

Presentación:

La competencia en comunicación lingüística dentro de la LOE: luces y sombras

Alba Ambròs i Pallarès | Universitat de Barcelona

Macarena Navarro Pablo | Universidad de Sevilla

La reciente ley de educación (Ley Orgánica de Educación) y su implementación están siendo objeto de debate y discusión desde su génesis tanto en la comunidad educativa como en las facultades de formación del profesorado, las de pedagogía y las de psicología. La introducción de las competencias básicas en los programas educativos cuestiona el uso de ciertas metodologías y la enseñanza de ciertos contenidos que, previamente, no se han explicado a los docentes. La educación también anda en tiempos revueltos y de crisis en algunos sectores.

Las colaboraciones de esta sección presentan trabajos centrados en el estudio de la competencia en comunicación lingüística y su papel en el sistema educativo. Se parte de la configuración institucional de la educación actual para tratar algunos aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa. Estos trabajos nacen como parte de propuestas presentadas en el XI Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL) con el lema: «Selección, desarrollo y evaluación de competencias en didáctica de la lengua y la literatura», celebrado en Sevilla, durante los días 2, 3 y 4 de diciembre de 2009, y organizado por la SEDLL y el De-

partamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla.

Con la introducción de las competencias empezamos a hablar de pasar del «saber» al «saber hacer», del «aprender» al «aprender a aprender». Se pretende que, una vez cumplida la etapa de escolarización obligatoria, los estudiantes adquieran una serie de competencias que les permitan incorporarse a la vida adulta y al mercado laboral de forma satisfactoria. En consecuencia, el currículo de primaria y secundaria se diseña acorde con estas competencias. El uso adecuado de procedimientos y las actitudes que los alumnos adoptan hacia su propio aprendizaje se revalorizan, puesto que el aprendizaje por competencias no se centra en un mero aprendizaje de contenidos curriculares.

A través de las aportaciones que conforman este monográfico se puede observar la complejidad de ensamblar todos aquellos aspectos y componentes que contribuyen a una adecuada red educativa (formación de profesorado, innovación, investigación educativa, proyectos educativos de centro, proyectos lingüísticos de centro) que dé como resultado un alumnado competente en las distintas áreas de



conocimiento, habilidades, destrezas y estrategias necesarias para tener éxito en su vida personal y profesional.

Se subraya el papel de los organismos públicos, los centros escolares, el marco institucional y curricular en su cometido de proporcionar herramientas y una estructura organizativa adecuada y suficiente para que pueda tener éxito esta reforma educativa. En general, se tratan las principales deficiencias de la puesta en marcha de esta propuesta, entre las que se incluye la escasa concreción por parte de la legislación vigente.

Este monográfico lo abre un interesante trabajo presentado por Carmen Campos García y Pilar Pérez Estévez. A raíz de los resultados del último informe del Consejo y de la Comisión de la Unión Europea, se ponen de manifiesto las deficiencias en los niveles de alfabetización de los escolares españoles. Campos y Estévez recapitulan algunas medidas adoptadas por otros países en la búsqueda por mejorar la capacidad lectora de sus estudiantes. Seguidamente exponen un doble objetivo centrado, primero, en la importancia de la lectura en la sociedad de la información a partir de un nuevo enfoque del concepto de alfabetización y, en segundo lugar, en algunas claves para enseñar a leer como herramienta fundamental para el acceso a cualquier tipo de conocimiento.

Finalizan su primer objetivo con dos ideas importantes. La primera relacionada con la responsabilidad de los docentes, que deben colaborar, entre todos, para que los estudiantes aprendan a comprender y utilizar los distintos géneros textuales contextualizados en sus correspondientes ámbitos de conocimiento. La segunda resalta el valor de la interpretación

que debe realizarse dentro del proceso de la lectura. Este incluye el conocimiento del contexto, el punto de vista y las intenciones del autor y del lector, es decir, enseñar a leer más allá de las palabras, de forma crítica.

El segundo bloque de este trabajo presenta cinco pautas o claves para enseñar a «leer para aprender»:

1. Ayudar a definir los objetivos de la lectura.
2. Definir claramente el producto que se ha de realizar.
3. Ofrecer modelos y enseñar a mirar el texto.
4. Enseñar a autoevaluarse, a reflexionar sobre los productos y procesos.
5. Tener altas expectativas.

En el segundo trabajo, titulado: «La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones», Fernando Trujillo comienza resaltando la instrumentalidad de la competencia lingüística y su importancia

en el marco de la enseñanza-aprendizaje del resto de los contenidos curriculares. De forma clara y rotunda analiza la función del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) y su relación con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Lo define como una concreción del Proyecto Educativo de Centro, de «las medidas destinadas a la promoción, enseñanza o visibilización de las lenguas». Lo sitúa en diferentes contextos (anglosajón y español) y establece cuatro grandes actuaciones para este proyecto, cuyo comentario es la base de su trabajo.

La primera actuación es el currículo integrado de las lenguas como medio para coordinar la enseñanza de las lenguas, «una respuesta educativa a la competencia plurilingüe». La segunda actuación es el aprendizaje integrado de



contenidos y lenguas (AICLE), que considera una propuesta fundamental para la enseñanza de segundas lenguas a personas de origen extranjero. El PLC actúa en este caso como herramienta para «planificar, desarrollar, coordinar y evaluar la integración de las lenguas y contenidos en el currículo». En tercer lugar, trata la evaluación de diagnóstico obligatoria después del segundo ciclo de educación primaria y secundaria, con la que se mide el nivel de desarrollo de las competencias básicas. En lo que respecta a la competencia en comunicación lingüística, el PLC es en este caso el marco para las propuestas de mejora que se estimen oportunas a la luz de los resultados de la citada evaluación.

Por último, trata el PLC como herramienta esencial para una escuela inclusiva y repasa las medidas tanto genéricas como específicas que se pueden incluir en este proyecto con objeto de abarcar la atención a la diversidad. En definitiva, concluye atribuyendo al centro, a través de su PLC, su responsabilidad en la construcción de una escuela basada en «los principios de calidad y de equidad a través de las lenguas».

Antonio Mendoza comienza el tercer trabajo de este monográfico, titulado «Educación literaria y competencias», invitándonos a reflexionar sobre la larga trayectoria con la que el enfoque por competencias cuenta en el área de la didáctica de la lengua y la literatura. Realiza algunas consideraciones sobre este enfoque recordando, por un lado, el concepto de competencia introducido por Noam Chomsky y, por otro, la matización pragmática de Hymes y su definición de competencia comunicativa, que, en su momento, sirvió para reorientar los planteamientos de la enseñanza y el aprendizaje lingüístico. Señala como posible novedad

del planteamiento educativo actual el «conocimiento en la acción» y la revisión de la funcionalidad de algunos contenidos.

En el marco de un análisis general del planteamiento por competencias y como revisión crítica del planteamiento, advierte la necesidad de «aproximarse al espacio que debiera ocupar la competencia literaria en el marco de las competencias». Por último, se centra en la competencia literaria, en el papel del lector competente. Repasa las competencias esenciales que debe desarrollar el alumnado relacionadas con la lectura y su proceso, el (re)conocimiento de las convenciones que aparecen en el discurso literario y la historicidad que atraviesa el texto, como referente para su contextualización. Cita a varios autores y perfila las dimensiones de esta competencia y algunos factores esenciales, para terminar sintetizando las capacidades de un lector competente.

En el marco de la línea marcada por este monográfico, Alba Ambrós se centra exclusivamente en la competencia audiovisual y sus implicaciones didácticas tanto en el área de lengua como en relación con el resto de las competencias en la educación obligatoria. Plantea la redefinición del concepto de alfabetización, a través de un enriquecimiento de dicho concepto, considerando la inclusión del lenguaje audiovisual de forma explícita en el currículo.

Presenta un interesante contraste de definiciones de la competencia en comunicación lingüística del currículo del MEC y la competencia comunicativa lingüística y audiovisual del currículo de Cataluña. A través de dicho contraste, se observa que la competencia audiovisual se encuentra presente en ambos casos aunque en diferentes niveles. Con ello



pasa a describir con más detalle dicha competencia dentro de la propuesta de Cataluña, en la que se encuentra recogida desde su enunciado inicial: competencia comunicativa lingüística y audiovisual. Ambròs explica entonces la iniciativa llevada a cabo por el Departamento de Educación de la Generalitat al encargar el despliegue curricular de las competencias básicas con objeto de concretar los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación. Ejemplifica lo expuesto explicando el procedimiento llevado a cabo para el despliegue de la competencia audiovisual.

Concluye señalando la dificultad que siguen encontrando los maestros y profesores a la hora de trabajar el desarrollo de la competencia audiovisual en las aulas, así como otras competencias metadisciplinarias, precisamente por su falta de concreción y secuenciación.

Francisco Alejo Fernández, con el trabajo titulado «Las competencias básicas y la formación de profesorado», analiza el cambio que se plantea en el sistema educativo con la propuesta de una educación basada en competencias. Comienza revisando el papel de las pruebas de diagnóstico, que acercan al profesorado al concepto de *competencia básica* e impulsan la necesidad de un cambio de contenidos y de metodología. Seguidamente aborda el concepto de *competencia* en sí mismo y las dificultades que ha encontrado para que dicho concepto sea aceptado dentro de la comunidad docente, entre ellas la carencia por parte del sistema educativo de unas estructuras organizativas adecuadas. Repasa distintas definiciones de competencias y presenta algunos factores que justifican la enseñanza con enfoque competencial, entre los que se encuentran los cambios que está su-

friendo esta sociedad y la inclusión de la sociedad de la información y de la comunicación.

Invita a una reflexión con respecto a los poderes públicos y denuncia la falta de concreción de la propuesta educativa por parte del cuerpo legislativo, que presenta unas normas «de forma vaga» y una «lista de propuestas» sin definir en lo que respecta, por ejemplo, a niveles curriculares. Con estas reflexiones preliminares entra en el tema central de su trabajo: el papel de la formación de profesorado. Reclama que se preste atención al profesorado, verdadero protagonista de la reforma educativa, que es quien se encuentra en primera línea y, en última instancia, el máximo responsable e indudable ejecutor de dicha reforma. Debe trabajarse para dotarle de instrumentos y estructuras organizativas suficientes para que pueda llevar a cabo la reforma.

Una vez finalizadas las reflexiones de tipo más holístico en torno a los elementos ineludibles para contribuir al desarrollo de la competencia lingüística, el monográfico finaliza con dos experiencias de aula competenciales que muestran la fusión entre la nueva ley educativa, la práctica y la experiencia docente. La primera se centra en el nivel educativo de primaria ante un contexto multicultural y la necesidad de desarrollar diferentes habilidades comunicativas. La segunda trata de la importancia del tipo de evaluación y de cómo debe ser planteada en situaciones de enseñanza y aprendizaje basadas en desarrollar la competencia en comunicación lingüística y audiovisual.

En el trabajo de Isabel García Parejo y M.^a Victoria de Frutos Herranz se presenta una experiencia didáctica realizada a lo largo de tres años en un colegio público de la Comunidad



de Madrid. La propuesta nace de una necesidad social generada por los entornos multiculturales y trata de buscar las mejores prácticas de acogida intercultural y asegurar contextos y climas educativos adecuados para la comunicación y la interacción por encima de las barreras que pueda crear la procedencia del alumnado de los centros.

Se repasa el marco teórico de la experiencia (el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*) y se matiza la diferencia entre el paradigma sociocultural, asociado a aprendizajes en competencia lingüística y al aprendizaje de la cultura, y el paradigma de la interculturalidad, centrado en los efectos del proceso formativo, tales como la corrección de los estereotipos, el desarrollo de aptitudes o el conocimiento de la propia identidad.

Un interesante proyecto que no sólo parece enfocarse con una metodología muy apropiada, al elegir el cuento como vehículo central de intercambio de conocimientos, sino que también incluye la participación conjunta de profesores, alumnos y padres y tiene en cuenta distintas áreas de conocimiento, como la lengua o la educación plástica, y distintos niveles educativos (educación infantil y primaria). Las autoras finalizan la descripción presentando una propuesta de trabajo concreta para sexto curso de educación primaria: la presencia rumaniana en el aula.

En el último artículo, titulado «La evaluación de la expresión oral y escrita a través de rúbricas en primero de ESO», Joan Marc Ramos reflexiona sobre la evaluación por competencias y plantea cuatro retos (gestos profesionales) para ayudar al profesorado a conseguir que el aprendizaje sea significativo a partir de cómo se planteen la evaluación. El primero parte del hecho de

que el docente sea competente profesionalmente para saber elegir los instrumentos de evaluación centrados en potenciar la actividad reflexiva de las competencias específicas del área del alumnado. El segundo reto consiste en que la evaluación se fije en los objetivos de aprendizaje del área en cuestión. El tercero se centra en que el docente comunique los instrumentos y criterios de evaluación al alumnado. De este modo se fomenta el camino hacia la autoevaluación y autorregulación. El cuarto y último reto subraya la importancia de adaptarse al contexto escolar concreto para ajustar al máximo la acción didáctica.

A continuación, Ramos ejemplifica lo expuesto a partir del uso de interesantes rúbricas y descriptores en primero de ESO en un instituto público de la zona de Maresme



(cerca de Barcelona). Justifica el uso de este instrumento de evaluación porque encaja con la metodología de programar secuencias didácticas para sus clases de lengua. Sin embargo, subraya las dificultades halladas por parte del alumnado ante el gran desconocimiento que tiene de las rúbricas y afirma que se debe continuar en esta línea porque «el gesto de la evaluación supone uno de los ejes fundamentales de este cambio metodológico hacia el enfoque competencial».

Terminamos esta presentación agradeciendo a los autores y autoras sus colaboraciones para la publicación de este monográfico en la revista LENGUAJE Y TEXTOS, así como a la Junta Directiva de la revista la confianza depositada en todos.