

# La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria

BRIGITTE URBANO MARCHI Y CATALINA GONZÁLEZ LAS  
*Universidad de Granada*

Recibido: 3 abril 2012 / Aceptado: 12 enero 2013  
ISSN:1697-7467

**RESUMEN:** El actual Grado de Maestro de Primaria supone cambios estructurales y metodológicos respecto a la anterior diplomatura que nos permite comparar el contexto de la Didáctica de las lenguas. Analizamos el modelo metodológico de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas determinado por el enfoque humanista en el que la adquisición de competencia desplaza al anterior centrado en contenidos. Acotamos los conceptos de “transferencia”, de “competencia” presentes en el nuevo contexto metodológico universitario y en el ámbito de la Didáctica de las lenguas. Hacemos un estudio comparativo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en diferentes universidades españolas y examinamos la presencia de las mismas dentro de la propia Universidad.

**Palabras clave:** Didáctica de las lenguas, enfoque humanista, competencia comunicativa, competencia estratégica, plurilingüismo, currículo integrado de lenguas.

## Teaching/Learning Languages in Primary Education Degree

**ABSTRACT:** The new Primary Education Degree includes structural and methodological changes compared to the previous one, which allow us to compare the context of Language Didactics. We analyze the methodological model set up by the humanistic approach in which the acquisition of competences takes away the previous one focused on contents. We delimit the concepts of “transference” and “ability” which appear in the new methodological context of the university and in the scope of Language Didactics. We also carry out a comparative study of the Teaching/Learning of languages in different Spanish universities analyzing their presence.

**Keywords:** Language Didactics, Humanistic approach, communicative competence, strategic competence, multilingualism, language-integrated curriculum.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las conclusiones del Consejo europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 pusieron de relieve que los sistemas europeos de educación y formación debían adaptarse tanto a las necesidades de la sociedad del conocimiento como a la del alza del empleo y de la mejora de su calidad. De ahí que uno de los objetivos prioritarios para las administraciones públicas fuera el refuerzo de la eficacia y de la igualdad de los sistemas educativos. Junto a este proceso de globalización germinó una idea, en lo que concierne a las lenguas, que proponía la necesidad de unificarlas en una sola “lingua franca”, y a través de ellas, las culturas. Ésta era una propuesta intencionada y simplista que pretendía arrinconar la riqueza que ofrece el

plurilingüismo, así como el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante E/A) de una lengua. Para evitarla, el Consejo de Europa y el Comité de Ministros Europeos invitaron a lo contrario, señalando la importancia que “[...] tiene en el presente y en el futuro [...] diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo” (MCERL, 2001). De esta forma, intentaron sortear el peligro de marginación de aquellos individuos que carecieran de las destrezas necesarias para comunicarse en Europa por parte de grupos xenófobos y ultranacionalistas, y facilitarles el libre movimiento dentro de la Comunidad Europea.

Pero la Europa de las lenguas no es de interés reciente, ni un quehacer novedoso. Los primeros programas de cooperación europea elaborados por la División de Políticas Lingüísticas en Estrasburgo datan de 1957, así como la Primera Conferencia Intergubernamental sobre cooperación europea para la enseñanza de las lenguas. Más tarde, los programas realizados entre 1970 y 1980 convergieron en un consenso internacional sobre los principios de base en los que debían apoyarse las políticas lingüísticas educativas:

- a) el aprendizaje de lenguas estaría destinado al conjunto de ciudadanos europeos,
- b) se centraría en el usuario/aprendiz,
- c) tendría como finalidad la comunicación intercultural,
- d) se prolongaría toda la vida.

## 2. EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO PARA LAS LENGUAS

El año 2001 es especialmente significativo en materia de lenguas porque se proclamó “Año europeo de las Lenguas” y se publicó el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCERL). Ambos eventos ratificaron una política común y convergente que culminó en la “Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa”. El *MCERL* es una herramienta que permite comparar programas de lenguas y relacionar las culturas educativas de cada país miembro. Sirve, entre otras cosas, para definir los niveles de competencias comunes con el fin de promover el reconocimiento multilateral de los certificados de idiomas, demandado por el mundo empresarial y también por las administraciones educativas. Este documento, elaborado colectivamente y propuesto como base para los niveles de lengua (A1, A2, B1, B2; C1 y C2), no constituye una programación de E/A para su aplicación, sino una referencia que permite elaborar tales programaciones.

El *MCERL* propuso una tipología de competencias que conforman la competencia comunicativa y definió los niveles antes citados para todas las lenguas. Su filosofía didáctica viene determinada por el enfoque humanista de la educación (la tradición americana) que puso el acento en la importancia de reconocer al alumno como centro y principal protagonista de las decisiones que hayan de adoptarse en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno, y llevarlo a la reflexión sobre las repercusiones de todo ello en su propio aprendizaje, es el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma, en un proceso que se desarrolla como experiencia personal a lo largo de toda la vida (Vez, 1998).

Esta orientación humanista ha tomado fuerza en el ámbito educativo en general, y no sólo en lenguas, ya que en todas las materias se camina en esta dirección. El modelo metodológico actual, por tanto, es que el alumno se implique en su propio aprendizaje, esto es, que deje de ser un ser pasivo. En el caso de la Universidad, en los últimos tiempos también ha prosperado este paradigma y así se recoge en el “Sistema europeo de transferencia al crédito”, que “constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante” (BOE 18-9-2003), donde el tiempo invertido por el alumno en adquirir las competencias en determinada materia se reconoce en el resto de los países europeos; el anterior modelo, por el contrario, se basaba sobre todo en los contenidos aprendidos. El término “competencia” es, por tanto clave en las programaciones de las diferentes materias, y viene a sustituir al vocablo “objetivos” tradicionalmente usado, que expresaba los resultados que pretendían alcanzarse por medio de la acción docente.

Al relacionar el nuevo contexto metodológico universitario con el ámbito de la Didáctica de las lenguas, tenemos que abundar en el concepto de “transferencia”, porque en la última década no es la primera vez que lo encontramos; está también presente en el antes aludido *MCERL*, y aparece relacionado con el concepto de “plurilingüismo”, que presenta “[...] la idea de que en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, los conocimientos que adquiere una persona no se incorporan a su mente en compartimentos estancos, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establece entre los conocimientos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va gradualmente adquiriendo”. Es decir, es la habilidad que debe fomentarse en el alumnado para que sea capaz de “transferir” los conocimientos que sobre su propia lengua posea al aprendizaje de otra u otras. Esto es lo que impulsa el “Plan de fomento del plurilingüismo en Andalucía”, al que nos vamos a referir en páginas posteriores.

### 3. LAS COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

La noción de “competencia” se viene utilizando desde hace ya más de 30 años, en concreto, en la formación continua en el mundo empresarial, y en la actualidad es clave en los programas educativos de todos los niveles, donde autores como Meirieu (1989), Perrenoud (1999) y Tardif (2006) coinciden en la idea de aplicar saberes, recursos cognitivos, y también en la idea de actuar con el fin de resolver problemas en situaciones concretas (Urbano, 2010).

En Lingüística tampoco es nuevo; el término lo empleó Chomsky por vez primera en 1957 en su obra *Estructuras Sintácticas* para oponerlo al de actuación. Más tarde Hymes (1991) lo reformuló como “competencia lingüística” y señaló que, además de lo estrictamente lingüístico, había que considerar otros componentes que también contribuyen a la comunicación eficaz. Su aplicación a la enseñanza de lenguas la debemos a Canale y Swain (1980), y es también a ellos a quienes se atribuye el término “competencia comunicativa” que, además de lo lingüístico atiende a lo pragmático, sociolingüístico, discursivo y estratégico. La *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)* de 1991 ya aludía a ella como objetivo último que el alumnado debía conseguir tras finalizar la enseñanza obligatoria. Más tarde, en 2001, el *MCERL* la recogió en el enfoque comunicativo que debía regir en la enseñanza

de lenguas, una enseñanza que debe perdurar a lo largo de toda la vida. Pero, en opinión de Ruiz, T. *et alii* (2011), su introducción, junto al resto de las competencias básicas en el currículo, ha sido la mayor aportación de la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* de 2006. Sin afán de ser pretenciosas, podemos afirmar que en el transcurso del tiempo, la didáctica de las lenguas ha sabido estar siempre un paso por delante de la de otras materias. Esto será debido quizás a la propia idiosincrasia de su objeto de estudio.

El cambio aludido supone un lento proceso de evolución didáctica que nos lleva:

- de la pedagogía por objetivos al enfoque por competencias,
- de la “enseñanza “ al “aprendizaje” («teaching /learning»),
- de la enseñanza centrada en el docente a la enseñanza centrada en el alumno,
- de la enseñanza centrada en los contenidos a la enseñanza centrada en los aprendizajes.

Ciñéndonos al campo de las lenguas, las subcompetencias que le conciernen quedan recogidas en el capítulo 5º del *MCERL*, documento que, a pesar de que se asocia a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, hay que tenerlo también en cuenta para las primeras lenguas, en nuestro caso el español. Nos interesa destacar la competencia estratégica, puesto que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) la ha tenido muy en cuenta en la novedosa propuesta curricular para la Educación Primaria y Secundaria, el *Currículo Integrado de Lenguas (CIL, 2008)*, que supone la programación conjunta de las lenguas presentes en la escuela y el trabajo colaborativo del profesorado de lenguas en un mismo centro. El objetivo es potenciar la competencia comunicativa, tomando como eje el intercambio de estrategias que propician las distintas lenguas y situaciones comunicativas que tienen lugar en el aula (*CIL, 2008*):

“El conocimiento morfológico o léxico de una lengua puede permitir la comprensión en otra lengua, las estrategias de comprensión lectora desarrolladas en una lengua pueden servir para otros idiomas, así como el conocimiento de ciertas reglas de cortesía verbal hacen presuponer que otra comunidad de hablantes también tendrá sus propias reglas y puede ser importante conocerlas y respetarlas. Evidentemente, esta competencia global se muestra con distintos niveles de capacidad según las lenguas, las situaciones comunicativas y las actividades en las cuales esté implicada una persona”.

Para llevar a cabo esta propuesta hay que adoptar de común acuerdo los siguientes supuestos, tal y como sugiere la CEJA:

- el eje de este trabajo de integración es la lengua castellana,
- el objetivo es el desarrollo integral de la competencia en comunicación lingüística de los estudiantes,
- la enseñanza de la lengua española debe estar presidida por un enfoque comunicativo como se recomienda para las lenguas extranjeras,
- el objeto último de la actividad en educación lingüística es el texto oral y/o escrito (todas las lenguas pueden articularse en tipos de textos y discursos: en todas ellas

puede componerse un relato biográfico, una crónica deportiva, una entrevista oral o un mensaje electrónico),

- los niveles de competencia en las distintas lenguas no son los mismos por lo tanto los modelos textuales estarán adaptados a dichos niveles (el nivel de competencia en Lengua Materna es más alto),
- la elección de un eje temático común para los mismos géneros textuales (pensando en incluir contenidos de otras disciplinas),
- compartir una metodología de enseñanza única que preste más atención al mensaje que a la forma, por lo que desde esta concepción la teoría lingüística, el conocimiento explícito de la lengua y la reflexión sobre el lenguaje sólo tienen sentido en relación con actividades de recepción y producción textual.

Del mismo modo que en los otros niveles de enseñanza, en los nuevos planes de estudios surgidos dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el concepto de “competencia” es también el que articula los currículos de las diferentes titulaciones. Otras palabras-clave que debemos destacar son globalización y plurilingüismo. Pero, ¿cómo conjugar la importancia del estudio de las lenguas materna y extranjera si no se consideran como merecen en el currículo del Grado de Primaria? Y todo ello cuando, paradójicamente, está en vigor el *Plan de Fomento del Plurilingüismo* que la CEJA puso en marcha el año 2005, así como el desarrollo de la competencia comunicativa en las diferentes lenguas que pretende el *CIL* como acabamos de ver.

#### 4. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN EL GRADO DE PRIMARIA

El Grado de Primaria conlleva, como el resto de las nuevas titulaciones adaptadas al EEES, cambios estructurales y metodológicos muy significativos con respecto a la anterior diplomatura. Entre ellos, quizá el que más llame la atención sea la ampliación de la duración de los estudios de tres a cuatro años. Una característica importante es que, a diferencia de lo que ocurría en la Diplomatura, desde el MEC no se han fijado las materias obligatorias que deben cursarse, aunque sí los módulos formativos que debe integrar la titulación, así como las competencias y requisitos mínimos que deben alcanzarse (Ramos Pardo *et alii*, 2011). Todo ello está regulado por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Una novedad de esta reforma es que fija el nivel lingüístico que debe lograrse antes de finalizar el Grado de Primaria: el C1 para las lenguas propias, en nuestro caso el castellano, y el B1 para las lenguas extranjeras. Es la primera vez que se fija un nivel lingüístico recogido en el MCERL, lo que subraya la importancia que debería concedérsele al aprendizaje de lenguas en los nuevos planes. En la tabla que incluimos a continuación señalamos los módulos, cuyo desarrollo correspondió a cada universidad y en la de Granada quedó como sigue:

Tabla 1. Módulos formativos del Grado de Primaria.

Módulo		Créditos ECTS
De formación básica	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	60
	Procesos y contextos educativos	
	Sociedad, familia y escuela	
Didáctico-disciplinar	E-A de las Ciencias Experimentales	100
	E-A de las Ciencias Sociales	
	E-A de las Matemáticas	
	E-A de las Lenguas	
	E-A de la Expresión Musical, Plástica y Visual	
	E-A de la Educación Física	
Optatividad	Diferentes menciones	30
Prácticum		44

A pesar de que en el Libro Blanco (2005) se apostaba por la proporcionalidad entre la formación didáctico-disciplinar y la psicopedagógica, en Granada se ha resuelto a favor de la segunda ya que el módulo básico lo componen sólo materias de esas áreas. En la *Memoria de Verificación del Grado de Primaria* se ha dispuesto que las lenguas, tanto la española como las extranjeras, se trabajen única y exclusivamente desde el módulo didáctico-disciplinar correspondiente. En cambio, en otras universidades la lengua castellana y las propias de las Comunidades Autónomas se incluyen, además, en el módulo de Formación Básica. En estos casos se ha apostado por fomentar la competencia comunicativa en la primera y segunda lengua, como elemento integrante del desarrollo personal y profesional de los individuos que en un futuro no muy lejano deberán enseñar las habilidades lingüísticas. Pero en nuestra Universidad, aunque en el documento citado se indica que “Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula” es una competencia básica, del Módulo “Procesos y contextos educativos”, no encontramos su correspondencia en materia alguna. Se partió de la base de que todos, por el mero hecho de hablar español, estamos capacitados para enseñar este idioma, algo que no podemos aceptar porque la evidencia nos demuestra lo contrario.

Lo que acabamos de decir es más preocupante aún cuando leemos que, al terminar los estudios de Grado, el alumnado debe estar en posesión de unos determinados niveles como hemos señalado más arriba. ¿Será posible? Creemos que no. En función de los créditos obligatorios que se han fijado (21 en castellano y 6 en las extranjeras), es difícil su consecución en ambos casos; tengamos en cuenta que, en las lenguas extranjeras, salvo que hayan optado por el itinerario específico, sólo habrán cursado una asignatura de 6 créditos.

Si comparamos la E/A de lenguas en nuestra Universidad con la que han planificado otras, observaremos diferencias, a veces muy significativas, en la importancia que le otorgan a la materia. En el siguiente cuadro exponemos los módulos en los que se trabajan y los créditos asignados:

Tabla 2. Créditos por módulos en diferentes universidades.

Universidad	Básico		Didáctico-disciplinar		Optatividad	
	L. española y/o CC.AA.	Lengua Extranjera	L. española y/o CC.AA.	Lengua Extranjera	L. española y/o CC.AA.	Lengua Extranjera
Almería	—	—	18	6	12	30
Barcelona (UAB)	12	—	30	6	—	30
Bilbao	12	—	16	—	42	30
Extremadura	—	—	20	12	—	24
Granada	—	—	21	6	12	24
Jaén	—	—	22	6	—	30
Santiago C.	—	—	24	12	9 (Galego)	18
Sevilla	—	—	18	—	—	30
Valencia	12	—	27	12	6	30

## 5. LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN EL GRADO. RELACIÓN CON LA ANTERIOR DIPLOMATURA

El objetivo que pretendemos en este apartado es doble: por una parte, tratamos de relacionar las competencias que deben adquirirse en el Grado y las asignaturas por medio de las cuales se alcanzarán; por otra parte, intentaremos cotejar las materias actuales con las de la ya extinguida Diplomatura para observar las diferencias.

Las competencias que se señalan son varias y todas ellas necesarias para cualquier docente de la etapa que nos ocupa. Son las que siguen:

1. Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación
2. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.
3. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
4. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.
5. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.
6. Fomentar la lectura y animar a escribir.
7. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.
8. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
9. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.
10. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes a los estudiantes.

En la tabla que incluimos a continuación indicamos las materias y asignaturas que tratan de lograr las competencias señaladas, tal y como han quedado configuradas el plan actual de nuestra Universidad (sede de Granada).

Tabla 3. La E-A de lenguas en los módulos formativos del Grado de Educación Primaria.

Módulo	Materias/asignaturas				Créd.
	Lengua española		Lengua extranjera		
<b>De formación básica</b>	Ninguna	0 cr.	Ninguna	0 cr.	60
<b>Didáctico-disciplinar E-A de las Lenguas</b>	Didáctica de la lengua española I	6 cr.	Idioma extranjero y su didáctica	6cr.	100
	Didáctica de la lengua española II	9 cr.	—		
	Didáctica de la literatura Infantil y juvenil	6 cr.	—		
<b>Optativas e itinerarios</b>	Didáctica de la competencia comunicativa en lengua materna (Profundización en el currículum básico)	6 cr.	Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera	6cr.	30
			Didáctica de la cultura de la lengua extranjera	6cr.	
	Educación lingüística de alumnos de Educación primaria con necesidades educativas especiales (Educación especial)	6 cr.	Didáctica de la ficcionalidad en lengua extranjera	6cr.	
			Competencia comunicativa en lengua extranjera	6cr.	
<b>Total L1 y L2</b>		<b>33 cr.</b>		<b>30 cr.</b>	

Pero, como sabemos, la Universidad de Granada la integran, además, las Facultades de Educación y Humanidades de las ciudades de Ceuta y Melilla, así como la Escuela Universitaria de Magisterio la Inmaculada, en este caso privada y ubicada en Granada capital. En todas las sedes las materias obligatorias coinciden, y la única variación estriba en las menciones y sus optativas, si bien en todas ellas encontramos el itinerario de Lengua extranjera (francés/inglés, salvo en la institución privada donde solamente puede cursarse inglés). Por su parte, sólo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada encontramos asignaturas optativas relacionadas con la lengua castellana; en el resto de las Facultades no se contemplan. En la tabla siguiente introducimos los diferentes itinerarios de la Universidad en su conjunto, donde puede observarse con mayor claridad lo que acabamos de señalar.



Tabla 4. La lengua en los módulos en las diferentes sedes de la Universidad de Granada.

	<b>PROFUNDIZA- CIÓN CURRÍCULO BÁSICO</b>	<b>EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	<b>LENGUA EXTRANJERA</b>
<b>GRANADA</b>	Didáctica de la competencia comunicativa en lengua materna	Educación lingüística de alumnos de Primaria con necesidades educativas especiales	Didáctica de la ficcionalidad en lengua extranjera
			Competencia comunicativa en lengua extranjera
			Didáctica de la cultura de la lengua extranjera
			Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera
<b>CEUTA</b>			Comunicación oral y escrita en la lengua extranjera
			Recursos culturales y literarios para la enseñanza de la lengua extranjera
			Lingüística para la enseñanza de la lengua extranjera
			Procesos y recursos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera
			Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza de la lengua extranjera
<b>MELILLA</b>			Didáctica de la Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera
			Didáctica de la Cultura de la Lengua Extranjera
			Didáctica de la Lengua Extranjera
			Didáctica de la literatura infantil en Lengua Extranjera
<b>ESCUELA UNIVERSI- TARIA DE MAGISTERIO “LA INMACU- LADA”</b>			Comunicación escrita: Códigos ortográficos y gramática de la lengua inglesa
			Comunicación oral: Fonética y fonología de la lengua inglesa
			Literatura infantil y su didáctica: autores y géneros más adecuados en la enseñanza del inglés
			Didáctica de las lenguas extranjeras a partir de las nuevas tecnologías audiovisuales de la comunicación

### 5.1. La lengua española en el Grado y en la Diplomatura

Si todas las competencias antes referidas pudieran lograrse desde las asignaturas que se han dispuesto, tendríamos unos magníficos profesionales, unos graduados que se distinguirían por su capacidad comunicativa oral y escrita, por ser modelos ejemplares para sus alumnos para el uso lingüístico y por estar preparados para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Pero estas competencias no podrán conseguirlas por varios motivos: en primer lugar, porque, a pesar de los largos años de escolarización, el alumnado llega a la Universidad con

una cada vez mayor escasez de conocimientos sobre su propia lengua, además de un total desconocimiento de los aspectos pragmáticos, socioculturales, estratégicos y discursivos que intervienen en el uso oral y escrito, por lo que son muchas las horas que hay que dedicar a la propia formación instrumental antes de abordar el aspecto profesional pues, como suele decirse, difícilmente puede enseñarse lo que no se sabe. Una cosa es hablar/escribir y otra muy diferente es saber hacerlo como corresponde en las diferentes situaciones, contextos, intenciones e interlocutores.

En la ya extinguida Diplomatura de Maestro de Primaria se cursaba una asignatura, obligatoria de Universidad, *Lengua instrumental*, cuyos objetivos se centraban en desarrollar las habilidades comunicativas del propio alumnado universitario. Esta materia ya no se contempla y sus contenidos han pasado a formar parte de la optativa *Didáctica de la competencia comunicativa en lengua materna*, de 6 créditos dentro de la mención “Profundización en el currículo básico”. Pero, lejos de lo que pudiera pensarse, no se centra exclusivamente en lo que el título parece indicar; es una especie de cajón de sastre donde tiene cabida todo aquello que no se puede abordar desde el módulo didáctico-disciplinar o debiera tratarse desde el básico. Recogemos a continuación los contenidos que abarca:

Profundización en el conocimiento y análisis de los Diseños Curriculares de Educación Primaria basados en competencias. El papel de la competencia en comunicación lingüística en el área de Lengua y Literatura. El papel de la competencia en comunicación lingüística en las demás áreas curriculares. Los planes de bilingüismo y plurilingüismo: contenido, estructura y desarrollo. El Proyecto Lingüístico de Centro: sentido, estructura y elaboración. El español como lengua extranjera y como segunda lengua. Estrategias metodológicas que favorecen la enseñanza por competencias: tareas, proyectos de trabajo, integración de lenguaje y contenidos, aprendizaje cooperativo, etcétera. Diseño de tareas prácticas para favorecer el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en sus distintas destrezas: expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión lectora.

La lectura de estos contenidos nos permite corroborar lo señalado con anterioridad ya que, además de centrarse en la comunicación lingüística, responde a otras competencias, entre ellas la señalada para el módulo obligatorio “Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas”. Y es que no existe materia alguna en la que se trabajen los contenidos que le afectan por lo que, junto a la comunicación en lengua materna, se ha introducido el epígrafe “El español como lengua extranjera y como segunda lengua” que trata de suplir el vacío. No obstante, la complejidad que conlleva la enseñanza del español a extranjeros y, sobre todo, las peculiaridades metodológicas que comporta, debieran haber permitido que se introdujera, aunque fuera con carácter optativo –como se ha hecho en otras universidades- al menos una asignatura específica. Lo que acabamos de decir se justifica, además, por la realidad que encontramos en las aulas, a las que los que realizan el actual Grado llegarán sin apenas saber que no se puede enseñar del mismo modo la lengua española a un nativo que a otro que no lo sea. Y las aulas de Primaria acogen a un gran número de alumnos extranjeros, muchos de ellos no alfabetizados en su lengua de origen, por lo que la atención que debe prestárseles requiere una formación especializada que no se contempla. En el anterior plan de estudios sí que se trabajaba, aunque tampoco del modo deseado, pero al menos se contemplaba en asignaturas de libre configuración específica.

En definitiva, la ampliación de la formación de maestros en 60 créditos o, lo que es lo mismo, en un curso, ha tenido muy escasa repercusión en nuestra materia a pesar de que en el currículo para la etapa de Educación Primaria (documento que, según se indica, se ha tenido en cuenta) encontramos de forma reiterada la importancia de la formación en la propia lengua, por ser el instrumento básico de comunicación, medio de representación del pensamiento y conocimiento de la realidad, así como necesaria para el acceso a todas las materias, y base para las lenguas extranjeras. La actual corriente sobre el *Currículo Integrado de Lenguas (CIL)*, de la que hemos hablado con anterioridad, insiste en lo último indicado al señalar que el eje de articulación de todas las lenguas del aula debe ser la primera.

## 5.2. El idioma extranjero en el Grado y en la Diplomatura

En el anterior plan de estudios existía una asignatura de LE denominada *Idioma extranjero y su didáctica*, de carácter obligatorio y de 4'5 créditos LRU, que los alumnos de la diplomatura de Primaria cursaban en tercer curso. Era una asignatura instrumental cuyo objetivo era formar maestros competentes en la lengua correspondiente, y capacitarlos para trabajar con recursos y materiales de y en LE. Su contenido, según recoge el BOE de 31-3-2001 es "Conocimiento oral y escrito del idioma extranjero. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero".

El vigente plan de Grado de Maestro en Educación Primaria oferta también con carácter obligatorio la misma asignatura, *Idioma extranjero y su didáctica*, en segundo curso ahora de 6 créditos, es decir, ha aumentado sensiblemente pero, a pesar de ello, los contenidos teóricos son demasiado extensos para desarrollarlos en un solo cuatrimestre:

Aspectos fonológicos y fonéticos de la Lengua Extranjera: sonidos, acento, ritmo y entonación. Reglas del código y los aspectos gramaticales básicos de la Lengua Extranjera. Rasgos morfológicos. El vocabulario y los aspectos semánticos más relevantes de la Lengua Extranjera. Los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos en las situaciones de comunicación oral y escrita. Disposiciones legales sobre el currículo de Educación Primaria. El Marco de Referencia Europeo para las lenguas. Programación e impartición de una unidad didáctica de Lengua Extranjera.

Continuando con el análisis comparativo de los dos planes de estudios, recordemos que el anterior presentaba una especialidad de Maestro Diplomado en Lengua Extranjera, a lo largo de la cual se podía cursar hasta 52'5 créditos de francés o inglés, según la opción. Su equivalente en el actual Grado podemos decir que es la "Mención en Lengua Extranjera" a la que corresponden, como sabemos, sólo optativas, con un total de 24 créditos ECTS. Ni siquiera se ha cubierto el número total de créditos de optatividad (30), como han hecho otras universidades. Se han perdido, por tanto, 28,5 créditos, es decir, más de los que se contemplan, algo que no entendemos si tenemos en cuenta la importancia que se otorga en la actualidad al aprendizaje de lenguas extranjeras, tanta que hasta se ha extendido a la etapa de Educación Infantil.

En definitiva, el que curse la Mención de Lengua Extranjera quizá no tenga mucha dificultad para lograr el nivel B1 que se exige, pero sin duda carecerá de la competencia lingüística suficiente que permita afrontar como es debido su función en el aula. Recordemos

que, además de dominar la lengua que deba enseñarse, deben apropiarse de las técnicas didácticas y metodológicas necesarias para esta profesión. Y más aún: los que realicen otro itinerario sólo habrán cursado 6 créditos de la Lengua Extranjera correspondiente, algo que nos hace dudar de que, dentro de la propia institución, puedan conseguir ni siquiera el nivel señalado. Indudablemente, tendrán que recurrir a centros ajenos para poder obtenerlo y así disponer del título de Maestro.

## 6. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico guarda correspondencia con la filosofía señalada en el Enfoque por competencias. Como decíamos, el enfoque humanista que lo caracterizaba se centraba en el aprendizaje y, por tanto, en la actividad desarrollada por el alumnado. En este sentido se ha pasado de la impartición de las clases por el profesor al trabajo centrado en el alumno, siendo el profesor un mero organizador, supervisor y orientador del trabajo que debe realizar el estudiante. Por este motivo, el número de créditos que corresponden a la presencia en las aulas es mínima frente al peso que adquiere la realización de trabajos individuales y en pequeño grupo; la participación en seminarios; las sesiones de tutorización y orientación; la búsqueda de materiales y recursos bibliográficos y en la red, etc., es decir el “aprender a aprender” que constituye la verdadera esencia de la nueva metodología. Ya no se trata exclusivamente de las “clases magistrales”, que las hay, pero mínimas, sino que es el tiempo empleado por el alumnado en su aprendizaje el que adquiere verdadero valor. De ahí que cada grupo de clase se divida en diversos subgrupos de entre 15 o 20 alumnos. No obstante, en la realidad este número se ve incrementado, lo que dificulta una atención personalizada, que es lo que se pretendía pero que, por diversos motivos, fundamentalmente económicos como siempre suele ocurrir, no ha podido llevarse a cabo.

La concepción del grupo de los alumnos pertenecientes a un mismo nivel cambia con respecto al anterior plan de estudios, pasando a denominarse Gran Grupo (GG) al conjunto de todos los matriculados en un mismo curso; Grupo Medio (GM) a los diferentes subgrupos y Pequeño Grupo (GP). Esto incide en la metodología de trabajo, porque en función del tamaño del grupo se programan Conferencias (para GG), clase teórico-prácticas (para el GM) y Seminarios y Talleres (para el GP). Además, se realizan trabajos bien en pequeño grupo, bien individuales. La metodología, siempre activa, participativa y centrada en el alumno, se basa fundamentalmente en el trabajo y desarrollo de competencias, a lo que el profesorado contribuye asimismo con Tutorías académicas y con reuniones periódicas individuales y/o grupales para guiar, supervisar y orientar las distintas actividades académicas propuestas.

## 7. LA EVALUACIÓN

Representa la última etapa del proceso de E/A y así queda recogida en las Guías Docentes de todas las asignaturas. Sin embargo estimamos que no tiene que ser el último eslabón del proceso porque, como explican Pérez Gómez *et alii*. (2009) “la forma en que evaluamos los aprendizajes tiene una influencia decisiva sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”, e influye, en nuestra opinión, en la metodología de trabajo.

En el caso de las lenguas extranjeras, al elaborar la Guía específica de la asignatura obligatoria *Idioma extranjero y su didáctica* tuvimos especial cuidado en especificar y relacionar los contenidos con sus respectivas competencias, a la vez que quedaron expresadas como resultados esperables de la enseñanza. Todo ello con la intención de facilitar su evaluación.

El sistema de evaluación diseñado contempla criterios como:

- a) Valoración de los trabajos realizados, individualmente o en equipo durante el curso.
- b) El grado de implicación y actitud del alumnado.
- c) Constatación del dominio de los contenidos, teóricos y prácticos mediante examen oral y escrito.

## 8. CONCLUSIONES

Después de analizar la situación de las lenguas en nuestra Universidad, nos convencimos aún más de que es imposible que un maestro adquiriera un nivel de competencia lingüística y comunicativa como el que se marca en el documento de Verificación del título de Grado de maestros en Educación Primaria. Reclamamos, por tanto, mayor presencia en el currículo formativo, personal y profesional, de modo que los alumnos no tengan que acudir para completar su aprendizaje a agentes externos a las propias aulas en la que realizan sus estudios.

Llama la atención que sea en tres universidades de Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales (Bilbao, Autónoma de Barcelona y Valencia) donde más se preocupen por las lenguas en general y, en el caso de Valencia, también por la extranjera. Nuestra Universidad las sigue muy de lejos, algo que no entendemos en ningún caso pero en especial en la L1, sobre todo teniendo en cuenta que la propuesta curricular del *CIL*, vigente en la actualidad, gira en torno a esa primera lengua, como hemos señalado al tratar este tema.

En la tabla que sigue recogemos los créditos asignados a las lenguas en diferentes universidades:

*Tabla 5: La E-A de lenguas en diferentes universidades.*

<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>Español y/o CC.AA.</b>	<b>L. extranjera</b>
Almería	<b>30</b>	<b>36</b>
Barcelona (UAB)	<b>42</b>	<b>36</b>
Bilbao	<b>70</b>	<b>30</b>
Extremadura	<b>20</b>	<b>36</b>
Granada	<b>33</b>	<b>30</b>
Jaén	<b>22</b>	<b>36</b>
Santiago C.	<b>33</b>	<b>30</b>
Sevilla	<b>18</b>	<b>30</b>
Valencia	<b>45</b>	<b>42</b>

A modo de reflexión general, queremos señalar que si la metodología de trabajo que se pretende llevar a cabo es novedosa, si hay que contemplar y definir las competencias profesionales, y si hemos tenido con ello una oportunidad para cambiar la filosofía de trabajo y de la E/A, la impresión final es que todo queda igual que estaba. Por falta de recursos de las universidades, la maquinaria ha seguido funcionando de la misma manera y en la misma dirección. Si para la aprobación de los planes para los diferentes títulos de Grado hemos tenido que pasar por el sistema de evaluación Verifica (que, entre otros aspectos, exigía tener en cuenta las diferentes competencias que conforman los títulos y llevan a la profesionalización correspondiente), en el BOE sólo se relacionan el número de créditos y las materias/asignaturas que conforman un determinado grado, obviando las competencias que se nos exigieron detallar y, por supuesto evaluamos y, que son el pilar sobre el que se articulan las distintas carreras. Con la lectura del BOE entendemos que lo único que es oficial y legal son las asignaturas que aparecen y legitiman cada grado, no así las competencias que deben alcanzarse.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2004). *Libro blanco para el Título de Grado de Magisterio* (volumen 1 y 2). Madrid.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied Linguistics*, 1, (1): 1-47.
- Consejo Europeo. *Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo, Lisboa 2000*. Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm#b](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#b)
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/ InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *Plan de Fomento del Plurilingüismo. El currículo integrado de las Lenguas*. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/ InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/CVIntegrado/cil>
- Chomsky, N. (1999). *Syntactic Structures*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Decreto 230/2007, del 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA 8 de agosto de 2008).
- González Las, C. (2009). *La evaluación de las segundas lenguas*. Granada: Port-Royal.
- González Piñeiro, M. et al. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa. División de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa (2007). (Edition révisée) - Beacco Jean-Claude & Byram Michael. Disponible en [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp)
- Hymes, D. H. (1991). *La compétence de communication*. Version. Paris: Hatier.
- Lorenzo, F., Trujillo, F., Vez, J.M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).

- Meirieu, P. (1989). *Apprendre... oui mais comment*. ESF: Paris.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA 30 de agosto de 2007).
- Pavón, V. (2007). “La implantación de la enseñanza plurilingüe en Andalucía: hacia una nueva propuesta metodológica y curricular”, en *Perspectiva CEP*, 13: 45-60.
- Pérez Gómez, A. *et al.* (2009). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF: Paris.
- Perrenoud, Ph. (2005). “L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence”. Disponible en [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_16.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html)
- Ramos Pardo, F.J. *et al.* (2011). “Análisis comparativo de los nuevos títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria: qué perfil profesional y qué modelo de aprendizaje”, en el *III Congreso Internacional Univest*. Gerona.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (B.O.E. 8 de diciembre de 2006).
- Resolución de la Universidad de Granada por la que se publica la adecuación del plan de estudios de Maestro-Lengua extranjera (BOE 14 de febrero de 2001).
- Ruiz, T. *et al.* (2011). “Las competencias básicas y la materia de lengua castellana y literatura”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 56: 53-65.
- Urbano, B. (2010). “La compétence du savoir-être pour la formation initiale en langues vivantes: la prise en compte du handicap par le biais du slam de Grand Corps Malade”. Actas digitales *La actividad del docente: intervención, innovación e investigación*. Gerona: Universidad de Gerona.
- Tardif, J. (2006). Conférence du jeudi 27 avril 2006, à l'Agora du Carrefour. Canada: Université de Sherbrooke. Disponible en [http://www.usherbrooke.ca/ssf/mois/2006/jacques\\_tardif\\_compences.html](http://www.usherbrooke.ca/ssf/mois/2006/jacques_tardif_compences.html)
- Veiz, J. M. (1998). *Didáctica del E/LE. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: GEU.