

La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Universidad de Granada
ftsaez@ugr.es

Fernando Trujillo Sáez es Doctor por la Universidad de Granada, donde es profesor titular del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Coordina el Grupo de Investigación de la Universidad de Granada "METECO: Metodología de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua en el Contexto Escolar". Por último, mantiene el sitio web Punto de Encuentro (<http://www.ugr.es/local/ftsaez>).

Resumen: La enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar es un tema fundamental en el desarrollo de nuestro sistema educativo. Su buena puesta en práctica pasa por la integración de lenguaje y contenidos curriculares. En este artículo se revisan algunos principios para su implementación así como para la evaluación de estas enseñanzas. La conclusión final es que todo el centro ha de sentirse responsable de la enseñanza del español como segunda lengua para aspirar al éxito educativo.

Abstract: *Teaching Spanish as a Second Language in the school context is a fundamental issue for the development of our educational system. Its realization comes through the integration of language and curricular contents. In this paper some principles for its implementation and evaluation are reviewed. The final conclusion is that the whole school must feel responsible for the teaching of Spanish as a Second Language to aspire to educational success.*

INTRODUCCIÓN

El crecimiento y la importancia del español en el contexto internacional han abierto una línea de trabajo de gran interés en el área de conocimiento de la didáctica de la lengua bajo la denominación de "español como lengua extranjera". De la mano del Instituto Cervantes y un buen número de departamentos universitarios, en muy poco tiempo han aparecido gran número de publicaciones, artículos y colecciones de libros de textos, así como de *masters*, cursos de postgrado y otras vías de formación.

La situación del español como segunda lengua no es tan halagüeña. No lo es, entre otras razones, porque hasta ahora no ha recibido la atención que se merece por parte de las autoridades educativas, porque en muchos casos las condiciones en las que se enseña el español como segunda lengua no son las adecuadas, ni desde planteamientos sociales (marginación, exclusión, problemas con la definición de ciudadanía, etc.) ni desde el punto de vista educativo (segregación, falta de preparación del sistema, falta de materiales y recursos, etc.). Además, la enseñanza de una segunda lengua se ve profundamente afectada por cuestiones socio-afectivas (relación comunidad-segunda lengua, familia-segunda lengua, etc.) y, al mismo tiempo, por unas demandas sociales y unas necesidades personales que

deben estar siempre presentes (necesidad de la lengua para el trabajo o el estudio, etc.). Por todo ello es muy importante reflexionar acerca de este nuevo tema en el panorama de la didáctica de la lengua en nuestro país¹.

El presente artículo gira en torno a la importancia de la atención a los contenidos curriculares en el marco de la enseñanza del español como segunda lengua en la escuela. Cummins (1994: 35) nos dice que muchos estudiantes pertenecientes a minorías de los EE.UU. experimentan una tasa de abandono escolar mucho más alta en Educación Secundaria y son frecuentemente asignados a grupos de baja capacidad. En España parece que nos encontramos con datos similares, aunque las estadísticas oficiales no son todo lo claras que nos gustaría. Las causas seguramente serán muy diversas y no podemos abordarlas aquí con el espacio que requieren pero, sin lugar a dudas, el problema lingüístico-comunicativo puede ser una de ellas. Pease-Alvarez y Vasquez (1994: 91, traducción personal) reflexionan en este sentido: “¿Qué ocurre cuando suena el timbre de la escuela y los niños de las minorías lingüísticas (...) entran en el mundo de la escuela por primera vez? Muchos entran en un mundo que no les es familiar, donde encuentran una serie de prácticas lingüísticas que se apartan claramente de cómo se utiliza el lenguaje en sus casas y en sus comunidades.”

Ante esta situación, Cummins (op.cit.) propone una vía de solución, que nosotros adaptamos al caso español: “Si los estudiantes [no hispanohablantes] han de estar al mismo nivel académico que sus compañeros [hispanohablantes], su crecimiento cognitivo y su dominio de los contenidos académicos debe continuar al mismo tiempo que aprenden [español]. De esta forma, la enseñanza del [español] como segunda lengua debe integrarse con la enseñanza de contenidos académicos adecuados al nivel cognitivo de los estudiantes.” Es decir, el eje lenguaje-cognición-contenidos es el que articula la enseñanza de una segunda lengua en el contexto educativo y éste es el tema en el que intentaremos profundizar en este trabajo.

Sin embargo, una de las paradojas de nuestro sistema educativo es la separación existente entre las distintas áreas curriculares –causada, entre otras razones, por una deficitaria formación inicial del profesorado, sobre todo en educación secundaria, que atiende más a su especialización científica que a su formación pedagógica–. Así, a pesar de las llamadas a la transversalidad y la interdisciplinariedad, los profesores y sus departamentos suelen vivir la experiencia docente en compartimentos estancos con escaso contacto enriquecedor en su práctica profesional diaria.

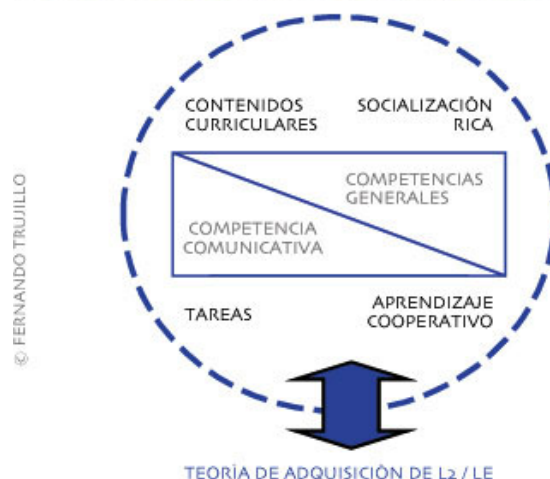
1 Véase Trujillo Sáez para un análisis de la actuación de la administración respecto a la situación actual del EL2 (2004, disponible en *Glosas Didácticas* <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf> y en la página web del autor <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>).

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

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

En este texto pretendemos mostrar las líneas generales para una didáctica de la lengua basada en los contenidos curriculares. Esta propuesta forma parte de un planteamiento general para la didáctica de la lengua en el contexto escolar en el cual los objetivos de la competencia comunicativa y las competencias generales del individuo (según el *Marco Común Europeo de Referencia*) están inscritos en un marco de tres elementos: el enfoque por tareas, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje de lenguas y contenidos integrados (ALCI).

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2



Este marco metodológico, fundamentado en las teorías de adquisición de la lengua, es el que da sentido a nuestra propuesta de conexión de contenidos curriculares y enseñanza de la lengua².

INTEGRACIÓN DE LENGUAJE Y CONTENIDOS: DEFINICIÓN

La integración de lenguaje y contenidos tiene su origen formal en tres importantes programas de enseñanza lingüística entre los años sesenta y ochenta: los “programas de inmersión” en Canadá y los Estados Unidos³, los cuales se diseñaron como una respuesta a los problemas de aquellos estudiantes que tenían que aprender simultáneamente el idioma y las materias curriculares en un contexto de segunda lengua; la aparición del movimiento de “lenguaje a través del currículum” en Gran Bretaña; y el desarrollo de los enfoques de “lenguas para fines específicos” como una manera de cubrir las necesidades de grupos concretos de estudiantes (fundamentalmente personas de negocios) que no estaban satisfechos por los cursos generales de lenguas extranjeras. A partir de estas tres líneas de innovación, la enseñanza basada en contenidos ha evolucionado hasta funcionar en contextos tanto de L2 como LE y ha incorporado elementos de otros enfoques innovadores como el aprendizaje experiencial o el aprendizaje globalizado (Madrid y García Sánchez 2001).

Sin embargo, a la integración de lenguaje y contenidos no le faltan antecedentes y defensores de relevancia. El mismo H. G. Widdowson (1978:16) se pregunta cuáles han de ser las “áreas de uso” más apropiadas para la instrucción lingüística en Educación Secundaria y su respuesta no podía ser más clara: las asignaturas del currículum escolar (“the most likely areas are those of the other subjects on the school curriculum”). El enfoque basado en materias de Widdowson, presentado aquí como enfoque basado en contenidos, es por tanto una de las opciones metodológicas más sensatas para la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera.

Vistos los antecedentes, la primera pregunta debe ser si es posible aprender, al mismo tiempo, lenguaje y contenidos. Mimi Met (1994: 159) es muy clara al respecto: los resultados de las experiencias de inmersión lingüística han demostrado que los estudiantes pueden

2 Este marco metodológico ha sido desarrollado para el español como segunda lengua en Trujillo Sáez (2002) y para el inglés como lengua extranjera en Trujillo Sáez (2003).

3 Hay tres grandes lecciones, según Fred Genesee (1994), a partir de las experiencias canadienses y norteamericanas de inmersión lingüística:

1. “The first and most general lesson to be learned from immersion is that second language instruction that is integrated with instruction in academic or other content matter is a more effective approach to teaching second languages than methods that teach the second language in isolation”.

2. “The second lesson to emerge from research on immersion is that integrated second language approaches that provide opportunities for extended student discourse, especially discourse associated with activities selected by individual students, can be particularly beneficial for second language learning in school settings”.

adquirir al mismo tiempo destrezas comunicativas y contenidos curriculares. Ante estos datos, ella misma nos plantea la necesidad de la integración de lenguaje, cognición y contenidos:

Language cannot stand apart from content learning; rather, language should be acquired through content learning just as content may be learned through language (Met, 1994: 178).

Así pues, la inmersión lingüística nos aporta datos acerca del éxito de la integración de lenguaje y contenidos, animándonos a seguir:

Los programas de inmersión, junto con los denominados bilingües y *content-based*, gozan de una larga tradición tanto en Norteamérica como en Europa. Estos programas nacieron para dar respuesta tanto a problemas de escolarización de poblaciones inmigrantes (California, Texas) como para garantizar un dominio casi nativo de una segunda lengua en comunidades bilingües (Quebec) o para conseguir un nivel muy avanzado de lengua extranjera (Alemania). En España, los programas de inmersión en Cataluña, Galicia y el País Vasco se han demostrado sumamente eficaces para el aprendizaje, tanto de la lengua meta como de los contenidos curriculares (Quincannon y Navés, 1999: 51).

En ese mismo trabajo, Quincannon y Navés resumen los objetivos, así como los beneficios de un programa de inmersión en el cual se integren lenguaje y contenidos:

Todos estos programas persiguen, a la vez que la adquisición de una segunda lengua, el aprendizaje integrado de otros contenidos curriculares, como las ciencias sociales, experimentales, etc. Dado que el proceso de aprendizaje de una lengua requiere un número elevadísimo de horas de exposición del alumno y la alumna a la lengua meta, y dado que el sistema educativo sólo facilita un número reducido de horas de instrucción, un modo de compensar este déficit de tiempo disponible es utilizar la lengua meta como lengua vehicular de otras asignaturas curriculares. Con ello, además, se facilita el que la lengua meta se presente totalmente contextualizada en situaciones significativas, reales y relevantes de otras asignaturas curriculares (Quincannon y Navés, 1999: 51).

Es decir, intentamos promover la adquisición de la lengua mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos al mismo tiempo que se aprenden los contenidos de las áreas curriculares.

Tenemos datos, por tanto, que justifican la integración de lenguaje y contenidos pero ¿qué quiere realmente decir integración de lenguaje y contenidos? Spanos (1989: 228) lo define

3. "The third lesson to be learned then from immersion is that there should be a systematic plan that integrates language and academic objectives".

con claridad: implica o introducir los contenidos de las materias curriculares en la clase de lengua o hacer las clases del resto de las asignaturas más sensibles a los aspectos lingüísticos o hacer ambas cosas simultáneamente. Es decir, existen tres posibilidades de integración: la enseñanza basada en contenidos, cuando los contenidos curriculares se utilizan en la clase de lengua; la enseñanza sensible al lenguaje, cuando se enseña lengua en el resto de las asignaturas; o, finalmente, la enseñanza articulada lenguaje-contenidos, cuando se coordinan tanto los contenidos curriculares como lingüísticos (Brinton, Snow and Wesche 2003:14-22).

Jacobs y Farrell (2001: 6) aportan su definición y explican también las ventajas:

Curricular integration serves to overcome the phenomenon in which students study one subject in one period, close their textbook and go to another class, open another textbook and study another subject. When various subject areas are taught jointly, learners have more opportunities to see the links between subject areas. By appreciating these links, students develop a stronger grasp of a subject matter, a deeper purpose for learning and a greater ability to analyze situations in a holistic manner.

En este sentido, el enfoque basado en contenidos representa una propuesta que integra el aula de idiomas con el resto de las áreas curriculares dentro de una perspectiva constructivista y globalizadora del aprendizaje.

Por último, Svecová (2003) da respuesta a una de las mayores preocupaciones que surgen en la mente de cualquier profesor cuando decide integrar lenguaje y contenidos: ¿estoy preparado para tratar con las matemáticas, la historia o cualquier otra área? Su respuesta es contundente:

You are [a language] teacher; you are not expected to know all about science, history, or biology. Your task is to help and assist the learners in language learning and at the same time stimulate their interest to find explanations or answers to questions rising from their work on cross-curricular topics. If you teach at a primary or secondary school, you can encourage the learners to discuss some of the issues with the teachers of other school subjects. You may find it useful to talk to your colleagues yourself and find out more about the topic you are going to teach.

PROCEDIMIENTOS PARA LA INTEGRACIÓN

Teemant, Bernhardt y Rodríguez Muñoz (1996) señalan una serie de principios a tener en cuenta en el diseño de un programa de integración lenguaje-contenidos. En primer lugar, es importante recordar que el desarrollo de destrezas conversacionales, más contextualizadas e

informales, así como cognitivamente poco exigentes parece que suele durar unos 2 años, mientras que el desarrollo de destrezas académicas, menos contextualizadas, más formales, abstractas y cognitivamente exigentes, suele llevar de 5 a 7 años. Este es un dato que, sin lugar a dudas, tiene importantes repercusiones en relación con el individuo que aprende la segunda lengua inserto en un sistema competitivo como nuestro sistema educativo.

Algunos otros datos importantes señalados por estos autores son que la comprensión es superior a la capacidad de producción, que las dudas conceptuales y lingüísticas requieren enfoques diferentes, que el aprendizaje de una segunda lengua es evolutivo y los errores reflejan etapas del aprendizaje, que la simplificación de materiales elimina oportunidades de aprendizaje mientras que los ajustes lingüísticos facilitan el acceso a los estudiantes, que la evaluación debe ser justa en relación con los estudiantes de E/L2, siendo la diversidad en la evaluación más justa que un solo método, que los factores afectivos (en relación con la personalidad y la comunidad) influyen tremendamente en el aprendizaje y que la colaboración inter-disciplinar es imprescindible.

La integración de lenguaje y contenidos comienza con la programación. Mimi Met (1994) propone las siguientes tareas: a) secuenciar los objetivos conceptuales (aquellos que exijan mayores destrezas lingüísticas se posponen hasta que los estudiantes las dominen), b) planificar las lecciones contando con los objetivos lingüísticos y diferenciado entre objetivos lingüísticos obligados por el contenido y objetivos lingüísticos compatibles con el contenido, c) planificar las tareas, que han de ser experienciales, contextualizadas, cognitivamente interesantes y cooperativas, d) Planificar los materiales, que han de ser "manipulables", "visuales", tanto medios impresos como multimedia, y, por último, e) planificar la evaluación.

Aunque todos estos pasos son muy importantes, nos gustaría destacar el punto (b). La distinción entre objetivos lingüísticos exigidos o compatibles es muy importante tanto para la programación como para la implementación en el aula y para la evaluación. Tal distinción hace referencia a elementos lingüísticos sin los cuales no podamos comprender o realizar una tarea de aprendizaje y elementos lingüísticos que, teniendo importancia, no son decisivos para la comprensión o la realización de la tarea. Además, la inclusión de esta distinción en la fase de programación nos ayuda a desarrollar lo que, ya antes, llamamos una sensibilidad especial hacia las exigencias lingüísticas de la tarea.

En este sentido, Stoller (1999: 10) propone al menos dos áreas generales que hay que considerar en relación con este tipo de planteamientos: las destrezas lingüísticas (incluyendo las destrezas de lectura, escritura, audición y habla) y las destrezas académicas (incluyendo el aprendizaje de contenidos, destrezas informáticas, pensamiento crítico, estrategias metacognitivas, realización de controles, toma de apuntes e investigación bibliográfica).

Esta propuesta resume perfectamente la doble preocupación que debe ocupar la mente del profesor de lengua, así como el objeto de las tareas que se diseñen.

En el aula, Crandall (1993: 117-118) recomienda cuatro estrategias generales: 1) enseñanza por tareas y aprendizaje experiencial, 2) aprendizaje cooperativo y otros agrupamientos, enfatizando la importancia del compañero-tutor bilingüe y la utilización de cuestionarios y entrevistas, 3) estrategias de Lenguaje Globalizado, lo cual implica un uso auténtico del lenguaje, promoviendo el desarrollo integrado de la lengua oral y escrita, la lectura y la escritura interactivas mediante diarios dialogados, diarios de aprendizaje, escritura procesual, y narración de experiencias, y 4) la utilización de organizadores gráficos (tablas, diagramas, esquemas, mapas mentales, etc.).

Quincannon y Navés (1999: 51) también hacen su propuesta metodológica: Utilización de la redundancia, la reformulación y otros recursos lingüísticos; comprobación de la comprensión por mecanismos no verbales, como la respuesta a través de la acción; chequeo permanente de la comprensión de la información, clarificación de conceptos mediante ejemplos, etc.; inclusión en la programación de las habilidades cognitivas (identificar, diferencias, comparar, extraer conclusiones, etc.) que se requieran del alumno para el buen aprendizaje de la materia; y, fomento de las técnicas de aprender a aprender.

ALGUNOS EJEMPLOS

Amaya (2001: 170-171) propone la experimentación como en el aula para la integración de lenguaje y contenidos, con el siguiente esquema:

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: LA BOLSA DE LOS SENTIDOS

MATERIALES:

Una bolsa (de cualquier material pero opaca); diferentes objetos de formas, tamaños y tactos diferentes.

CONTENIDOS:

VOCABULARIO: Los cinco sentidos; nombres de objetos; adjetivos relacionados con el tacto (grande / pequeño, blando / duro, suave / rugoso...)

SINTAXIS: ¿Qué es? Es un...; ¿Qué forma tiene? Es...; ¿Qué tamaño tiene? Es...; ¿Es (forma / textura / temperatura / tamaño / ...)? Sí / No;...

FUNCIONES: describir un objeto a través de la percepción táctil; hacer preguntas para describir algo o confirmar una hipótesis.

PREPARACIÓN:

1. Practica las partes del cuerpo, incluyendo la piel.
2. Revisa los nombres de los objetos que podrán encontrar en la bolsa junto con otros objetos que servirán de "distractores".
3. Practica la descripción de objetos mediante percepción táctil.

DINÁMICA:

Pide a los voluntarios que metan su mano en la bolsa, toquen un objeto e intenten averiguar qué es.

ACTIVIDADES ADICIONALES

Contar los objetos que sacan de la bolsa; clasificar por categorías los objetos de la bolsa según el criterio que hayan utilizado para reconocerlos; sacar hipótesis acerca de la información que nos proporciona el tacto.

Svecová (op. cit.), en su monografía de actividades de integración de lenguaje y contenidos, propone algunos modelos muy interesantes:

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: FRACCIONES

MATERIALES:

La pizarra, papel y lápiz para cada estudiante.

CONTENIDOS:

VOCABULARIO: las fracciones; comida

SINTAXIS: Quisiera...; ¿Cuánto quieres...?

FUNCIONES: Expresar deseo; preguntar por deseos.

DINÁMICA:

1. Dibuja cinco círculos en la pizarra y pide a cinco voluntarios que los dividan en dos, tres, cuatro, seis y ocho partes iguales.
2. Introduce las fracciones.
3. Pide que dibujen tres círculos en su papel y dividan el primero en cuatro cuartos, el segundo en seis sextos y el último en ocho octavos. El primero es una tarta de vainilla, el segundo de fresa y el tercero de chocolate.
 - a) Dicta un texto en el cual se narra cuántos trozos de cada tarta se han comido los miembros de una familia. Pídeles que calculen los trozos que faltan.
4. Dibuja en la pizarra cuatro círculos que representarán una pizza carbonara, una pizza boloñesa, una manzana y una sandía. Divide el primer círculo en cuartos, el segundo en tercios, el tercero en dos mitades y el cuarto en octavos.
 - a) Cada uno copia estos dibujos en su papel, decide cuánto quiere comerse y se lo dice a su compañero, que toma nota y después informa de lo que quiere comer. Quizás tengan que negociar si ambos quieren comer la misma comida. Después calculan cuánta comida sobra.
 - b) Se hacen nuevas parejas, a las cuales se informa sobre lo que la pareja anterior comió. Se calcula cuánto sobra.

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: EL PULSO

MATERIALES:

La pizarra, papel y lápiz para cada estudiante, un reloj con segundero (analógico o digital).

CONTENIDOS:

VOCABULARIO: los números; nombres de los dedos

SINTAXIS: el pasado simple; ¿qué pulso tienes? ¿qué actividad hiciste? ¿qué pulso tenías?

FUNCIONES: preguntar por acciones pasadas e informar sobre acciones pasadas.

DINÁMICA:

1. Explica la palabra *latido* y dónde y cómo se puede sentir el pulso. Practica tomando el pulso.
2. Da las instrucciones siguientes y comprueba que se siguen:

- a) Coloca tus dedos índice y corazón en la muñeca, justo debajo del pulgar.
- b) Cuenta los latidos que sientes durante 15 segundos.
 - b.1.) comienza / b.2) para.
 - c) Anota el número de latidos.
 - d) Multiplica el número de latidos por cuatro.
3. Ejemplifica la multiplicación en la pizarra: $19 \times 4 = 76$ latidos por minuto.
4. Pide a los estudiantes que encuentren a alguien con su mismo pulso y anoten su nombre.
5. Escribe una tabla de actividades en la pizarra:
 - a) caminar
 - b) hacer sentadillas
 - c) hacer flexiones
 - d) correr
 - e) correr en el sitio
 - f) sentarse con las piernas cruzadas y respirar profundamente
 - g) estirarse
 - h) levantar pesas
6. Pregunta a la clase qué actividades provocarán un pulso más alto y más bajo.
7. Empareja a los estudiantes y pídeles que seleccionen dos actividades. Deben realizar esas actividades durante un minuto y después tomar el pulso del compañero. Cuando acaben, tras anotar su pulso, deben encontrar personas que hayan realizado otras actividades y anotar sus pulsos.
8. Tras recoger la información, se ordenan las actividades según el criterio de mayor a menor pulso.

LA EVALUACIÓN

La evaluación es siempre una tarea compleja y decisiva. Cuando además hablamos de la evaluación de competencias tenemos que considerar que ésta es una actividad que no se puede realizar directamente. El Consejo de Europa (2002: 188) afirma en *el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* que

Por desgracia, nunca se puede evaluar las competencias directamente. Hay que basarse en una serie de actuaciones a partir de las cuales se intenta generalizar una idea del dominio lingüístico, que se puede considerar como competencia "en uso", llevada a la práctica. En este sentido, por tanto, todas las pruebas se evalúan sólo la actuación, aunque partiendo de esa evidencia se puede intentar extraer inferencias respecto a las competencias que subyacen.

Es decir, la medición de una competencia se realiza en tres niveles: se examina la actuación, se mide el nivel de dominio y se evalúa, inferencialmente, la competencia.

Si, además, nuestro área de trabajo es el EL2 en el contexto escolar, tenemos que distinguir necesariamente entre evaluación de la competencia comunicativa y evaluación de la competencia "curricular". Esta distinción está justificada por el hecho, ya mencionado, de que nuestros estudiantes pueden comprender más de lo que son capaces de producir, además de que pueden tener conocimientos previos en las distintas materias curriculares que faciliten el aprendizaje y la evaluación.

Por ello, nuestra primera propuesta es que la evaluación continua es más apropiada para la evaluación de ambas competencias (comunicativa y general) que una evaluación discreta. El *Marco Común Europeo de Referencia* describe (2002: 185) la evaluación continua como

la evaluación que realiza el profesor, y puede que también el alumno, respecto a las actuaciones de clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso (...) es una evaluación que está integrada en el curso y que contribuye de forma acumulativa a la evaluación final del curso.

Nuestra segunda sugerencia es que, si bien la variedad (de actividades, de textos, de temas, etc.) es una obligación en la enseñanza de lenguas, es especialmente importante en relación con la evaluación de la competencia comunicativa en la L2 escolar. Una vez más, tomamos el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001: 178-9) para comprobar la importancia de usar una variedad de técnicas de evaluación:

Se va aceptando paulatinamente que la evaluación auténtica requiere el muestreo de una serie de tipos de discurso relevantes; por ejemplo, respecto a los exámenes de expresión oral, una prueba elaborada recientemente es ilustrativa al respecto. En primer lugar, hay una conversación simulada que funciona como introducción y después se da un debate informal sobre temas por los que el examinado declara su interés. A esto le sigue una fase de transacción en forma de actividad -ya sea cara a cara o simulada- de búsqueda de información por teléfono. A continuación, se desarrolla una fase de expresión basada en un informe escrito en el que el examinado ofrece una descripción de su área de especialidad académica y de sus planes. Por último, hay una cooperación centrada en el objetivo, una tarea de consenso entre los examinados.

Es decir, la evaluación de las competencias comunicativa y general requiere un mecanismo de evaluación continua con el cual se puedan utilizar variedad de textos y destrezas. El portafolio puede ser esa herramienta⁴.

Un portafolio es una selección de algunas de las tareas realizadas por cada estudiante, escogidas con el fin de documentar e ilustrar sus progresos y sus logros. Es un dossier donde tanto el estudiante como el profesor pueden ver qué se ha hecho en diferentes períodos del proceso de aprendizaje y es, por tanto, un documento personal recogido por el estudiante con la ayuda (y el *feedback*) del profesor. Brown (2001: 418) nos dice que los portafolios

4 El Consejo de Europa ha promovido la creación de un instrumento de aprendizaje y evaluación denominado Portafolio Europeo de las Lenguas. En España ha sido el Ministerio de Educación, a través de la Subdirección de Programas Europeos, quien ha desarrollado el portafolio a través de un grupo de trabajo de la Universidad Pompeu Fabra, coordinado por el Dr Daniel Cassany. El Portafolio Europeo tiene tres elementos: el Pasaporte Lingüístico, la Biografía Lingüística y el Dossier, que ofrece al estudiante la oportunidad de seleccionar materiales para mostrar sus logros o experiencias recogidas en la Biografía o el Pasaporte. Información tomada del sitio web del Portafolio Europeo <http://culture2.coe.int/portfolio/>

pueden incluir ensayos, redacciones, poesías, informes de lectura, obras de arte, grabaciones en video o audio, diarios y, en general, todo aquello que uno desee especificar.

Escobar (2001: 350) describe las siguientes ventajas de usar un portafolio:

1. ayuda a evaluar la actuación del estudiante;
2. ayuda a integrar las tareas de aprendizaje y la evaluación;
3. ayuda a estimular la auto-evaluación y la reflexión sobre la actuación;
4. ayuda a evaluar tanto el progreso como el logro;
5. ayuda a evaluar las destrezas orales superando los problemas de tiempo;
6. es un sistema global de evaluación que da a los profesores más información acerca de la actuación de los estudiantes.

Hay diferentes formas de usar un portafolio. Kohonen (2000: 7) describe las dos formas fundamentales: Los portafolios de trabajo (orientados hacia el proceso de aprendizaje) incluyen planes de acción, diarios de aprendizaje, borradores, comentarios del profesor o los compañeros, reflexiones del estudiante, trabajos entregados, criterios de evaluación y hojas de corrección para evaluar el progreso en relación con los objetivos de aprendizaje. Los portafolios de muestra (orientados hacia la presentación del producto) se utilizan para documentar los resultados del aprendizaje con diferentes finalidades: para dar calificaciones en una institución escolar, para solicitar el acceso a una institución de educación superior o para mostrar las capacidades lingüísticas a la hora de solicitar un trabajo; dependiendo de la finalidad del portafolio, los estudiantes seleccionan documentos lingüísticos relevantes de su portafolio de trabajo y lo entregan para ser revisado. Tanto el portafolio de proceso como el portafolio de productos pueden ser interesantes para el profesor, aunque obviamente una combinación de ambos modelos es la respuesta más satisfactoria.

Escobar (2001: 349) propone nueve pasos para crear y mantener un portafolio:

1. Escoge un grupo de tareas, tanto orales como escritas, relacionadas con los objetivos de aprendizaje.
2. Define los criterios de evaluación tan claramente como sea posible.
3. Diseña una hoja de auto-evaluación.
4. Los estudiantes realizan la tarea y evalúan el resultado.
5. Los estudiantes archivan el resultado de la tarea, incluyendo los borradores si es necesario. La actuación oral puede ser grabada en audio.
6. Al final de un período (un mes, un trimestre, un curso), los estudiantes escogen sus mejores "actuaciones".
7. Cada estudiante escribe un informe al profesor incluyendo las razones para su selección, las cualidades de su trabajo y los puntos que debe mejorar.

8. El profesor evalúa el trabajo del estudiante con los mismos criterios de evaluación que ellos utilizaron anteriormente, tomando en consideración su capacidad de auto-evaluación y sus propuestas de mejora.
9. Profesor y estudiantes comentan los portafolios.

En resumen, el portafolio representa un procedimiento evaluador integrado en la práctica docente diaria. En la enseñanza del EL2 en el contexto escolar puede suponer un mecanismo para una evaluación justa en la que se consideren tanto los aspectos lingüístico-comunicativos como el control de los contenidos curriculares, además de no centrarse en el producto, el resultado del aprendizaje, sino también en el proceso, el desarrollo del estudiante a lo largo del tiempo.

CONCLUSIÓN

La didáctica de la lengua viene desarrollando, desde los años setenta, estrategias de integración de lenguaje y contenidos. Estas estrategias pasan por una modificación de las estrategias docentes en la línea de enriquecer la actividad en el aula, es decir, mejor planificación, distinguiendo lo conceptual de lo lingüístico; mejores tareas; mejor evaluación. En cada una de las áreas curriculares se puede hacer la misma reflexión: ¿qué hay de lingüístico en mi área de conocimiento? ¿Qué exigencia lingüística propongo a los estudiantes cuando los animo a resolver una tarea determinada? La integración de lenguaje y contenidos pasa por una mayor conciencia lingüística por parte de todos y cada uno de los especialistas y una mayor colaboración en el claustro, promoviendo, entre otras cosas, la incorporación de la enseñanza del español como segunda lengua en los documentos de gestión escolar (planes de acción tutorial, proyectos de centro, etc.). Enseñar lengua es tarea de todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Amaya, M. J. 2001. Content-based activities in English that help children integrate at the pre-school age level. En D. Madrid et al. *European Models of Children Integration*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., and Wesche, M. 2003. *Content-based Second Language Instruction*. Michigan: The Michigan University Press.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Crandall, J. 1993. Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.
- Escobar, C. 2001. "La evaluación". En Nussbaum, L. and Bernaus, M. (eds.) *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.

- Gaffield-Vile, N. 1996. Content-based second language instruction at the tertiary level. *ELT Journal*, 50 (2), 108-114.
- Genesee, F. 1994. Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. *Educational Practice Reports*. No 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics (Disponible en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/epr11.htm>).
- Jacobs, G. M. y Farell, T. S. C. 2001. Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL-EJ*, 5 (1). Disponible en <http://www.kyoto-su-ac-jp/information/tesl-ej/ej17/a1.html>.
- Kohonen, V. 2000. *Exploring the Educational Possibilities of the "Dossier": Some Suggestions for Developing the Pedagogic Function of the European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV-EDULANG (2000) 30 rev.)
- Madrid, D., y García Sánchez, E. 2001. Content-based Second Language Teaching. En E. García Sánchez (ed.). *Present and Future Trends in TEFL* (pp. 101-134). Almería: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Met, M. 1994. Teaching content through a second language. En F. Genesee (ed.). *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 159-182). New York: Cambridge University Press.
- Quincannon, J., y Navés, M. T. 1999. Una experiencia de aprendizaje integrado de lengua extranjera y ciencias experimentales en el área metropolitana de Barcelona. *Aula de Innovación Educativa*, 87, 51-55.
- Spanos, G. 1989. On the integration of Language and Content Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 227-240.
- Stoller, F. L. 1999. Time for Change: A Hybrid Curriculum for EAP Programs. *TESOL Journal*, 8 (1), 9-13.
- Svecová, H. 2003. *Cross-curricular activities*. Oxford: Oxford University Press.
- Teemant, A., Bernhardt, E., y Rodríguez-Muñoz, M. 1996. Collaborating with Content-Area Teachers: What we need to share. *TESOL Journal*, 5 (4), 16-20.
- Trujillo Sáez, F. 2002. Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto escolar: una propuesta de marco teórico. *Frecuencia-L*, 20, 2002, pp. 7-11
- Trujillo Sáez, F. 2003. Elements for a redefinition of TEFL in Spanish Secondary Education. En G. Luque Agulló, A. Bueno González, y G. Tejada Molina, (eds.). *Las lenguas en un mundo global* (pp. 101-111). Jaén: Universidad de Jaén.
- Trujillo Sáez, F. 2004. La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua. *Glosas Didácticas*, 11. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/o3trujillo.pdf> y en <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.