de enseñanza de lenguas dentro del plan de estudios, así como la falta de referencias a las actitudes y valores propios de una enseñanza intercultural plurilingüe.

Asimismo creo relevante señalar que es la asignatura “Lengua inglesa y su didáctica” la que principalmente abarca los ítems referentes al tipo de enfoque más apropiado para la enseñanza de lenguas, así como aquellos relacionados con el modo de planificar y estructurar los aprendizajes. Es decir, en este caso este tipo de cuestiones son atribuidas a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por último cabe señalar que, a pesar de ser una universidad de reciente fundación, la metodología empleada no va más allá de lo convencional, o al menos no queda patente en las guías didácticas de las asignaturas.

Dejamos momentáneamente el análisis de la universidad madrileña para centrarnos ahora en la Universidad de Santiago de Compostela, ciudad en la que coexisten dos lenguas oficiales: el gallego y el castellano. Al igual que sucede en los casos anteriores las guías didácticas de esta institución no son lo suficientemente explícitas, lo cual complica el análisis del plan de estudios, sobre todo si se tiene en cuenta que tampoco se ha recibido información adicional por parte de los profesores.

Sin embargo, la presencia de todos los contenidos de formación docente relacionados con el enfoque adoptado para la enseñanza de lenguas, así como la especificación de contenidos actitudinales en la línea del plurilingüismo y la interculturalidad, parecen ubicar a esta universidad en sintonía con el modelo teórico defendido en este estudio.

Por otra parte resulta interesante la cantidad de asignaturas optativas que tratan sobre temas que, según el presente trabajo, deberían ser contemplados dentro de las materias obligatorias por considerarse formación básica. Es decir, hay ciertos aspectos dentro del ámbito de la didáctica de lenguas que no deberían dejarse al azar, sino que deberían ser transmitidos de forma obligatoria.

Y para terminar con la descripción general del plan de estudios de la Universidad de Santiago de Compostela cabe subrayar la presencia de materiales de consulta en diferentes lenguas (gallego, castellano y catalán), independientemente de que haya recursos en inglés que puedan deberse a la mención específica que se imparte en esta institución.

Llegados a este punto únicamente cabe exponer los resultados obtenidos al analizar la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, ubicada en un entorno también bilingüe. A diferencia de las demás instituciones de formación superior, esta presenta guías docente lo suficientemente detalladas como para poder analizar prácticamente todos los contenidos de formación. Además, en los casos en los que he tenido dudas sobre el temario de alguna asignatura los profesores han contestado a mis correos ofreciéndome su plena colaboración.

En general la información obtenida muestra una elevada correspondencia entre los contenidos de formación incluidos en el plan de estudios del grado y aquellos que, a partir del estudio realizado, se consideran relevantes en este momento dentro del ámbito de la didáctica de lenguas. Asimismo, y a diferencia del resto de universidades, estos contenidos se trabajan durante todo el año (materias anuales), llegando a tener alguna de las asignaturas más relevantes (“Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas II”) un peso de hasta doce créditos.

No obstante cabe decir que los contenidos relacionados con la actitud docente únicamente han sido confirmados personalmente por los profesores, por lo que existe cierto riesgo de deseabilidad social.

Por último, en relación a la metodología empleada en la mayor parte de las asignaturas se observa la inclusión de actuaciones didácticas que rompen la barrera de lo convencional para tratar de conseguir un aprendizaje significativo. Por ejemplo, en el desglose de horas dedicadas a la materia se contempla la realización de actividades introductorias dirigidas a la activación de los conocimientos previos y la contextualización del temario. Además, se utiliza el Aprendizaje Basado en Problemas para que los estudiantes desarrollen habilidades relacionadas con la resolución de determinadas situaciones de naturaleza didáctica, así como la carpeta de aprendizaje para evaluar los saberes adquiridos. Finalmente creo que es necesario subrayar la presencia de títulos en diferentes idiomas (sobre todo catalán, castellano e inglés) en los apartados dedicados a las referencias bibliográficas.

Una vez finalizada la exposición descriptiva de resultados se adjuntan las tablas 6, 7 y 8, donde se agrupan los datos de forma que facilitan la comparación entre las cuatro instituciones analizadas, lo cual puede ser de gran ayuda para observar diferencias y similitudes.

TABLA 6

Comparación de los datos de identificación de las diferentes universidades.

COMPARACIÓN DATOS DE IDENTIFICACIÓN				
	Universidad de Salamanca (1218)	Universidad Rey Juan Carlos (1996)	Universidad de Santiago de Compostela (1495)	Universidad Rovira i Virgili (1991)
Nº asignaturas relacionadas con la temática	5, sin contar la de “Metodología de Investigación en Educación”.	4, sin contar la de “Metodología de la Investigación Educativa”.	6	5
Nº de créditos de las asignaturas	6, excepto “La Enseñanza de la Lengua Española en Ed. Primaria” que tiene un peso de 4 créditos.	6 créditos, y todas las materias son semestrales.	6 créditos, y todas las materias son semestrales.	6, excepto “Enseñanza y Aprendizaje de las lenguas II”, que tiene un peso de 12 créditos.
Reparto de horas teóricas y prácticas (presenciales)	1 hora de práctica por cada tres de teoría (aprox.). Hay asignaturas solo teóricas.	1 hora de práctica por cada dos de teoría (aprox.).	1 hora de práctica por cada hora de teoría. Relación constante.	Muy variable, aunque siempre se contempla la práctica.
Lenguas utilizadas para impartir las clases	Castellano, excepto las asignaturas de mención, que se cursan en francés y castellano.	Castellano. La asignatura “Lengua inglesa y su didáctica” se cursa en inglés.	No se especifica, pero se entiende que es el gallego. Asignatura “Competencias Comunicativas Inglés” se cursa en inglés	Catalán, excepto las asignaturas de mención, que se cursan en inglés

Fuente. *Elaboración propia.*

TABLA 7

Comparación de los ítems de formación docente incluidos en el instrumento de análisis.

	COMPARACIÓN CONTENIDOS FORMACIÓN DOCENTE			
	Universidad de Salamanca (1218)	Universidad Rey Juan Carlos (1996)	Universidad de Santiago de Compostela (1495)	Universidad Rovira i Virgili (1991)
Enfoque enseñanza de lenguas	5/6 de los contenidos del bloque	3/6 de los contenidos del bloque	6/6 de los contenidos del bloque	5/6 de los contenidos del bloque
Planificación y organización de aprendizajes	3/6 de los contenidos del bloque	3/6 de los contenidos del bloque	-	4/6 de los contenidos del bloque, y los restantes quedan cubierto con las optativas
Comprensión escrita	- No evaluable por falta de información	1/5 de los contenidos del bloque No evaluable por falta de información	2/5 de los contenidos del bloque mediante optativas No evaluable por falta de información	5/5 de los contenidos del bloque
Comprensión oral	1/4 de los contenidos del bloque No evaluable por falta de información	- No evaluable por falta de información	2/4 de los contenidos del bloque mediante optativas No evaluable por falta de información	2/4 de los contenidos del bloque
Expresión escrita	1/5 de los contenidos del bloque No evaluable por falta de información	2/5 de los contenidos del bloque No evaluable por falta de información	1/5 de los contenidos del bloque mediante optativas No evaluable por falta de información	5/5 de los contenidos del bloque
Expresión oral	- No evaluable por falta de información	1/4 de los contenidos del bloque No evaluable por falta de información	- No evaluable por falta de información	3/4 de los contenidos del bloque
Competencia literaria	3/3 de los contenidos del bloque	3/3 de los contenidos del bloque	3/3 de los contenidos del bloque mediante optativas	3/3 de los contenidos del bloque
Enseñanza de contenidos gramaticales	1/4 de los contenidos del bloque	- No evaluable por falta de información	- No evaluable por falta de información	3/4 de los contenidos del bloque
Enseñanza de actitudes	-	-	-	1/1 de los contenidos del bloque
Contenidos actitudinales de formación docente	2/3 de los contenidos del bloque	-	3/3 de los contenidos del bloque	2/3 de los contenidos del bloque

Fuente. Elaboración propia.

TABLA 8

Comparación de la metodología, las asignaturas optativas y la colaboración docente.

	COMPARACIÓN METODOLOGÍA, OPTATIVAS Y COLABORACIÓN			
	Universidad de Salamanca	Universidad Rey Juan Carlos	Universidad de Santiago de Compostela	Universidad Rovira i Virgili
Tendencias metodológicas	1 aspecto destacable en 1 asignatura	-	2 aspectos destacables	4 aspectos destacables
Nº de asignaturas optativas relacionadas con la temática	7	-	5	2
Colaboración profesorado	No	No	No	Sí

Fuente. Elaboración propia.

Una vez expuesta toda la información obtenida, se procede a la extracción de conclusiones, que serán expuestas en el siguiente apartado.

7. Conclusiones

Si retomamos los objetivos del presente estudio pueden hacerse varias observaciones. En primer lugar el proceso de recopilación de información sobre las nuevas tendencias en didáctica de lenguas, aunque arduo en cuanto a la selección, comparación y fusión de perspectivas, ha servido para su propósito. Es decir, la propuesta resultante recoge un conjunto de pautas de enseñanza-aprendizaje de lenguas lo suficientemente amplio y fresco como para erigirse como un documento de consulta interesante para aquellos que quieran saber más sobre el tema. Y además, durante el transcurso de su elaboración he podido experimentar una expansión de mis conocimientos que va más allá de la simple unión de datos procedentes de distintas fuentes; dicho con otras palabras, he sentido cómo las piezas del puzzle encajaban una tras otra hasta configurar una visión de conjunto de la materia.

Por otro lado, la confección del modelo teórico de partida ha permitido la puesta en marcha del resto del proceso, que consistía en el análisis de la formación en didáctica de lenguas ofrecida por las universidades seleccionadas para el estudio. Llegados a este punto en el que la metodología utilizada adquiere un especial protagonismo, cabe subrayar diferentes aspectos a tener en cuenta:

- Fue un error pensar que la formación en didáctica de lenguas quedaría recogida en una única asignatura universitaria, no sólo por la importancia que tiene en la educación de los futuros maestros, sino también por la cantidad de aspectos que pueden ser enseñados dentro de este ámbito. Es lógico que los contenidos se distribuyan en distintas materias para que los estudiantes puedan recibir una instrucción más profunda y detallada.
- El hecho de tener que considerar varias asignaturas dentro de cada plan de estudio provocó que no se dispusiera del tiempo necesario para cubrir todos los perfiles universitarios existentes en España al tener que dejar de lado la valoración de las instituciones privadas. En consecuencia el presente estudio ha terminado siendo un **análisis parcial o incompleto**. Hubiese sido interesante comparar el tipo de formación en didáctica de lenguas que se recibe en unas y otras entidades de formación superior.
- Durante la utilización del instrumento de análisis confeccionado se ha percibido que al menos uno de los contenidos de formación docente incluidos no podía ser valorado. Me refiero aquí al ítem número 38 “Apertura hacia la pluralidad lingüística como contenido transversal en la enseñanza de lenguas”, que hace referencia a una de las actitudes que los futuros maestros deben saber provocar en sus alumnos. Esto podría ser explicado por la dificultad de elaborar un tema concreto sobre la forma en la que deben promoverse las actitudes, y podría pensarse que se este tipo de orientaciones vienen implícitas en el enfoque adoptado o, en su defecto, forman parte de la propia esencia del maestro. No obstante, la no explicitación de su enseñanza puede provocar que este tipo de contenidos transversales no se aborden. Así pues, y desde mi punto de vista, se les debería conceder cierta prioridad en lugar de dejarlos al albur del profesorado.
- Las guías docentes **no** han resultado ser un **referente fiable** para determinar si la formación recibida en cada universidad se ajusta o no a las últimas tendencias en didáctica de lenguas. La principal causa es la poca explicitación de los contenidos en las fichas de presentación, lo cual ha imposibilitado la adecuada valoración de los planes de estudio en tres de los cuatro casos, **anulando** así la **validez del análisis**. Además, no es posible saber si estos temarios están actualizados, se siguen rigurosamente o son modificados por los profesores en función de sus criterios. Igualmente la valoración de la metodología empleada es muy complicada, pues muchos de los profesores no detallan el tipo de actividades teóricas y prácticas que llevan a cabo en sus clases.

No obstante, aunque no se ha podido cumplir el objetivo de determinar si la formación ofrecida en cuanto a didáctica de la lengua en las universidades seleccionadas se ajusta a las propuestas derivadas de las investigaciones más recientes en este campo, lo cierto es que el análisis sí ha permitido la extracción de ciertas conclusiones.

En primer lugar, prácticamente todas las universidades siguen la línea del presente estudio en cuanto a la perspectiva adoptada para la enseñanza de lenguas (enfoque comunicativo, intercultural, relacionado con el MCER, que considera la necesidad de la investigación para conseguir prácticas educativas de calidad y que tiene en cuenta los planteamientos plurales) y la planificación y organización de los aprendizajes (proyectos y secuencias didácticas estructurados a partir de los géneros discursivos, interdisciplinariedad, pedagogía dialógica, etc.). Si bien alguno de los planes de estudios no contempla todos los ítems de cada uno de estos bloques de contenidos, lo cierto es que la visión general es gratificante.

Es decir, el enfoque que se adopta para enseñar un idioma, así como la forma de planificar su aprendizaje, son dos aspectos que condicionan el resto de decisiones que se toman en cuanto a la enseñanza de las destrezas lingüísticas básicas. Por tanto, aunque la formación docente relacionada con las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita, o con la enseñanza de la gramática, no haya podido ser efectivamente valorada, el hecho de que se eduque a los futuros maestros en los contenidos anteriormente mencionados puede hacernos pensar que el resto de la formación en didáctica de lenguas puede ir en la misma dirección.

De hecho, así ha sido demostrado en el único caso en que se ha podido recabar toda la información necesaria, el de la *Universitat Rovira i Virgili* de Tarragona. El plan de estudios del grado en Educación Primaria que allí se imparte contempla 33 de los 41 contenidos de formación docente incluidos en el instrumento de valoración (35 si tenemos en cuenta los que quedan cubiertos con las optativas), lo cual se interpreta como una coincidencia altamente significativa con el modelo teórico propuesto en el presente trabajo, es decir, con las tendencias más actuales en el ámbito de la didáctica de lenguas.

Dicho esto cabe decir que de las tres universidades restantes, y a sabiendas de que los análisis no son válidos, la siguiente con mayor puntuación sería la de Santiago de Compostela (17/41), seguida de la Universidad de Salamanca (16/41) y, finalmente, de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (13/41). Resulta curioso que las dos instituciones que encabezan la lista sean las que están ubicadas en zonas bilingües; no obstante, dada las limitaciones a las que se ha visto expuesto este estudio no es posible establecer conclusiones fidedignas al respecto.

De igual modo el hecho de que el itinerario formativo de la *Universitat Rovira i Virgili* se desarrolle acorde a las tendencias más actuales en didáctica de las lenguas no puede atribuirse a su “juventud” (recordemos que fue fundada en 1991). Puesto que no hay resultados suficientes como para establecer comparaciones, no se puede saber con certeza si los de esta institución son fruto de la casualidad o si hay factores que los explican.

Lo que sí puede afirmarse, por otra parte, es que en las universidades en las que coexisten dos idiomas (Santiago de Compostela y Tarragona) se ha observado una mayor variedad lingüística en cuanto a las referencias bibliográficas de consulta de las asignaturas, incluyendo materiales no sólo en las lenguas oficiales del lugar, sino también en otras. Sin embargo, en la Universidad de Salamanca y en la Rey Juan Carlos de Madrid los libros y artículos utilizados son todos en castellano, a excepción de los propios de las menciones en lengua extranjera.

Esto podría llevarnos a pensar que en las zonas con dos lenguas cooficiales hay una mayor conciencia sobre la importancia que tiene el contacto entre lenguas para la configuración de una mentalidad mucho más abierta al plurilingüismo.

Y si hablamos de la importancia de las cosas tampoco puede pasar desapercibido el hecho de que en la Universidad de Salamanca se le asigne un peso de únicamente cuatro créditos a la asignatura que, a primera vista, debiera englobar la mayor parte de contenidos relacionados con la didáctica de las lenguas (La Enseñanza de la Lengua Española en la Educación Primaria). Quizás tenga su explicación y la desconozca, pero lo cierto es que resulta desconcertante teniendo en cuenta que el resto de materias analizadas llegan, como mínimo, a los seis créditos, lo cual implica más horas teóricas y prácticas a través de las cuales los estudiantes pueden construir un mayor conocimiento sobre el tema.

De hecho, en el caso de la *Universitat Rovira i Virgili* hay una asignatura que dobla en créditos a todas las demás (*Ensenyament i Aprenentatge de les Llengües II*), muestra del valor que se le concede a la didáctica de lenguas en su plan de estudios. En esta línea cabe resaltar también que en esta institución todas las materias se cursan anualmente, lo cual puede favorecer un aprendizaje más significativo; y que los nombres de sus asignaturas no hacen referencia en ningún momento a una lengua en concreto, a diferencia de lo que se observa en el resto de universidades. Así pues, esta institución de formación superior vuelve a evidenciar una mayor afinidad con las ideas expuestas en el presente ensayo que el resto de sus compañeras.

Por otro lado este análisis también me ha permitido valorar si tomé las decisiones adecuadas al determinar qué tipo de aspectos debía incluir en el modelo teórico propuesto. Tras haber examinado los diferentes planes de estudio considero que en su día abordé la mayoría de los ámbitos más relevantes para la formación del cuerpo de maestros, si bien es cierto que en algunos temas no calculé bien la relevancia que debía otorgarles (como es el caso de la formación literaria). No obstante, durante la lectura de las guías docentes de las diferentes asignaturas hallé constantemente aspectos puntuales cuya enseñanza no había contemplado explícitamente dentro de mi modelo ideal (el aprendizaje del léxico, los beneficios de las nuevas tecnologías durante la enseñanza de lenguas, etc.), lo cual me hizo dudar de su validez.

Sin embargo, tras haber experimentado de primera mano todo el proceso comienzo a pensar que mi propuesta no era mala, simplemente respondía a unas necesidades y unos fundamentos que se han visto modificados durante el curso del trabajo. Es decir, creo que es complicado elaborar un modelo teórico que lo abarque todo. En primer lugar las investigaciones en este ámbito son incesantes, por lo que nuestro modelo debería ser supervisado y modificado de forma constante. Y en segundo lugar la didáctica de lenguas abarca tal superficie de conocimientos que resulta complejo tratar de establecer vínculos entre todos ellos, por lo que quizás fuese más recomendable diseñar modelos más concretos que diesen respuesta a preguntas o inquietudes también más específicas.

En definitiva si algo queda claro después de todo lo expuesto hasta el momento es la necesidad de promover futuras investigaciones que cubran las carencias del presente análisis para que puedan extraerse las conclusiones pertinentes. Por ejemplo sería interesante plantear un estudio a nivel nacional, incluyendo tanto universidades públicas como privadas, en el que se obtuviera la información directamente de los alumnos, que al fin y al cabo son los que reciben la formación que está siendo valorada. Así pues, podría diseñarse una encuesta en la que, al finalizar sus estudios, los maestros recién titulados confirmaran hasta qué punto se sienten preparados con relación a los contenidos de formación considerados más relevantes en el ámbito de la didáctica de lenguas.

Esto nos permitiría comprobar también hasta qué punto la metodología ha sido significativa y si las diferentes enseñanzas han sido enlazadas correctamente a pesar de construirse en asignaturas independientes las unas de las otras. Hay que tener en cuenta que aunque todos los contenidos puedan aparecer a lo largo del plan de estudios existe la posibilidad de que, sin las conexiones necesarias entre ellos, el alumno no sea capaz de construir una representación conjunta de la didáctica de lenguas y, por tanto, no pueda hacer un uso óptimo de sus conocimientos.

Finalmente, en cuanto a mi propio proceso de aprendizaje, la verdad es que la realización de este trabajo no solo ha cubierto mis necesidades de formación, sino que además me ha hecho ver la amplitud del ámbito de la didáctica de lenguas, abriendo mis ojos a un mundo en el que siempre hay algo que aprender y que parece imposible de abarcar por completo.

Lo que quiero decir es que ha sido una experiencia que me ha hecho reflexionar constantemente sobre la información que estaba manipulando, que me ha obligado a tomar decisiones, a valorar otros puntos de vista, a integrar conocimientos que habían sido contruidos separadamente a lo largo del máster..., pero sobre todo me ha hecho querer dar lo mejor de mí, perder el miedo a equivocarme y asumir que no todo sale siempre como esperamos.

Ha sido un proceso largo y duro que me ha obligado a poner en juego todas mis habilidades y que, en ocasiones, me ha hecho perder los nervios. Sin embargo, los aprendizajes que han derivado de él (algunos de ellos inesperados), han merecido la pena.

8. Referencias bibliográficas

- Alcaraz, N., Caparrós, R.M., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A. & Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? En *Revista de Educación*, 360. Enero-abril 2013, pp. 577-599.
- Aunión, J.A. (2011, 03 de enero). Los internautas leen mejor. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/01/03/sociedad/1294009201_850215.html
- Cambra, M. (2006). Algunes claus bàsiques per abordar el plurilingüisme a l'escola. En *Escola catalana*, 432, pp. 20-22.
- Cambra, M. (2009). Educar en els i per als plurilingüismes a Europa: Com replantejar la formació dels docents? En *Artículos de Didáctica de la lengua i la literatura*, 49. pp. 20-33.
- Cambra, M. (2011). Plurilingüisme i ensenyament de llengües. *Artículos de didáctica de la lengua i la literatura*, 53, pp. 77-84.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó: Barcelona - pp. 33-46.
- Camps, A. (2005). Activitat lingüística i activitat metalingüística: relació i possible delimitació. En Camps, A., Guasch, O., Milian, M. & Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Biblioteca Articles, 146. Ed. Graó.
- Camps, A. (2010). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. En “*Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*”, pp. 97-102. Ministerio de Educación.
- Camps, A. (2011). Escriure i aprendre a escriure a primària. En *Guix, elements d'acció educativa*, 371, pp. 17-21
- Cantero García, V. (2007). El aprovechamiento de la “integrabilidad” en el proceso de transferencias lingüísticas de la L1 a la L2 o cómo potenciar la interactividad de las lenguas en los procesos comunicativos del modelo educativo bilingüe. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20. pp.37-60.
- Centro Virtual Cervantes. *Géneros discursivos*. Extraído de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/generosdiscursivos.htm
- Colomer, T., Ribas, T. & Utset, M. (1993). La escritura por proyectos: Tú eres el autor. En *Aula de innovación educativa*, 14, pp. 23-28.
- Colomer, T. (1994). L'adquisició de la competència literària. En *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, 1, pp. 37-50

- Colomer, T. (2002). Ver y leer: historias a través de dos códigos. En Colomer, T. (coord.) (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. pp. 19-36
- CONSEJO DE EUROPA. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya (trad.).
- Consejo de Europa (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*.
- Cuevas, L.M., Núñez, J.C., Rodríguez, F.J. & González, N. (2002). Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la comprensión oral. En *Psicothema*, 14, 2, pp. 293-299
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral: iniciació als gèneres formals a l'escola*. València/Barcelona, IIFV/PAM.
- Durán, C. (2009). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. En *Cuadernos de Pedagogía*, 391, pp. 67-71
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. En *Cuadernos de Pedagogía*, 391, pp. 56-59
- Fons, M. (2011). Enseñar a escriure al cicle inicial de primària. En *Guix, elements d'acció educativa*, 371, pp. 22-26
- Gil, R. (2011). Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. Un repte difícil però necessari. En *Guix, elements d'acció educativa*, 371, pp. 22-26
- Grabuleda, C. (2010). L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura des d'àrees no lingüístiques. Estudi comparatiu del treball en Ciències Socials a Catalunya i Ontario (Canadà). En II Congrés Internacional de Didàctiques
- Martínez Martínez, R. (2005). *Anàlisi comparativa de la formació de mestres en didàctica de la llengua catalana a diferents universitats de l'institut Joan Lluís Vives* [Tesis doctoral]. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universitat de València.
- Martínez Vargas, J. (2008). Una experiència didàctica a secundària. El tractament integrat de llengua i continguts mitjançant una unitat temàtica. *Cantabou*, 29.
- Melgarejo, X. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. En *Revista de Educación*, extraordinario, pp. 237-262

- Monje Margeli, P. (1993). La lectura y la escritura en la escuela primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (pp. 75-82)
- Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *REVISTA Universidad EAFIT* 46 (159), pp. 71-85
- Murillo, M. (2005). Comunicarse y crecer: análisis crítico del trabajo con la lectura, la escritura, la expresión y comprensión orales en la escuela costarricense. En Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. XXIX (1 y 2), pp. 175-189
- Pato, E. & Fernández, A. (eds.) 2007. *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007)*. Montréal: Université de Montréal/ *Tinkuy* 7. ISSN: 1913-0481
- Ribera, P., Ríos, I. & Gallardo, I.M. (2007). Más allá de los métodos: las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir (Proyecto APILE. Primeras conclusiones)
- Ríos, I. (2000). Planificar vol dir també escriure. En *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 21. Barcelona: Graó
- Ríos, I. (2005). Les llengües en una societat i una escola pluriculturals. En Sales, A. (ed.) (2005). *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural* (pp. 13-28). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. En *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, pp. 16-23.
- Vilà i Santasusana, M. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria. En “*Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*”, pp. 65-71. Ministerio de Educación.
- Zayas, F. & Camps, A. (1993). La enseñanza de la lengua: Innovación y reforma. *Aula de innovación educativa*, 14, pp. 5-9.
- Zayas, F. (2006): “Hacia una gramática pedagógica”. En Camps, A. y Zayas, F. (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 17-30.

9. Anexos

Anexo I. Análisis Universidad de Salamanca

Instrumento para la valoración de la formación universitaria en Enseñanza de Lenguas						
Centro universitario: Universidad de Salamanca				Público <input checked="" type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>		
Año de fundación: 1218						
Titulación: Grado en Maestro en Educación Primaria (itinerario de Lengua Extranjera Francés)						
Asignaturas significativas para el estudio:	Curso	Semestre	Créditos	Horas teóricas	Horas prácticas	Lengua
DG: Didáctica general	1	1	6	30	10	Castellano
MIE: Metodología de Investigación en Educación.	1	2	6	65	15	Castellano
ELE: La Enseñanza de la Lengua Española en la Educación Primaria	3	-	4	20	6	Castellano
LIEL: Literatura infantil y enseñanza de la literatura	3	2	6	31	4	Castellano
DF: Didáctica del francés lengua extranjera	3	1	6	56	-	Francés/ Castellano
FEB: El francés en los programas de enseñanza bilingüe	4	1	6	-	-	Francés/ Castellano
Análisis de los contenidos de formación docente que incorporan las asignaturas:						
Respecto al ENFOQUE adoptado para la ENSEÑANZA LENGUAS	1. Enfoque comunicativo u orientado a la acción social.					DF ELE
	2. Estudio del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas.					DF
	3. La investigación en Educación para conseguir prácticas educativas de calidad.					DG MIE
	4. Influencia del fenómeno intercultural en la enseñanza de lenguas.					DG ELE
	5. Teoría sobre la forma en que se relacionan las lenguas en nuestra mente (competencia común subyacente).					
	6. Enfoques plurales de enseñanza de lenguas (TIL, AICLE, etc.).					FEB
Observaciones:						
<ul style="list-style-type: none"> - DF: Enseñar a partir del MCER: la metodología accional (contenido). - ELE: Adquirir una metodología didáctica adecuada para desarrollar las destrezas lingüísticas y comunicativas de los alumnos en las diversas situaciones y contextos de la comunicación (objetivo). - DG: Ser capaz de valorar las aportaciones del saber y de la investigación en Didáctica (objetivo)/Conocer y aplicar metodología y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación (competencia específica). - MIE: el contenido número 3 es plenamente desarrollado por la asignatura de Metodología de Investigación en Educación. A modo de ejemplo subrayo alguno de sus objetivos: 1) Valorar la aportación científica de la metodología de la investigación a la enseñanza; 2) Desarrollar actitudes positivas hacia el trabajo científico en el aula; 3) Analizar los fundamentos de la investigación en el campo educativo - DG: Conocer y abordar situaciones escolares multiculturales (competencia específica). - ELE: Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües (competencia específica). - FEB: Metodología de la enseñanza en contextos bilingües español-francés. 						

Respecto a la PLANIFICACIÓN y la ORGANIZACIÓN de los APRENDIZAJES	7. Metodología por proyectos.	DG
	8. Metodología relativa a las secuencias didácticas.	DG
	9. Interrelación de las diferentes habilidades lingüísticas.	
	10. Los géneros discursivos como eje vertebrador para la secuenciación de contenidos.	
	11. Desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa desde todas las áreas.	FEB
	12. Pedagogía dialógica.	
Observaciones:		
- DG: Conocer y valorar los modelos fundamentales de la didáctica y su puesta en práctica (objetivo). - FEB: Enseñanza bilingüe español-francés y multidisciplinariedad: conocimiento del medio, música, etc.		
Respecto a la enseñanza de la COMPRENSIÓN ESCRITA	13. Aproximación interactiva para la enseñanza de la capacidad lectora.	
	14. Enseñanza de estrategias cognitivas para acceder al significado.	
	15. Planificación de las actividades de comprensión lectora según el nivel de exigencia reflexiva.	
	16. La lectura en entornos virtuales.	
	17. Criterios de selección de textos.	
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de la COMPRENSIÓN ORAL	18. Los géneros orales formales como contenido educativo en la etapa de primaria.	
	19. Criterios de selección del texto oral.	
	20. Fomento de la escucha activa.	
	21. Planificación de las actividades de comprensión oral.	ELE
Observaciones:		
- ELE: Comprensión oral y expresión oral. Actividades para su desarrollo (contenido).		
Respecto a la enseñanza de la EXPRESIÓN ESCRITA	22. Fases del proceso de composición textual (planificación, textualización, revisión).	
	23. Acompañamiento oral durante el proceso de escritura.	
	24. Variedad de géneros textuales, ámbitos y finalidades.	
	25. La motivación en las tareas de expresión escrita.	DF
	26. La escritura creativa en la etapa de primaria.	
Observaciones:		
- DF: Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura (competencias específicas).		
Respecto a la enseñanza de la EXPRESIÓN ORAL	27. Enseñanza explícita de registros orales formales.	
	28. Trabajo en torno a diferentes géneros discursivos.	
	29. Los ensayos como elemento clave del aprendizaje.	
	30. Implicación de todo el grupo en las actividades de expresión oral.	
Observaciones:		

Respecto a la COMPETENCIA LITERARIA	31. Cómo enseñar contenidos literarios en la etapa de Educación Primaria.	LIEL
	32. Actividades de animación a la lectura.	LIEL DF
	33. Criterios de selección de textos.	LIEL
Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - LIEL: Dominar los procesos de aprendizaje y enseñanza de la literatura (objetivo) / Descubrir y desarrollar estrategias, técnicas y recursos docentes (objetivo). - LIEL: Propiciar hábitos de lectura (objetivo). - DF: Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura (competencias específicas). - LIEL: La literatura en la escuela primaria. Selección y adaptación de textos (contenido). 		
Respecto a la enseñanza de la CONTENIDOS GRAMATICALES	34. Nuevas tendencias en cuanto a la enseñanza de la gramática.	
	35. Contextualización de la enseñanza de las formas lingüísticas.	
	36. Importancia de la reflexión metalingüística oral para la apropiación de contenidos gramaticales.	ELE
	37. Tipología de actividades opuestas a las prácticas mecánicas.	
Observaciones:		
- ELE: La enseñanza de la gramática como reflexión sobre el uso del lenguaje (contenido).		
Respecto a la enseñanza de ACTITUDES	38. Apertura hacia la pluralidad lingüística como contenido transversal en la enseñanza de lenguas.	
Observaciones:		
CONTENIDOS ACTITUDINALES DE FORMACIÓN DOCENTE:	39. Sensibilización respecto a los estereotipos y prejuicios lingüísticos.	ELE
	40. Etnocentrismo y descentralización.	
	41. Actitud positiva hacia la diversidad lingüística.	ELE
Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - ELE: Valorar el lenguaje como instrumento para la igualdad mediante la eliminación de prejuicios tradicionales de sexo, religión, etc. (competencia transversal). - ELE: Apreciar y respetar la diversidad lingüística española, considerada como riqueza patrimonial (competencia transversal). 		
42. ¿Cabe destacar algún aspecto relacionado con la metodología de alguna asignatura?		
<ul style="list-style-type: none"> - En la asignatura “Literatura infantil y enseñanza de la literatura” se fomentan investigaciones sobre manuales literarios, libros de texto y lecturas; se llevan a cabo proyectos de aprendizaje (relación de los saberes con las iniciativas personales); y se elaboran secuencias didácticas audiovisuales (diversos géneros literarios). - Únicamente en las asignaturas propias de la mención en francés se utilizan materiales de referencia escritos en diferentes lenguas. 		
43. Otros aspectos a tener en cuenta:		

- **ELE**: La asignatura contempla la enseñanza de la comprensión y expresión oral y escrita a través de sus contenidos del temario: “Comprensión oral y expresión oral. Actividades para su desarrollo”/ “Comprensión escrita y expresión escrita. Metodología, estrategias y actividades para su aprendizaje y desarrollo”. No obstante, no se concreta qué aspectos teórico-prácticos trata dentro de dichos temas.
- **ELE**: La asignatura contempla la enseñanza de diferentes metodologías a través de uno de sus contenidos del temario: “El currículo de Lengua castellana y literatura en Educación Primaria. Principios metodológicos generales para la enseñanza de la lengua”. No obstante, no se concreta qué aspectos teórico-prácticos trata dentro de dicho tema.
- **DF**: La asignatura contempla la enseñanza de diferentes metodologías a través de uno de sus contenidos del temario: “La competencia comunicativa: teoría y práctica didáctica. Organización de actividades de comprensión, expresión e interacción”. No obstante, faltaría saber qué aspectos teórico-prácticos trata dentro de dicho tema.
- **DF**: La asignatura contempla la enseñanza de diferentes metodologías a través de uno de sus contenidos del temario: “Metodologías específicas para el alumnado de Educación Primaria: enseñanza precoz de lenguas extranjeras y despertar a las lenguas”. No obstante, faltaría saber qué aspectos teórico-prácticos trata dentro de dicho tema.
- No se ha recibido respuesta a la solicitud de información más concreta por parte de los profesores de **ELE** y **DF**.
- En el plan de estudios hay una asignatura titulada “Comunicación Lingüística” que versa sobre nociones lingüísticas importantes en el presente estudio, aunque no se les conceda un enfoque didáctico: la intención comunicativa, tipologías textuales, bilingüismo y diglosia, etc.

A parte de las asignaturas obligatorias, son varias las optativas de grado y las optativas de mención que complementan la formación básica en enseñanza de lenguas. A continuación se plasman algunas de ellas:

- Adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito (optativa que no pertenece a ninguna mención). Se centra en las competencias instrumentales básicas de la Educación Primaria asociadas al desarrollo y promoción del lenguaje escrito, así como en las diferentes propuestas de trabajo relacionadas con ellas.
- Aprendizaje y promoción del lenguaje escrito (optativa que no pertenece a ninguna mención). Su objetivo es dotar a los estudiantes de recursos educativos para las situaciones de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.
- Diseño curricular en materias instrumentales (optativa que no pertenece a ninguna mención). Trabaja en torno a los métodos de acceso a la lecto-escritura y el desarrollo de la expresión escrita en Primaria.
- Cultura francófona y su didáctica (optativa de mención). Se imparte en francés y versa sobre la enseñanza de la lengua francesa como L2: metodologías y recursos didácticos, y reflexión sobre conceptos como multicultural, pluricultural, intercultural y transcultural.
- Otras optativas son “Comprensión y expresión oral y escrita: claves para la docencia”; “Desarrollo y promoción del lenguaje oral” e “Incorporación de las nuevas tecnologías en la didáctica de la lengua y la literatura”, etc., pero no he podido localizar la guía didáctica de ninguna de ellas.

A pesar de tratarse de asignaturas relevantes para el análisis del plan de estudios seleccionado lo cierto es que sus guías docentes no son lo suficientemente explícitas como para poder valorar si, cursando alguna de ellas, quedarían cubiertos algunos de los contenidos de formación docente de este instrumento.

44. Consideraciones finales:

- Guías docentes poco explícitas, por lo que ha resultado imposible realizar un análisis correcto del plan de estudios.
- No obstante, se puede afirmar que se contemplan contenidos didácticos referentes a las cuatro habilidades lingüísticas básicas: comprensión y expresión oral y escrita.
- Se contemplan muchos elementos relacionados con el enfoque adoptado para la enseñanza de lenguas y la planificación de los aprendizajes, lo cual es positivo. Además, también quedan cubiertos los contenidos actitudinales de formación docente, lo cual puede indicar una tendencia similar a la del estudio.
- En cuanto a la metodología las observaciones realizadas no son significativas, pues se dan en muy pocos casos. Por tanto, se considera demasiado cercana a la actuaciones tradicionales.
- Destaca la gran oferta de asignaturas optativas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- Sorprende que la asignatura “Enseñanza de la Lengua Española en la Educación Primaria” tenga un peso menor que el resto (4 créditos).

Anexo II. Análisis Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

Instrumento para la valoración de la formación universitaria en Enseñanza de Lenguas						
Centro universitario: Universidad Rey Juan Carlos de Madrid					Público <input checked="" type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>	
Año de fundación: 1996						
Titulación: Grado en Educación Primaria						
Asignaturas significativas para el estudio:	Curso	Semestre	Créditos	Horas teóricas	Horas prácticas	Lengua
MEI: Metodología de la Investigación Educativa	1	2	6	34	30	Castellano
LE1: Lengua y Literatura Españolas y su Didáctica I	2	1	6	40	16	Castellano
LE2: Lengua y Literatura Españolas y su Didáctica II	2	2	6	36	20	Castellano
LID: Lengua Inglesa y su didáctica	2	2	6	42	24	Inglés
LE3: Lengua y Literatura Españolas y su Didáctica III	3	1	6	40	16	Castellano
Análisis de los contenidos de formación docente que incorporan las asignaturas:						
Respecto al ENFOQUE adoptado para la ENSEÑANZA LENGUAS	1. Enfoque comunicativo u orientado a la acción social.					LE1 LID
	2. Estudio del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas.					LID
	3. La investigación en Educación para conseguir prácticas educativas de calidad.					MEI
	4. Influencia del fenómeno intercultural en la enseñanza de lenguas.					
	5. Teoría sobre la forma en que se relacionan las lenguas en nuestra mente (competencia común subyacente).					
	6. Enfoques plurales de enseñanza de lenguas (TIL, AICLE, etc.).					
Observaciones:						
<ul style="list-style-type: none"> - LE1: Concepto de competencia comunicativa (contenido). - LID: El enfoque comunicativo y su aplicación en el aula (contenido) - LID: Tratamiento de las cinco destrezas comunicativas de la lengua y su aplicación didáctica en el aula de Educación Primaria: el Marco Europeo de Referencia para las lenguas y el Portafolio Europeo de las Lenguas para Primaria (contenido). - MEI: Fundamentos de la investigación educativa (contenido). 						
Respecto a la PLANIFICACIÓN y la ORGANIZACIÓN de los APRENDIZAJES	7. Metodología por proyectos.					LID
	8. Metodología relativa a las secuencias didácticas.					LE1 LID
	9. Interrelación de las diferentes habilidades lingüísticas.					
	10. Los géneros discursivos como eje vertebrador para la secuenciación de contenidos.					
	11. Desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa desde todas las áreas.					LID
	12. Pedagogía dialógica.					

Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - LID: La enseñanza por temas y tareas (contenido). - LLE1: Unidad didáctica: estructura y contenidos correspondientes (contenido). - LID: Planificación de unidades didácticas (contenido) - LID: La enseñanza de una segunda lengua a nivel de Educación Primaria: “<i>English across the curriculum</i>” (contenido). 		
Respecto a la enseñanza de la COMPRESIÓN ESCRITA	13. Aproximación interactiva para la enseñanza de la capacidad lectora.	
	14. Enseñanza de estrategias cognitivas para acceder al significado.	
	15. Planificación de las actividades de comprensión lectora según el nivel de exigencia reflexiva.	LE2
	16. La lectura en entornos virtuales.	
	17. Criterios de selección de textos.	
Observaciones:		
- LE2 : Tipología de actividades de comprensión lectora (contenido).		
Respecto a la enseñanza de la COMPRESIÓN ORAL	18. Los géneros orales formales como contenido educativo en la etapa de primaria.	
	19. Criterios de selección del texto oral.	
	20. Fomento de la escucha activa.	
	21. Planificación de las actividades de comprensión oral.	
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de la EXPRESIÓN ESCRITA	22. Fases del proceso de composición textual (planificación, textualización, revisión).	
	23. Acompañamiento oral durante el proceso de escritura.	
	24. Variedad de géneros textuales, ámbitos y finalidades.	
	25. La motivación en las tareas de expresión escrita.	LE2
	26. La escritura creativa en la etapa de primaria.	LID
Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - LE2: Recursos y actividades para motivar la escritura (contenido). - LID: Enseñanza de destrezas comunicativas: “<i>Writing in English</i>”. Actividades de escritura en grupo y escritura libre (contenido). 		
Respecto a la enseñanza de la EXPRESIÓN ORAL	27. Enseñanza explícita de registros orales formales.	
	28. Trabajo en torno a diferentes géneros discursivos.	LE2
	29. Los ensayos como elemento clave del aprendizaje.	
	30. Implicación de todo el grupo en las actividades de expresión oral.	
Observaciones:		
- LE2 : La expresión oral y la comprensión auditiva. Tipología de la expresión oral (contenido).		
Respecto a la COMPETENCIA LITERARIA	31. Cómo enseñar contenidos literarios en la etapa de Educación Primaria.	LE3
	32. Actividades de animación a la lectura.	LE3
	33. Criterios de selección de textos.	LE3

Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - LE3: Modelos didácticos de la enseñanza de la literatura (contenido) / Adquisición de la competencia literaria (contenido). - LE3: Animación a la lectura y la escritura (contenido). - LE3: Criterios para la valoración y selección de lecturas (contenido). 		
Respecto a la enseñanza de la CONTENIDOS GRAMATICALES	34. Nuevas tendencias en cuanto a la enseñanza de la gramática.	
	35. Contextualización de la enseñanza de las formas lingüísticas.	
	36. Importancia de la reflexión metalingüística oral para la apropiación de contenidos gramaticales.	
	37. Tipología de actividades opuestas a las prácticas mecánicas.	
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de ACTITUDES	38. Apertura hacia la pluralidad lingüística como contenido transversal en la enseñanza de lenguas.	
Observaciones:		
CONTENIDOS ACTITUDINALES DE FORMACIÓN DOCENTE:	39. Sensibilización respecto a los estereotipos y prejuicios lingüísticos.	
	40. Etnocentrismo y descentralización.	
	41. Actitud positiva hacia la diversidad lingüística.	
Observaciones:		
42. ¿Cabe destacar algún aspecto relacionado con la metodología de alguna asignatura?		
43. Otros aspectos a tener en cuenta:		
<ul style="list-style-type: none"> - LE1: La asignatura contempla dentro de sus contenidos tanto la enseñanza del sistema lingüístico español (nivel lexicosemántico, morfosintáctico, etc.) como de las destrezas comunicativas (didáctica del texto oral y escrito). No obstante, en la guía didáctica no se especifica qué aspectos trata dentro de cada uno de los temas. - LE2: La asignatura contempla dentro de su temario el trabajo entorno a la comprensión y expresión oral y escrita. No obstante, los contenidos no quedan suficientemente especificados como para poder ser evaluados en relación al presente instrumento de valoración. - En cuanto al acceso a los datos necesarios desde la plataforma web de la universidad cabe decir que me he encontrado con información confusa, poca especificación sobre las optativas disponibles y ausencia de determinadas guías docentes. - No se ha recibido respuesta a la solicitud de información más concreta por parte de los profesores de LE1 y LE2. 		
44. Consideraciones finales:		
<ul style="list-style-type: none"> - Destaca la ausencia del fenómeno intercultural y de enfoques plurales de enseñanza de lenguas dentro del plan de estudios. - Es relevante que se contemple la didáctica de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (comprensión y expresión oral y escrita), aunque no se puede valorar su adecuación a las últimas tendencias por falta de información. - Puede resultar preocupante que no se contemplen contenidos actitudinales de formación docente. - Es importante señalar que la mayoría de contenidos relacionados con los enfoques generales y la planificación de aprendizajes que están presentes en el plan de estudios queden cubiertos sobre todo con la asignatura de “Lengua inglesa y su didáctica” (lengua extranjera). - A pesar de ser una universidad joven la metodología empleada es quizás demasiado convencional. 		

Anexo III. Análisis de la Universidad de Santiago de Compostela

Instrumento para la valoración de la formación universitaria en Enseñanza de Lenguas						
Centro universitario: Universidad de Santiago de Compostela					Público <input checked="" type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>	
Año de fundación: 1495						
Titulación: Grado en Maestro de Educación Primaria (Mención en lengua extranjera: Inglés)						
Asignaturas significativas para el estudio:	Curso	Semestre	Créditos	Horas teóricas	Horas prácticas	Lengua
<i>DTD: Didáctica e Tarefas Docentes</i>	1	1	6	24	24	-
<i>IFE: Infancia, Familia e Escola</i>	1	1	6	24	24	-
<i>LCM: Ensino e Aprendizaxe de Linguas en contextos Multilingües</i>	1	2	6	24	24	-
<i>CCI: Ensino e Aprendizaxe de Competencias Comunicativas (Inglés)</i>	2	2	6	-	-	Inglés
<i>LLG: Ensino e Aprendizaxe de Competencias Comunicativas: Lingua e Literatura Galegas</i>	3	1	6	24	24	-
<i>LLC: Ensino e Aprendizaxe de Competencias Comunicativas: Lingua e Literatura Castelás</i>	4	1	6	24	24	-
Análisis de los contenidos de formación docente que incorporan las asignaturas:						
Respecto al ENFOQUE adoptado para la ENSEÑANZA LENGUAS	1. Enfoque comunicativo u orientado a la acción social.					LCM
	2. Estudio del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas.					LCM
	3. La investigación en Educación para conseguir prácticas educativas de calidad.					DTD
	4. Influencia del fenómeno intercultural en la enseñanza de lenguas.					IFE
	5. Teoría sobre la forma en que se relacionan las lenguas en nuestra mente (competencia común subyacente).					LCM
	6. Enfoques plurales de enseñanza de lenguas (TIL, AICLE, etc.).					LCM
Observaciones:						
<ul style="list-style-type: none"> - LCM: La competencia plurilingüe. Instrumentos para la enseñanza de las lenguas desde una perspectiva comunicativa y plurilingüe (contenido). - LCM: El Marco Europeo Común de Referencia y el Portfolio Europeo de las lenguas (contenido). - DTD: Introducción a la investigación-acción (contenido). - IFE: La visión intercultural de la infancia, la familia y la escuela (contenido). - LCM: Enseñar y aprender lenguas. Factores lingüísticos, psicopedagógicos y sociales en la adquisición y aprendizaje de lenguas. (contenido). - LCM: La organización escolar del plurilingüismo. Programas de enseñanza bilingüe o plurilingüe. Modelos lingüísticos escolares en las comunidades bilingües del Estado español (contenido) / El trabajo interlingüístico a nivel escolar. Justificación, requisitos y fundamentación del tratamiento integrado de las lenguas. Ejemplos de propuestas interlingüísticas para la educación primaria (contenido). 						

Respecto a la PLANIFICACIÓN y la ORGANIZACIÓN de los APRENDIZAJES	7. Metodología por proyectos.	
	8. Metodología relativa a las secuencias didácticas.	
	9. Interrelación de las diferentes habilidades lingüísticas.	
	10. Los géneros discursivos como eje vertebrador para la secuenciación de contenidos.	
	11. Desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa desde todas las áreas.	
	12. Pedagogía dialógica.	
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de la COMPRENSIÓN ESCRITA	13. Aproximación interactiva para la enseñanza de la capacidad lectora.	
	14. Enseñanza de estrategias cognitivas para acceder al significado.	
	15. Planificación de las actividades de comprensión lectora según el nivel de exigencia reflexiva.	OP
	16. La lectura en entornos virtuales.	
	17. Criterios de selección de textos.	OP
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de la COMPRENSIÓN ORAL	18. Los géneros orales formales como contenido educativo en la etapa de primaria.	
	19. Criterios de selección del texto oral.	OP
	20. Fomento de la escucha activa.	
	21. Planificación de las actividades de comprensión oral.	OP
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de la EXPRESIÓN ESCRITA	22. Fases del proceso de composición textual (planificación, textualización, revisión).	OP
	23. Acompañamiento oral durante el proceso de escritura.	
	24. Variedad de géneros textuales, ámbitos y finalidades.	
	25. La motivación en las tareas de expresión escrita.	
	26. La escritura creativa en la etapa de primaria.	
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de la EXPRESIÓN ORAL	27. Enseñanza explícita de registros orales formales.	
	28. Trabajo en torno a diferentes géneros discursivos.	
	29. Los ensayos como elemento clave del aprendizaje.	
	30. Implicación de todo el grupo en las actividades de expresión oral.	
Observaciones:		
Respecto a la COMPETENCIA LITERARIA	31. Cómo enseñar contenidos literarios en la etapa de Educación Primaria.	OP
	32. Actividades de animación a la lectura.	OP
	33. Criterios de selección de textos.	OP

Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de la CONTENIDOS GRAMATICALES	34. Nuevas tendencias en cuanto a la enseñanza de la gramática.	
	35. Contextualización de la enseñanza de las formas lingüísticas.	
	36. Importancia de la reflexión metalingüística oral para la apropiación de contenidos gramaticales.	
	37. Tipología de actividades opuestas a las prácticas mecánicas.	
Observaciones:		
Respecto a la enseñanza de ACTITUDES	38. Apertura hacia la pluralidad lingüística como contenido transversal en la enseñanza de lenguas.	
Observaciones:		
CONTENIDOS ACTITUDINALES DE FORMACIÓN DOCENTE:	39. Sensibilización respecto a los estereotipos y prejuicios lingüísticos.	LCM
	40. Etnocentrismo y descentralización.	IFE
	41. Actitud positiva hacia la diversidad lingüística.	IFE CCI
Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - LCM: Las relaciones de poder entre las lenguas. La tensión entre uniformidad y diversidad lingüística. EL multilingüismo en perspectiva global y europea (contenido). - IFE: El concepto de etnocentrismo (contenido) / El acercamiento al otro (contenido). - IFE: El respeto a otras culturas (contenido) / Diversidad cultural y educación en valores (contenido). - CCI: Apreciar la diversidad lingüística de forma tolerante y respetuosa, confiar en sus posibilidades de autoaprendizaje, y aprender de sus errores (contenido). 		
42. ¿Cabe destacar algún aspecto relacionado con la metodología de alguna asignatura?		
<ul style="list-style-type: none"> - Asignatura <i>Didáctica y Tareas Docentes</i>: evaluación mediante diario de aula (30%). - Materiales de referencia sobre todo en gallego y castellano, con algún título también en catalán. Además, las fuentes de consulta de las asignaturas relacionadas con la mención en lengua extranjera son prácticamente todas en inglés (versión original). 		
43. Otros aspectos a tener en cuenta:		

- **LLC**: La asignatura contempla la enseñanza de la competencia literaria a través de uno de sus contenidos del temario: “Lengua, cultura y sociedad. Contenido literario”. No obstante, en la guía didáctica no se especifica qué aspectos teórico-prácticos trata dentro de dicho tema. De igual modo en su temario también parecen quedar comprendidos los aspectos didácticos de la enseñanza de la lengua (Lengua y aprendizaje. Contenido didáctico), pero puesto que no se ofrece información detallada no pueden extraerse conclusiones sobre los contenidos que incorporan.
- **LLG**: La asignatura contempla la enseñanza de la comunicación lingüística y de la competencia literaria (teorías, metodología, modelos de planificación, etc.) en su temario. No obstante, en la guía didáctica no se especifica qué aspectos teórico-prácticos relacionados con la comprensión y expresión oral y escrita se tratan dentro de cada apartado.
- No se ha recibido respuesta a la solicitud de información más concreta por parte de los profesores de **LLC** y **LLG**.
- Aunque en las guías docentes no se especifique en que idioma se imparte cada asignatura, cabe esperar que todas ellas se impartan en gallego a excepción de “Enseñanza y Aprendizaje de Competencias Comunicativas: Lengua y Literatura Castellanas”, que probablemente se imparta en castellano.

A parte de las asignaturas obligatorias, son varias las optativas de grado y las optativas de mención que complementan la formación básica en enseñanza de lenguas. A continuación se plasman algunas de ellas:

- *Aprendizaxe Integrado de Contidos e Linguas Estranxeira: Inglés* (optativa mención lengua extranjera). Se imparte en inglés y trabaja en torno a temas relacionados con la adquisición de este idioma como L2: integración de contenidos y habilidades lingüísticas (CLIL), el MCERL, la creación de tareas multidisciplinares, etc.
- *Inglés: Comprensión e Expresión Escrita* (optativa mención en lengua extranjera). Se imparte en inglés y se divide en dos partes: la mejora de las propias competencias en comprensión y expresión escrita en lengua inglesa, y la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza de la lectura (tipos de tareas, selección de textos, etc.) y escritura (fases del proceso de escritura, tipos de tareas, etc.) en L2.
- *Inglés: Comprensión e Expresión Oral* (optativa mención en lengua extranjera). Se imparte en inglés y se divide en dos partes: la mejora de las propias competencias en comprensión y expresión oral en lengua inglesa, y la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza de la comprensión (selección de materiales) y expresión oral en L2.
- *Inglés: A Diversidade Cultural e as súas Manifestacións* (optativa mención en lengua extranjera). Se imparte en inglés y trabaja en torno al concepto de diversidad cultural y lingüística.
- *Literatura, Lectura e Creatividade* (optativa de grado). Profundiza en la adquisición de conocimientos y herramientas para el fomento de la competencia literaria en la escuela primaria: criterios de selección de obras infantojuveniles, el trabajo en el aula con los géneros literarios, el álbum ilustrado, la promoción de la lectura y de la creatividad, etc.

Dada la gran variedad de temas abarcados se ha considerado interesante marcar con las siglas OP en el presente instrumento de valoración aquellos contenidos cuyo aprendizaje podría quedar cubierto si los estudiantes cursaran alguna de estas asignaturas optativas.

44. Consideraciones finales:

- En general nos encontramos ante guías didácticas poco específicas que no permiten el correcto análisis del plan de estudios.
- A destacar la presencia de todos los contenidos de formación docente relacionados con el enfoque adoptado para la enseñanza de lenguas.
- Cabe tener en cuenta la especificación de contenidos actitudinales de formación docente.
- Resulta interesante la cantidad de asignaturas optativas que tratan sobre aspectos que, según el presente trabajo, deberían contemplarse dentro de las materias obligatorias por considerarse formación básica.
- Destaca la presencia de materiales de consulta en diferentes lenguas (gallego, castellano y catalán), independientemente de que haya recursos en inglés que se deban a que en esta universidad se imparte la mención en lengua extranjera.

Anexo IV. Análisis de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona

Instrumento para la valoración de la formación universitaria en Enseñanza de Lenguas						
Centro universitario: <i>Universitat Rovira i Virgili</i> de Tarragona					Público <input checked="" type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>	
Año de fundación: 1991						
Titulación: Grado de Educación Primaria (itinerario de Idiomas · Inglés)						
Asignaturas significativas para el estudio:	Curso	Semestre	Créditos	Horas teóricas	Horas prácticas	Lengua
EL1: <i>Ensenyament i Aprenentatge de les Llengües I</i>	2	Anual	6	24	9	Catalán
EL2: <i>Ensenyament i Aprenentatge de les Llengües II</i>	3	Anual	12	80	18	Catalán
EL3: <i>Ensenyament i Aprenentatge de les Llengües III</i>	4	Anual	6	50	10	Catalán
DLE: <i>Didàctica de la Llengua Estrangera</i>	3	Anual	6	24	15	Inglés
CCI: <i>Competència Comunicativa i Intercultural en Llengua Estrangera</i>	3	Anual	6	36	48	Inglés
Análisis de los contenidos de formación docente que incorporan las asignaturas:						
Respecto al ENFOQUE adoptado para la ENSEÑANZA LENGUAS	1. Enfoque comunicativo u orientado a la acción social.					DLE
	2. Estudio del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas.					DLE
	3. La investigación en Educación para conseguir prácticas educativas de calidad.					
	4. Influencia del fenómeno intercultural en la enseñanza de lenguas.					EL1
	5. Teoría sobre la forma en que se relacionan las lenguas en nuestra mente (competencia común subyacente).					EL1
	6. Enfoques plurales de enseñanza de lenguas (TIL, AICLE, etc.).					EL1 EL2 DLE
Observaciones:						
<ul style="list-style-type: none"> - DLE: <i>Requirements for a method. Communicative method</i> (contenido). - DLE: El marco europeo común de referencias para las lenguas (contenido). - EL1: Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües (competencia específica). - EL1: Estructuras lingüísticas comunes (contenido) / Ley de interdependencia lingüística de Cummins (contenido) / Factores que intervienen en la adquisición de lenguas (contenido). - EL1: AICLE/CLIL (contenido) / La inmersión lingüística (contenido). - EL2: TIL. Tratamiento integrado de lenguas. El plurilingüismo. La programación integrada de lenguas (contenido). - DLE: CLIL - AICLE (contenido). 						
Respecto a la PLANIFICACIÓN y la ORGANIZACIÓN de los APRENDIZAJES	7. Metodología por proyectos.					EL2 DLE
	8. Metodología relativa a las secuencias didácticas.					EL2
	9. Interrelación de las diferentes habilidades lingüísticas.					OP
	10. Los géneros discursivos como eje vertebrador para la secuenciación de contenidos.					EL2

	11. Desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa desde todas las áreas.	OP
	12. Pedagogía dialógica.	EL2
Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - EL2: Comprensión oral y escrita. Técnicas: el trabajo por proyectos (contenido). - DLE: Estrategias y técnicas de enseñanza en Educación Primaria: tareas y proyectos de aprendizaje (PBL) (contenido). - EL2: Técnicas y recursos aplicados en el aula de lengua: la unidad didáctica (contenido). - EL2: TIL. Tipologías textuales (contenido). - EL2: Información adicional. Buenas prácticas educativas y valoración y contraste de diferentes métodos de aprendizaje (instructivo, significativo y comunicativo o dialógico). 		
Respecto a la enseñanza de la COMPRENSIÓN ESCRITA	13. Aproximación interactiva para la enseñanza de la capacidad lectora.	EL2
	14. Enseñanza de estrategias cognitivas para acceder al significado.	EL2
	15. Planificación de las actividades de comprensión lectora según el nivel de exigencia reflexiva.	EL2
	16. La lectura en entornos virtuales.	EL2
	17. Criterios de selección de textos.	DLE
Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - EL2: Información adicional: confirmación por parte de la profesora de la asignatura. - EL2: Información adicional: confirmación por parte de la profesora de la asignatura: “Se trabaja en torno a las fases de la lectura (procesos, habilidades y estrategias de acceso al significado)”. - EL2: Información adicional: confirmación por parte de la profesora de la asignatura. - EL2: Información adicional: confirmación por parte de la profesora de la asignatura: “Se trabaja en torno a los diferentes tipos de lectura, siendo uno de ellos la lectura en pantalla”. - DLE: Análisis de los materiales disponibles. Los materiales auténticos y concebidos con finalidades didácticas (contenido). Aunque de forma directa no esté relacionado con el ítem en cuestión, lo cierto es que durante la explicación del ámbito de comprensión escrita se insiste en el uso de textos reales. 		
Respecto a la enseñanza de la COMPRENSIÓN ORAL	18. Los géneros orales formales como contenido educativo en la etapa de primaria.	
	19. Criterios de selección del texto oral.	
	20. Fomento de la escucha activa.	EL1
	21. Planificación de las actividades de comprensión oral.	CCI
Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - EL1: Estimulación atención auditiva (contenido). - CCI: <i>Activities to promote oral skills at school</i> (contenido). 		
Respecto a la enseñanza de la EXPRESIÓN ESCRITA	22. Fases del proceso de composición textual (planificación, textualización, revisión).	EL2
	23. Acompañamiento oral durante el proceso de escritura.	EL2
	24. Variedad de géneros textuales, ámbitos y finalidades.	EL2
	25. La motivación en las tareas de expresión escrita.	EL2
	26. La escritura creativa en la etapa de primaria.	EL2

Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - EL2: Expresión escrita. Procesos (contenido). - EL2: Información adicional. Confirmación por parte de la profesora de la asignatura: “Se enseña a guiar al alumno para que se convierta en un escritor competente”. - EL2: Información adicional. Confirmación por parte de la profesora de la asignatura: “Se insiste en cómo trabajar los diferentes tipos de texto y en las propiedades que presenta cada uno”. - EL2: Información adicional. Confirmación por parte de la profesora de la asignatura: “Se tienen en cuenta los procesos de motivación de cara a la escritura”. - EL2: Técnicas y recursos aplicados en el aula de lengua: el texto libre (contenido). 		
Respecto a la enseñanza de la EXPRESIÓN ORAL	27. Enseñanza explícita de registros orales formales.	
	28. Trabajo en torno a diferentes géneros discursivos.	EL2
	29. Los ensayos como elemento clave del aprendizaje.	EL1
	30. Implicación de todo el grupo en las actividades de expresión oral.	EL1
Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - EL2: Expresión oral. Desarrollo del lenguaje: diálogo, debate, etc. (contenido). - EL1: Información adicional. Confirmación por parte del coordinador de las asignaturas EL1, EL2 y EL3. 		
Respecto a la COMPETENCIA LITERARIA	31. Cómo enseñar contenidos literarios en la etapa de Educación Primaria.	EL3
	32. Actividades de animación a la lectura.	EL3
	33. Criterios de selección de textos.	EL3
Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - EL3: Aplicación didáctica de la literatura infantil y juvenil (contenido). - EL3: Actividades y recursos de animación lectora (contenido). - EL3: Criterios de selección de un corpus de literatura infantil y juvenil (contenido) / El álbum ilustrado: un recurso pedagógico para el desarrollo lector y emocional (contenido). 		
Respecto a la enseñanza de la CONTENIDOS GRAMATICALES	34. Nuevas tendencias en cuanto a la enseñanza de la gramática.	EL1 DLE
	35. Contextualización de la enseñanza de las formas lingüísticas.	EL1 DLE
	36. Importancia de la reflexión metalingüística oral para la apropiación de contenidos gramaticales.	
	37. Tipología de actividades opuestas a las prácticas mecánicas.	EL1 EL2
Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - EL1: Enfoques tradicionales: Gramática por traducción y estructuralismo (contenido) / Enfoque comunicativo: Enseñanza basada en tareas y aprendizaje por problemas (PBL) (contenido). - DLE: <i>history of the language teaching. Grammar translation method/Communicative method</i> (contenido). 		
Respecto a la enseñanza de ACTITUDES	38. Apertura hacia la pluralidad lingüística como contenido transversal en la enseñanza de lenguas.	EL2
Observaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - EL2: Información adicional. Confirmación por parte de la profesora. 		
CONTENIDOS ACTITUDINALES DE FORMACIÓN DOCENTE:	39. Sensibilización respecto a los estereotipos y prejuicios lingüísticos.	EL2
	40. Etnocentrismo y descentralización.	
	41. Actitud positiva hacia la diversidad lingüística.	EL2

<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EL2: Información adicional. Confirmación por parte de la profesora.
<p>42. ¿Cabe destacar algún aspecto relacionado con la metodología de alguna asignatura?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo primero que cabe decir es que, al analizar la bibliografía de las diferentes asignaturas, se observa la presencia de referencias en diferentes idiomas, sobretodo en castellano, catalán e inglés. - Por otra parte prácticamente todas las asignaturas contemplan la realización de actividades introductorias dirigidas a la activación de los conocimientos previos y a la contextualización del temario. - Cabe resaltar la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas, que consiste en el análisis y resolución de situaciones de naturaleza didáctica relacionadas con los aspectos teóricos y prácticos desarrollados en las sesiones de clase. - Utilización de portafolios o carpeta de aprendizaje para evaluar los conocimientos adquiridos de varias asignaturas (por ejemplo, la de Competencia Comunicativa Intercultural en lengua extranjera).
<p>43. Otros aspectos a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EL1: En esta asignatura se le concede una gran importancia a la innovación (identificación, búsqueda, experimentación, análisis de resultados, etc.); o al menos así queda plasmado en los resultados de aprendizaje. - EL1: En esta asignatura se trabaja ampliamente en torno a la adquisición de la lengua oral, dedicándosele un apartado completo en el temario: “Adquisición de la lengua oral. Metodología y estrategias para el trabajo en el aula”. Aunque en principio parece centrarse en aspectos semánticos, morfosintácticos, etc., el coordinador de las asignaturas EL1, EL2 y EL3 explica que en esta materia se trabaja ampliamente en torno a la comprensión y expresión oral. - EL2: El temario de la asignatura deja patente que incluye aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión y expresión escrita. No obstante, no ofrece información concreta. - EL2: Aunque el temario da a entender que en esta asignatura también se trabaja en torno a la enseñanza de la expresión oral (“Expresión oral. Elocución y conversación. Actividades y recursos. Evaluación”), la profesora nos explica que la materia EL1 se centra más en este aspecto profundiza más. - He obtenido respuesta a la solicitud de información más detallada por parte de las dos profesoras de la asignatura EL2. <p>A parte de las asignaturas obligatorias, son varias las optativas de grado y las optativas de mención que complementan la formación básica en enseñanza de lenguas. A continuación se plasman algunas de ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Intervenció psicoeducativa en les dificultats de comunicació, lectura i escriptura</i> (optativa que no pertenece a ninguna mención). Se imparte en catalán y trabaja en torno a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística: tratamiento en el currículum de Educación Primaria, prácticas educativas para su desarrollo, detección e intervención en las dificultades a ella asociadas, etc. - <i>Atenció a la diversitat social, lingüística i cultural de l'escola</i> (optativa que no pertenece a ninguna mención). Se imparte en catalán y, de forma similar a la asignatura anterior, trata sobre el desarrollo comunicativo y lingüístico en el contexto escolar: implicaciones educativas en un contexto multicultural, técnicas y metodologías que favorecen el desarrollo del lenguaje, el trabajo del lenguaje oral y su relación con la lecto-escritura, intervención en el lenguaje desde todas las áreas curriculares, etc. <p>Dada la gran variedad de temas abarcados se ha considerado interesante marcar con las siglas OP en el presente instrumento de valoración aquellos contenidos cuyo aprendizaje podría quedar cubierto si los estudiantes cursaran alguna de estas asignaturas optativas.</p>
<p>44. Consideraciones finales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guías docente lo suficientemente detalladas como para poder analizar los contenidos de formación. - El plan de estudios se adecua significativamente a las últimas tendencias en didáctica de lenguas. - Se trabajan los contenidos durante todo el año, fomentando la formación continua y la toma de conciencia sobre su importancia. - Algunos de los contenidos no abarcados por la formación básica son cubiertos por las optativas. - Destaca la metodología empleada en la mayor parte de las materias empleadas, pues va mas allá de lo puramente convencional e incluye acciones relacionadas con el aprendizaje significativo. - Se contemplan contenidos actitudinales de formación docente, aunque únicamente confirmados personalmente por los profesores: riesgo de discapacidad social.