

La Secuencia Didáctica recurso para la enseñanza plurilingüe: experiencias de centro para la formación continua

(The Didactic Sequence, a resource for multilingual teaching: School experiences for teachers continued training)

Mielgo Merino, Roberto; Ocio Endaya, Begoña; Ocerinjauregui Ocerinjauregui, Jone

Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barrainkua, 2. 48009 Bilbo

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2012), 18; 87-116] Récep.: 28.02.2012
Accep.: 06.11.2012

En el presente trabajo se recogen los resultados de una serie de experiencias desarrolladas en diversos centros educativos, en un marco de enseñanza plurilingüe. Dichas experiencias trataron de mostrar al profesorado las características del modelo de Secuencia Didáctica propuesto por el grupo de Didáctica de las Lenguas de la Universidad de Ginebra, así como su nivel de eficacia en la pedagogía del texto. Para ello se ofreció al profesorado una formación específica en el uso de esta herramienta, para posteriormente aplicar varias secuencias en diversas aulas y comparar los resultados obtenidos con grupos de control.

Palabras Clave: Secuencia didáctica. Pedagogía del texto. Tratamiento integrado de las lenguas. Competencia discursiva. Transferencia. Formación del profesorado.

Irakaskuntza eleaniztunaren esparruan hainbat ikastetxetan garaturiko zenbait esperientzien emaitzak bildu dira lan honetan. Esperientzia horien bidez, Genevako Unibertsitateko Hizkuntzen Didaktika taldeak proposaturiko Sekuentzia Didaktikoaren eredia erakutsi nahi zitzairen Irakasleei, baita horren eraginkortasun maila ere testuaren pedagogiari dagokionez. Hartarako, lanabes horren erabilerrari buruzko prestakuntza berezia eman zitzairen irakasleei, eta geroago sekuentzia batzuk zenbait ikasgelatan aplikatu ziren eta lorturiko emaitzak kontrol taldeenekin konparatu ziren.

Giltza-Hitzak: Sekuentzia didaktikoa. Testuaren pedagogía. Hizkuntzen tratamendu integratua, Gaitasun diskurtsiboa. Transferentzia. Irakasleen prestakuntza.

Dans ce travail on recueille les résultats d'une série d'expérience développées dans divers centres éducatifs, dans un cadre d'enseignement plurilingue. Ces expériences tentèrent de montrer au professorat les caractéristiques du modèle de Séquence Didactique proposé par le groupe de Didactique des Langues de l'Université de Genève, ainsi que son niveau d'efficacité dans la pédagogie du texte. Pour cela on a offert au professorat une formation spécifique dans l'utilisation de cet outil, pour appliquer ensuite plusieurs séquences dans diverses classes et comparer les résultats obtenus avec des groupes de contrôle.

Mots-Clés: Séquences didactiques. Pédagogie du texte. Traitement intégré des langues. Compétence discursive. Transfert. Formation du professorat.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la actividad del Área de Didáctica de la Lengua de la Escuela Universitaria de Magisterio “Begoñako Andra Mari” de Bilbao, el equipo de profesores que trabajan en este departamento hizo, hace ya más de una década, una importante apuesta por profundizar en el conocimiento del funcionamiento de los discursos y de su didáctica, teniendo en cuenta el desarrollo de las ciencias del lenguaje en los últimos 30 años, sobre todo en lo que respecta a la psicolingüística y a la didáctica (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009).

La fuente más relevante en este proceso ha sido el trabajo de Jean-Paul Bronckart (Bronckart, 1997) en la descripción del funcionamiento de los discursos y el del grupo de Didáctica de las lenguas de la Universidad de Ginebra (Dolz & Pasquier, 1996 y 2000; Dolz & Schneuwly, 1997 y 1998; Bain, Ruiz, Soler & Schneuwly, 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) en el desarrollo del modelo didáctico de secuencias para trabajar con los géneros textuales, así como las posteriores investigaciones surgidas de su aplicación en otros contextos bilingües (Camps, 2003; Vilá, 2005), y entre ellos de manera importante las realizadas en la Comunidad Autónoma Vasca (Idiazabal & Larringan, 1997 y 1998; Ocio, 1998 y 2005; Sainz & Bilbatua, 1999; Sainz, 2001; Garcia-Azkoaga, 2003).

Teniendo en cuenta que ya desde el año 1992 el Diseño Curricular Base para la educación obligatoria de la C.A.P.V. incorporaba la perspectiva comunicativa en su definición de las competencias que los alumnos debían alcanzar respecto a las distintas lenguas, y señalaba la importancia de las situaciones comunicativas en el diseño curricular, dos han sido, a lo largo de estos años, las preocupaciones fundamentales del Área de Didáctica de la Lengua de la E.U.M. “Begoñako Andra Mari”. Por una parte, la experimentación del modelo de secuencia didáctica de Ginebra en el sistema educativo del País Vasco, eminentemente bilingüe; y por otra, la divulgación de la metodología entre un profesorado que provenía fundamentalmente de una formación clásica de tipo gramatical, y que encontraba dificultades para interpretar y llevar a las aulas el cambio de perspectiva que las teorías del discurso habían traído al currículum.

Ha sido el deseo de responder a estas dos inquietudes lo que nos ha movido a los profesionales del Área de Didáctica de la Lengua de la E.U.M. “Begoñako Andra Mari” a establecer vías de colaboración con diferentes centros en estos más de diez años, tratando de ofrecer los conocimientos fruto de nuestro propio aprendizaje a los centros y a los profesionales de la enseñanza para la mejora de la didáctica de las lenguas. Así, además, hemos obtenido de estas experiencias datos para investigar y evaluar las ventajas y dificultades de la aplicación de la metodología discursiva en las aulas de nuestro sistema educativo.

En esta contribución pretendemos describir algunas de las experiencias más recientes con centros de Bizkaia y exponer los resultados obtenidos de forma comparativa, con objeto de aportar algunos datos que ayuden en la valoración del interés de la metodología de secuencias didácticas propuesta desde el Cantón de Ginebra, que ha inspirado nuestro trabajo de los últimos años.

2. CONTEXTO Y OBJETIVOS DE LAS EXPERIENCIAS

Como ya se ha indicado anteriormente, el presente artículo recoge los resultados de distintas experiencias, realizadas en tres centros de Bizkaia. Estas experiencias fueron realizadas en momentos diferentes entre los años 2005 y 2009, y los centros en los que fueron llevadas a cabo fueron también diferentes, si bien todos ellos cumplían la característica de estar situados en entornos de habla castellana. Sin embargo, todas las experiencias respondieron a necesidades similares y en todas ellas se siguió el mismo procedimiento, con algunas adaptaciones según las particularidades de cada centro.

En los tres casos recibimos una demanda por parte de los centros, en la que se nos exponía que en todos ellos existía una inquietud creciente por el Tratamiento Integrado de las Lenguas, y se hacía patente la necesidad de formación del profesorado en relación a los criterios que ayudasen a tomar las decisiones oportunas para reelaborar el curriculum de lenguas de los centros.

Es en este marco de un curriculum integrado de lenguas en el que proponíamos el modelo de análisis socio-discursivo de Bronckart para la descripción de los textos como herramienta para el establecimiento de los ejes sobre los que elaborar el diseño del curriculum, así como el modelo de secuencia didáctica de la Universidad de Ginebra para la didáctica textual.

Sin embargo, a la hora de elaborar el itinerario de formación del profesorado, tomamos la decisión de llevar a cabo una experiencia práctica con algunas secuencias didácticas en las aulas de los citados centros en las primeras fases de la formación.

Los **objetivos** de estas experiencias, en el marco que se ha descrito, fueron los siguientes:

- En primer lugar, tratar de que los profesores pudieran obtener datos directos para valorar el interés de adoptar una metodología comunicativa basada en la pedagogía del texto, en el convencimiento de que los resultados serían una motivación interesante y necesaria para abordar un proceso de formación y de elaboración e implementación del curriculum considerablemente prolongado (de al menos tres o cuatro años).
- En segundo lugar, obtener datos que nos permitieran demostrar de forma empírica el interés de la aplicación de esta metodología en la enseñanza integrada de las lenguas.
- En tercer lugar, obtener algunos elementos de diagnóstico del alumnado de los centros que ayudasen en la secuenciación de los contenidos en el momento del diseño del curriculum de lenguas de cada uno de ellos.

Además, el hecho de llevar a las aulas secuencias didácticas en tres lenguas diferentes nos permitiría introducir al profesorado en dos de los conceptos fun-

damentales implicados en la propuesta de didáctica del texto de la Universidad de Ginebra y en el tratamiento integrado de las lenguas, como son la competencia discursiva, y la interdependencia lingüística y su relación directa con la transferencia de conocimientos entre lenguas (Cummins, 1979; 1981; 2003).

2.1. Características de las experiencias

En todos los casos se hizo previamente una breve introducción al profesorado en torno a las aportaciones de la perspectiva comunicativa y socio-discursiva en la comprensión del funcionamiento del lenguaje que sirviera de marco de las experiencias.

Seguidamente, se estableció un desglose que permitiera analizar cada aspecto a evaluar de una forma más pormenorizada, según las distintas etapas:

Primera Etapa: Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria.

Segunda Etapa: Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria.

Tercera Etapa: Educación Secundaria.

Posteriormente se decidió para cada centro en qué nivel de cada etapa se realizarían las experiencias, seleccionando para cada caso un grupo y una lengua para el piloto, así como grupos y lenguas de control.

En todos los casos, la lengua de control para las secuencias en L1 fue la L2, y para las secuencias en L2 y L3 fue la L1.

Es preciso indicar que en el período en que fueron llevadas a cabo las distintas experiencias, el sistema educativo del País Vasco ofrecía tres modelos diferentes atendiendo a la diferencia en el tratamiento de las lenguas: modelo A (en L1 español, con L2 euskara como materia); modelo B (inmersión parcial en L2 euskara); y modelo D (inmersión total en L2 euskara, con L1 español como materia).

Para valorar el interés del método desde el punto de vista de las ventajas de las transferencias de aprendizaje debidas a la interdependencia lingüística, los datos significativos fueron los recogidos en las aulas de modelo B (inmersión parcial en L2 euskara).

La extensión de la experiencia a las aulas de modelo A (no bilingüe) fue pertinente solamente para valorar el interés del método en el propio desarrollo de la competencia discursiva en lengua materna, pero no de cara a la elaboración de un curriculum conjunto de lenguas.

La distribución para cada centro se estableció de la siguiente manera:

Niveles y Grupos (Aulas)	Secuencias Didácticas Lenguas Trabajadas	Lenguas de Control
Primera Etapa 7 Grupos (Aulas)	(5 grupos) <i>Errezeta</i> (La receta) Euskara L2	Español L1
Educación Infantil — Educación Primaria Ciclo 1º	(2 grupos) <i>Esperimentuaren txostena</i> (Informe del Experimento) Euskara L2	Español L1
Segunda Etapa 8 Grupos (Aulas)	(1 grupo) <i>Lagunari gutuna</i> (Carta a un amigo) Euskara L2	Español L1
	(1 grupo) <i>Noticia breve.</i> Español L1	Euskara L2
	(1 grupo) <i>Arauk zertarako?</i> (¿Normas para qué?). Euskara L2	Español L1
	(1 grupo) <i>He perdido mi mascota.</i> Español L1	Euskara L2
	(2 grupos) <i>A Birthday Card</i> (Felicitación de Cumpleaños) Inglés L3	Español L1
	(2 grupos) <i>Gelaren deskribapena</i> (Description del aula). Euskara L2	Español L1
Tercera Etapa 8 grupos (aulas)	(2 grupos) <i>Zer deritzazu horri?</i> (¿Y tú qué opinas?) Euskara L2	Español L1
	(2 grupos) (+3A) <i>Díptico Informativo</i> Español L1	Euskara L2
	(3 grupos) (+2A) <i>Carta al director</i> Español L1	Euskara L2
	(1 grupo) <i>An invitation card</i> Inglés L3	Español L1
Educación Secundaria (más 5 grupos de modelo A - no bilingüe)		

El cómputo total resultante de la suma de las distintas secuencias en los tres centros fue, por tanto, como sigue:

- *Número de aulas por etapas*: 7 grupos en la Primera Etapa, 8 grupos en la Segunda etapa, y 8 grupos en la Tercera Etapa (más otros 5 de modelo A). En total, 28 aulas.
- *Número de secuencias por lenguas*: 13 en L2-euskara, 7 en L1-español (más otras 5 en los grupos de modelo A), y 3 en L3-inglés.

2.2. Formación del profesorado

Para llevar a cabo la experimentación se dedicaron una media de cuatro o cinco sesiones de formación del profesorado en la aplicación de las secuencias didácticas. Para ello se organizaron los grupos a modo de seminario, por lenguas y por etapas, y se trabajó directamente con las secuencias didácticas que cada uno iba a llevar al aula. En estas sesiones se explicó la estructura del modelo de secuencia didáctica, y se focalizó sobre cada una de las fases:

- Presentación del proyecto en términos de situación comunicativa y activación de conocimientos previos.
- Producción inicial (P1).
- Los talleres y su relación con los distintos niveles de articulación del texto (contextualización, planificación, textualización), así como de la relación de cada taller con un contenido concreto.
- Principios del tipo de actividad: observación y análisis de modelos, manipulación, elaboraciones parciales, reformulaciones, importancia de las constataciones.
- Elaboración de la lista de control y reformulación.
- Producción final (P2).

En todos los grupos quedó totalmente definido qué unidades didácticas se iban a trabajar en cada curso, según las particularidades de cada lengua.

En todos los grupos se explicaron los contenidos que había que trabajar en cada taller y se dieron ejemplificaciones atendiendo a los textos de muestra, relacionándolo con las constataciones que hay que sacar al final del taller y reflexionando sobre la forma de utilizar los ejercicios y las explicaciones teóricas con el fin de favorecer una dinámica más inductiva.

Para las experimentaciones se utilizaron materiales didácticos de diferentes editoriales en el mercado (Erein, Anaya/Haritzta, Ikastolen Elkartea) que ya incorporaban de algún modo la metodología de secuencia didáctica, y se reelaboraron para ajustarlas al modelo de Ginebra, así como algunas secuencias diseñadas *ex profeso* en experiencias anteriores.

2.3. Materiales de apoyo para el profesorado

Durante las sesiones de formación se ofrecieron al profesorado diferentes herramientas que permitieran que la interacción en el aula fuera lo más homo-

génea posible y reducir al máximo la incidencia de esta variable en los resultados de los alumnos.

Así, los docentes recibieron los siguientes materiales además de los correspondientes a la secuencia didáctica que cada uno debía llevar al aula:

- *Registro de Control*: una tabla en la que se recogían los ítems de evaluación correspondientes a los contenidos de la secuencia didáctica que se iban a trabajar en los distintos talleres (ver Anexo 1).
- Pautas para la utilización del Registro de Control (ver Anexo 1).
- Modelo orientativo para la temporalización de cada secuencia didáctica: en él se recogían el posible número de sesiones, los contenidos a trabajar en cada una de ellas, así como orientaciones específicas para algunos talleres que recordasen los acuerdos establecidos en las sesiones de formación (ver Anexo 2).
- Pautas para la temporalización de la secuencia didáctica (ver Anexo 2).

Se elaboraron tablas específicas para cada una de las secuencias didácticas y fueron trabajadas previamente con el profesorado, para aclarar dudas y poner en común los criterios que debían conducir las intervenciones en el aula.

3. RESULTADOS DE LAS EXPERIENCIAS

Como ya se ha indicado, los datos recogidos de las distintas experiencias pretendían facilitar la visión de conjunto de lo ocurrido en las diferentes lenguas y etapas, con la intención de que los profesores pudieran tener la información necesaria para hacer una valoración global.

La evaluación de los datos se centró en los siguientes aspectos:

- Datos en relación a la adquisición de conocimientos, tanto de los progresos observados como de las transferencias alcanzadas.
- Valoración de los materiales utilizados, en relación con su eficacia desde el punto de vista de la motivación y su utilidad para favorecer la autonomía de los alumnos.
- Valoración personal final realizada por el profesorado, ponderando ventajas e inconvenientes de la metodología utilizada desde la experiencia realizada.

Para la recogida de datos y la evaluación de los mismos, además de los Registros de Control de cada unidad y las pautas para su recogida, indicados en el apartado anterior, se elaboraron cuestionarios y plantillas que permitieran al profesorado encargado de la experimentación mantener unos criterios homogéneos y que los resultados de los diferentes grupos fueran fácilmente comparables (ver Anexo 3).

3.1. Progreso en la competencia discursiva

Entendemos la competencia discursiva como el conjunto de saberes declarativos y procedimentales que le permiten al hablante guiar sus acciones verbales, tomando de forma ponderada las decisiones necesarias para contextualizar el contenido de un texto, planificar su desarrollo manteniendo la cohesión del avance temático y legitimar ante el destinatario las condiciones (valores) para la aceptación de su discurso. Las habilidades discursivas correspondientes a la aplicación de cada una de estas operaciones, según los diferentes géneros textuales, constituyen los contenidos de aprendizaje que guían el desarrollo de las secuencias experimentadas, ya que posibilitan describir de forma observable los progresos de la competencia comunicativa, de forma específica y ajustada a cada situación comunicativa en particular.

Es importante señalar que a pesar de haber hecho la reflexión en las sesiones de formación con el profesorado de la importancia de establecer el valor de los contenidos, teniendo en cuenta las diferencias de rango y dificultad, de manera que en la evaluación final cada uno de ellos tuviera un peso específico equilibrado, en la mayoría de los casos todos los contenidos fueron considerados por igual, de modo que el mínimo establecido para superar satisfactoriamente las tareas propuestas en las secuencias didácticas fue la aplicación correcta del 50% de los contenidos, sin atender a su distinta naturaleza.

Teniendo en cuenta el objetivo fundamental de la experimentación, que pretendía ser una referencia aproximativa que sirviera de base al profesorado para valorar el posible interés de adoptar la metodología propuesta, este aspecto no afectaba especialmente a los resultados, sin embargo, es evidente que para una correcta utilización de los indicadores de evaluación y, sobre todo, para una evaluación pormenorizada de la metodología que permita identificar mejor la importancia de los distintos contenidos de cara a atender las dificultades de cada uno, es fundamental tomar en consideración las diferencias entre ellos y la evolución en su adquisición por parte de los alumnos.

En cuanto a la recogida de datos referidos a los progresos de los alumnos en las distintas secuencias didácticas, el primer dato relevante y común a todos los grupos fue que entre la producción 1 (p1) y la producción 2 (p2), en el caso de la lengua trabajada, en todas las etapas y en todas las lenguas se observaba algún progreso en el 100% de los alumnos, salvo en algunos casos muy particulares de alumnos con problemáticas específicas (inmigrantes con L1 distinta de euskara y español, alumnos con problemas educativos especiales). Evidentemente, no todos los alumnos progresaron en la misma proporción.

La relación por etapas de la proporción de contenidos adquiridos y de alumnos, según los datos obtenidos de las distintas evaluaciones, fue como se describe a continuación.

3.1.1. Primera etapa

En la Primera Etapa la experimentación, como ya se ha indicado, se realizó finalmente en los 7 de grupos previstos entre los tres centros, 2 de Educación

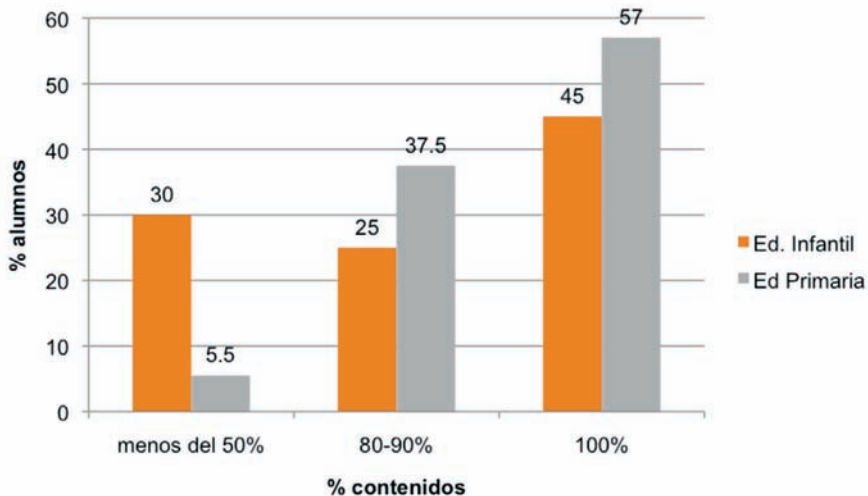
Infantil y 5 de Educación Primaria, y en todos ellos la lengua trabajada fue la L2 (euskara).

En el caso de los grupos de Educación Infantil, resultó significativo el hecho de que un 30% de los alumnos no habían alcanzado el mínimo para superar la evaluación (50% de los contenidos). Sin embargo, del resto de los alumnos (70%) el 45% había alcanzado el 100%, y un 25% había alcanzado el 85% de los contenidos.

Según se constató en las sesiones de evaluación con el profesorado, de cara a la descripción de las circunstancias relacionadas con los resultados de los diferentes grupos, resultó significativo el hecho de que, en el caso de la unidad trabajada en Educación Infantil (*Errezeta - La receta*), el proyecto fue presentado como “Vamos a elaborar una comida” o “Vamos a poner en práctica una receta”, y no en el sentido de “Aprender a explicar una receta de cocina a alguien que no la sabe”, por lo que el objetivo final propuesto a los alumnos no fue una situación comunicativa, marco en el que debía situarse realmente el proyecto. Además, según explicaron las profesoras, el proyecto no tuvo un espacio diferenciado y continuo en su desarrollo, sino que se fueron intercalando las actividades entre otras tareas. Así mismo, un dato significativo es el hecho de que no se dedicó un momento final a la revisión de las constataciones sobre las características del texto para la revisión de la p1, de manera que los alumnos no dispusieron de la referencia de la lista de control para la autoevaluación.

En el caso de los grupos de Educación Primaria, un 57% del total de alumnos había reflejado correctamente el 100% de los contenidos, mientras que un 5'5% del alumnado, a pesar de mostrar progreso, no había alcanzado el mínimo esperado. El 37'5 restante había superado adecuadamente el 80% de los contenidos de las secuencias. Según estos datos, el 85% de los alumnos mostraba un grado elevado de éxito en sus producciones, entre el 80 y el 100%.

Figura 1. Progresos Primera Etapa (% alumnos)

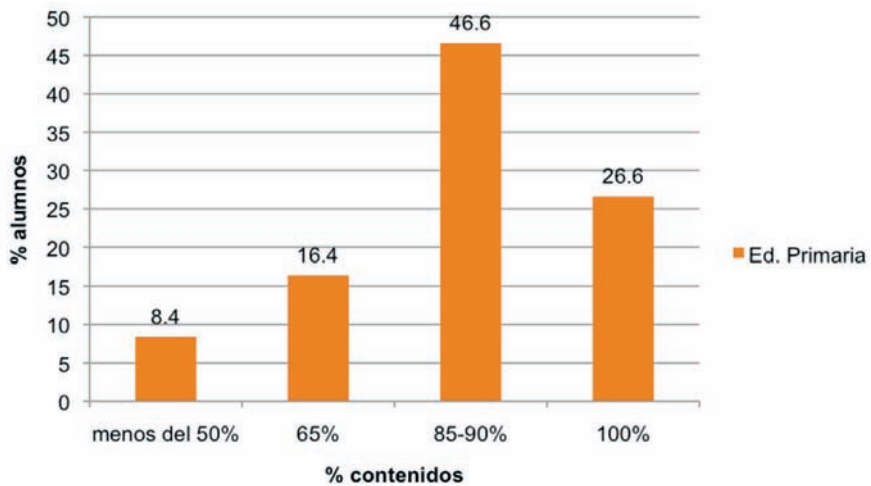


3.1.2. Segunda etapa

En la Segunda Etapa la experimentación se llevó a cabo en 8 grupos. En 5 de ellos la lengua trabajada fue la L2 (euskara), en 1 fue la L1 (español) y en los 2 restantes fue la L3 (inglés).

De la totalidad de alumnos de los 8 grupos, el 26'6 había alcanzado el 100% de los contenidos, y otro 48'6% reflejaba correctamente el 85-90% de los contenidos. En un 16'4% del alumnado se observaban resultados algo inferiores, pero por encima del 60% de los contenidos. Finalmente, un 8'4% de los alumnos, a pesar de mostrar progresos no había superado el mínimo previsto para superar la prueba (50% de los contenidos).

Figura 2. Progresos Segunda Etapa (% alumnos)



Consideramos interesante anotar que aunque los porcentajes corresponden a la totalidad de los alumnos de los tres centros, en la evaluación individual hubo grupos en los que todos los alumnos superaron el mínimo, e incluso en los que todos los alumnos mostraban unos resultados mínimos altos. De este modo, el número de alumnos que no superaron el mínimo se concentraba tan solo en tres de los grupos, y por tanto el porcentaje total con respecto al grupo respectivo era sensiblemente superior al que se muestra en los datos totales (entre el 15 y el 20% de los alumnos del grupo).

También nos parece interesante señalar que en estos grupos la lengua trabajada no pareció ser el factor común del fracaso de los alumnos, ya que en cada uno de ellos la lengua trabajada en la secuencia didáctica había sido diferente (L1, L2 y L3 respectivamente).

Por otra parte, en las sesiones de evaluación con el profesorado se constató la circunstancia de que los grupos en los que se daba el caso de alumnos que

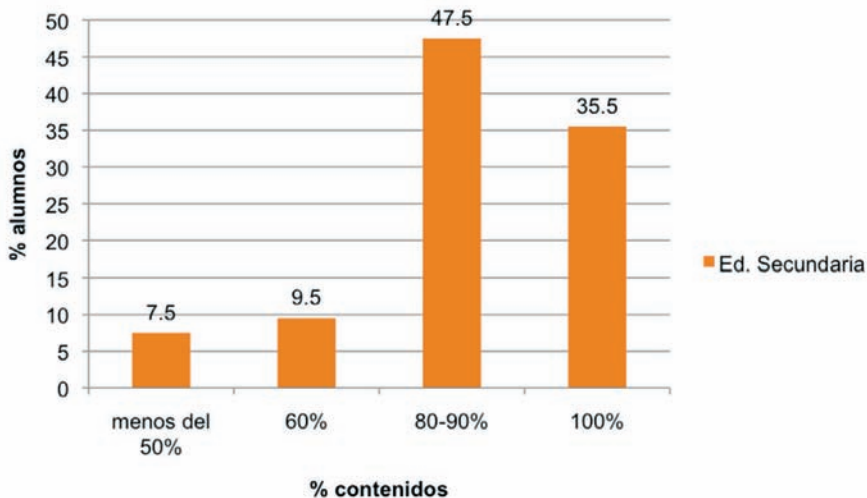
no superaban el mínimo en la evaluación final correspondían a los niveles más altos (tercera etapa de Educación Primaria), y que parecía probable que el grado de dificultad de los contenidos hubiera influido en el nivel de éxito menor de los alumnos.

3.1.3. Tercera etapa

En la Tercera Etapa la experimentación fue realizada en 8 grupos de enseñanza bilingüe (modelo B), y en otros 5 más de modelo A. Por algún error en la percepción de las consignas al profesorado a cargo de la puesta en práctica de las secuencias didácticas, en la mitad de los grupos no se hizo una recogida numérica pormenorizada de los porcentajes de alumnos y de sus progresos, por lo que los resultados de esta etapa están basados tan solo en los datos obtenidos de la mitad de los grupos. Sin embargo, nos parece interesante recoger que el profesorado de los grupos no incluidos en la estadística de esta etapa expresaba de forma unánime que, tal y como se indicaba al inicio de este apartado, todos sus alumnos habían mostrado algún progreso, y también que el número de alumnos que no superaron el mínimo esperado no fue superior al 20%.

En los grupos cuyos datos se consignaron adecuadamente, los resultados mostraron que un 35,5% de los alumnos habían superado correctamente el 100% de los contenidos y otro 47,5% reflejaba correctamente entre el 80 y el 90% de los contenidos. Además, un 9,5% de los alumnos había superado el 60% de los contenidos, y el 7,5% de alumnos restante, a pesar de haber mostrado progreso, habían obtenido resultados inferiores al 50% de los contenidos.

Figura 3. Progresos Tercera Etapa (% alumnos)



3.2. Transferencia de conocimientos entre las lenguas

Entendemos por transferencia de conocimientos el fenómeno derivado de la teoría de Jim Cummins sobre la interdependencia lingüística (Cummins, 1979; 1981; 2003). Según esta teoría, los conocimientos adquiridos en una lengua X pueden ser transferidos a una lengua Y, siempre y cuando en esta lengua haya suficiente exposición al uso y una actitud y valoración social positiva hacia ambas lenguas. Esta teoría explica la constante observada en los resultados de diferentes modelos de escolarización en segunda lengua, según la cual los conocimientos adquiridos en lenguas segundas se transfieren fácilmente a la lengua primera cuando ésta es mayoritaria y goza de un prestigio social positivo mientras que resulta ser un fracaso cuando la L1 es minoritaria y está desprestigiada socialmente. La aplicación de este principio a los programas de escolarización bilingües o trilingües permite trabajar los contenidos de las distintas lenguas de forma complementaria, evitando repeticiones innecesarias y pudiendo observar, simultáneamente, progresos paralelos en todas ellas.

Como se ha indicado en la descripción de la experiencia del apartado 1, el objetivo principal de estas experiencias fue tratar de ofrecer al profesorado una visión del funcionamiento del modelo de secuencia didáctica de Ginebra y de la importancia de incorporar la perspectiva socio-discursiva al currículum de lenguas, que resultase significativa y motivadora en relación a un posible proceso de formación y de rediseño curricular en los centros. Por este motivo algún elemento del proceso de evaluación del piloto no fue controlado de forma exhaustiva, como habría correspondido a un proyecto de investigación en sentido estricto.

Así, en lo concerniente a las transferencias, y tras la consulta al profesorado, en el caso de las lenguas de control sólo se pidió a los alumnos la realización de una producción, una vez experimentadas las secuencias didácticas en los grupos, equivalente a la p2, pero no se pidió una p1, como habría cabido esperar para la evaluación detallada de la evolución de las producciones en las lenguas de control. El motivo fundamental fue que la excesiva acumulación de producciones idénticas en ambas lenguas pudiera desmotivar al alumnado, y que las consignas para las producciones resultasen finalmente repetitivas, impidiendo que los alumnos activasen las estrategias necesarias. Por otra parte, desde las teorías del discurso, se partió del supuesto de que, teniendo en cuenta el carácter eminentemente interlingüístico de las habilidades discursivas (hechas las salvedades culturales), el conocimiento textual mostrado por los alumnos en las p1 realizadas en lengua trabajada sería utilizado igualmente como referencia en el caso de las lenguas de control.

3.2.1. Primera etapa

En el caso de la Primera Etapa, la lengua de trabajo para las secuencias fue en todos los casos L2 (euskara), y la lengua de control fue L1 (español). En estos grupos se constató, tanto en Educación Infantil como en Primaria, que todos los

alumnos (salvo aquellos con problemáticas específicas consignados en el apartado anterior) aplicaron en la lengua de control L1 (español) lo aprendido en la lengua trabajada L2 (euskara) en una proporción muy alta (80-100% de los contenidos).

En cuanto al tipo de transferencias, se habían transferido todos los contenidos relacionados con la contextualización y con la planificación. En el caso de los contenidos correspondientes a la textualización, la mayor parte de ellos también fueron transferidos, sin embargo se observó que se habían producido algunas interferencias de tipo léxico, por falta de vocabulario específico del género en L1 (“la *gurina*” en lugar de “la mantequilla”, p. ej.).

En general, se constató que se repetían los resultados de las p2 en lengua trabajada, L2 (euskara), de manera que los porcentajes de alumnos fueron prácticamente los mismos: los alumnos que habían obtenidos buenos resultados, también los obtenían en la lengua de control, y aquellos cuyos resultados eran algo inferiores, habían cometido los mismos errores en ambas lenguas.

3.2.2. Segunda etapa

En el caso de la Segunda Etapa, las secuencias se repartieron de la siguiente manera según la lengua trabajada: 4 grupos en L2 (euskara), 2 grupos en L1 (español) y 2 grupos en L3 (inglés).

En todos los casos se constataba la transferencia de contenidos en las producciones, sin embargo el porcentaje de contenidos era inferior al observado en las lenguas trabajadas. También la proporción de alumnos que mostraban un porcentaje alto de los contenidos era inferior.

En cuanto al tipo de contenidos transferidos, en todos los casos y en todas las lenguas se constató que los contenidos que fueron transferidos sin dificultad de una lengua a otra fueron los correspondientes a la estructura de los contenidos y a la planificación.

En el caso de L2 (euskara) como lengua trabajada y L1 como lengua de control, en el caso de la secuencia “Gutuna (La carta)” la transferencia, además de los contenidos relativos a la planificación y estructura del contenido como ya se ha indicado, también incluía los aspectos relacionados con el uso del tiempo verbal (presente/pasado) y las fórmulas para expresar deseos. Por otra parte, en otros géneros se constataban algunas inadecuaciones, tales como la falta de organizadores textuales correspondientes a los utilizados en euskera, el vocabulario, fallos en la ortografía y el uso incorrecto de algunos verbos, en los que se observaban interferencias al intentar trasladar literalmente lo aprendido en la lengua trabajada (euskara).

En el caso de L1 (español) como lengua trabajada y L2 (euskara) como lengua de control, la estructura del contenido se había transferido, así como algu-

nos aspectos de la planificación. Sin embargo, en el caso de la secuencia relativa a la noticia, no se habían incluido todos los puntos de la secuencia (que debía incluir “aspectos destacables” y en lengua de control no aparecían), así como algunos recursos lingüísticos tales como los ordinales o las fórmulas para introducir la finalidad.

En el caso de L3 (inglés) como lengua trabajada y L1 (español) como lengua de control, los resultados según los grupos fueron bastante diferentes. Mientras que en uno de los grupos se constató que la mayoría de los alumnos aplicaron en L1 (español) lo aprendido en L3 (inglés) en una proporción muy alta (85-100% de los contenidos), en el otro el número se redujo a los alumnos de mayor rendimiento académico (un 35%). En estos grupos se habían transferido nuevamente los contenidos relacionados con la planificación y la estructura de contenidos. Sin embargo, se observaban defectos en la transferencia de contenidos relacionados con aspectos como el uso específico y diferenciado en inglés de algún signo de puntuación y de algunos elementos de la sintáxis (p. ej., la estructura sintáctica propia de los apartados correspondientes a la indicación de la fecha y la dirección del destinatario en las cartas). También se observaron algunas interferencias en el uso de fórmulas de despedida del inglés al español, utilizando en esta lengua la traducción literal del inglés que, aunque no impedía la comprensión, era en principio poco habitual en español (“*Cuidate*”).

3.2.3. Tercera etapa

En el caso de la Tercera Etapa, las secuencias se repartieron de la siguiente manera según la lengua trabajada: 2 grupos en L2 (euskara), 5 grupos en L1 (español) y 1 grupo en L3 (inglés).

Los resultados de los alumnos en esta etapa reflejaron datos semejantes a los observados en la Segunda Etapa. Se constataba la transferencia de contenidos en las producciones, pero el porcentaje de contenidos era inferior al observado en las lenguas trabajadas. También la proporción de alumnos que mostraban un porcentaje alto de los contenidos era inferior.

En cuanto al tipo de contenidos transferidos, en todos los casos y en todas las lenguas se constató la transferencia de una lengua a otra de todos o casi todos los indicadores correspondientes a la estructura de los contenidos y a la planificación.

En el caso de L2 (euskara) como lengua de trabajo y L1 (español) como lengua de control, de forma similar a lo que ocurriera con L3 como lengua de trabajo, las transferencias parecieron ser sensiblemente superiores que en el caso de las secuencias trabajadas en L1, y los porcentajes de alumnos con elevados resultados fueron similares en la lengua de control a los de la lengua trabajada. En este caso se observaron algunas dificultades relacionadas con el léxico específico de algunos géneros, y con la correspondencia en L1 de algunas fórmulas en los organizadores de la argumentación, que fueron traducidas literalmente de L2 a L1.

En el caso de L1 (español) como lengua trabajada y L2 (euskara) como lengua de control, en la mitad de los grupos se pudo apreciar que el nivel de adquisición de los contenidos era alto en una proporción muy elevada de los alumnos. Nuevamente se constató la transferencia de los contenidos relacionados con la planificación y también de los organizadores. En este caso, se constataba la falta de vocabulario y de algunas fórmulas de la argumentación para el euskera relacionadas con los organizadores textuales. También se observaron algunas diferencias considerables en el desarrollo de los argumentos, cuya realización era más simple en la lengua de control. En concreto, en los textos de tipo argumentativo, en L1 se apreciaba una tendencia a utilizar frases más complejas, así como la coordinación y subordinación en la exposición de los argumentos. Este fenómeno fue relacionado por el profesorado con la opción de los alumnos de incluir menor número de argumentos por falta de recursos en L2, de manera que no era necesario separarlos por medio de la puntuación, como se indicaba en la unidad didáctica y se constataba en sus producciones en la lengua trabajada. Así mismo, en los textos de tipo expositivo se observó que se había simplificado la redacción, evitando la utilización de formas verbales conjugadas, ya que el texto podía funcionar también en base a una mera enumeración de datos.

En el caso de L3 (inglés) como lengua trabajada y L1 (español) como lengua de control, se transfirieron la mayor parte de los contenidos, con algunas interferencias semejantes a las ocurridas en la Segunda Etapa, relacionadas con el léxico y algunos elementos de sintaxis específicos del inglés. Sin embargo el profesorado quiso destacar la peculiaridad del género, "An invitation card", considerablemente más sencillo que los textos de tipo expositivo y argumentativo trabajados en L1 y L2, y expuso que en su opinión el bajo nivel en L3 de los alumnos haría difícil el trabajo en esta lengua con una variedad importante de textos.

En el caso de la transferencia, tanto a L2 como a L3, se observó que, en relación a la consecución de mayores o menores transferencias, sobre todo relacionadas con las unidades lingüísticas y en especial con aspectos de la conexividad, tenía una gran influencia la competencia lingüística de los alumnos en estas lenguas.

3.3. Valoraciones del profesorado

3.3.1. Respecto a los materiales

3.3.1.1. Motivación y pertinencia

En todos los casos tanto las muestras como las actividades parecieron pertinentes y adecuadas para la observación de modelos de uso y para la adquisición de los contenidos, así como sugerentes para motivar la reflexión. El profesorado estuvo de acuerdo en la utilidad de los textos, indicando que eran claros y adecuados, y se atribuyó mucha importancia a la eficacia de este manejo de muestras de cara a los resultados obtenidos.

En la Tercera Etapa, en uno de los grupos de L2 (euskara) y en uno de los de L3 (inglés) hubo algunas dificultades para que los niños pudieran interpretar el sentido de algunas de las consignas. Los profesores opinaron que algunas de ellas exigían mayor competencia lingüística que la que los alumnos alcanzaban actualmente en el centro en dichas lenguas. Sin embargo, no consideraban este aspecto una dificultad insuperable para utilizar los materiales, ya que con ligeras explicaciones de los profesores los alumnos llegaban fácilmente a la comprensión necesaria.

Respecto de la motivación, se indicó que los alumnos mostraron interés y una actitud positiva ante la propuesta y a lo largo del proyecto, e incluso en algunos casos se constató que su grado de motivación había superado bastante las expectativas.

En algunos grupos (6 del total de 28) las profesoras indicaban que en algunos momentos la motivación descendía algo, y que parecía tener relación con el hecho de que los textos de muestra no fueran lo suficientemente variados, de manera que trabajar a lo largo de varios talleres sobre un mismo texto, o analizar textos casi idénticos resultaba en ocasiones algo tedioso a los alumnos. También en dos casos se indicaba un descenso de la motivación ante la consigna para la P2.

Sólo en 2 de los grupos de modelo A en L1 (español) se apreció un decrecimiento de la motivación a partir de la tercera sesión de trabajo, así como en un grupo de Educación Infantil, en el que se indicó que el alumnado estuvo motivado al principio, pero fue perdiendo interés progresivamente. Sin embargo, el resultado de este último grupo está relacionado con las circunstancias específicas que se dieron a lo largo del desarrollo de la unidad, y que se describían en el apartado 1.1., lo que nos conduce a pensar que tal vez éstas también podrían haber incidido en la motivación de los alumnos.

Cabe añadir que en lo referente a la situación concreta de la experimentación, se constató en casi todas las etapas el hecho de que los alumnos se mostraran poco motivados a repetir las producciones en lengua de control. Esta circunstancia era, en todo caso, esperable, teniendo en cuenta que se les había pedido a los alumnos la misma producción al menos tres veces en un período relativamente corto. Pero es importante recordar que esta circunstancia estaba directamente relacionada con el carácter experimental del proyecto, que buscaba obtener datos para una evaluación de la metodología. En el caso de una implantación real de la misma en el centro y en las diferentes lenguas, esta circunstancia no tendría por qué darse, ya que precisamente uno de los objetivos de esta metodología es evitar repeticiones innecesarias, y en el caso de que fueran precisas, estudiar su secuenciación en el currículum para que no se solapen.

3.3.1.2. La autonomía

En todos los grupos el profesorado consideró que los materiales tenían actividades adecuadas para favorecer la autonomía, la adquisición de los conteni-

dos y el progreso de los alumnos, facilitándoles la autoobservación y corrección. Sin embargo se constató alguna diferencia entre la Primera Etapa y las siguientes.

En el caso de la Primera Etapa, en los niveles inferiores se indicaba que en al menos dos grupos fue necesaria la ayuda de la profesora para la utilización de las constataciones en la elaboración de la segunda producción, sin embargo, por la estructura de las sesiones, esto había resultado sencillo, a manera de recuerdo de las sesiones precedentes. Tan solo en un grupo de Educación Infantil fue necesaria la ayuda de las profesoras para la utilización de las listas de control, ya que los alumnos mostraron poca autonomía para la autoevaluación. Sin embargo, precisamente en el caso de este grupo, como ya se describe en el apartado 1.1., no se elaboró la lista de control, de manera que los alumnos no pudieron aplicar esta herramienta en la elaboración de la P2.

En la Segunda Etapa, en uno de los 8 grupos la profesora indicaba que en su opinión sólo aquellos alumnos que mostraron un progreso del 100% en sus P2 fueron capaces de utilizar autónomamente la lista de control (66%). A este respecto, no parecía muy claro si realmente la profesora valoraba el uso autónomo de la lista de control, o el nivel de éxito de ese uso, dado que en el caso del resto de los alumnos también había progreso en la mayoría, y no se indicó que éstos hubieran necesitado ayuda de la profesora para la autoevaluación de sus P1 de cara a su reformulación.

Por el contrario, en la Tercera Etapa todos los grupos constataron la autonomía de los alumnos a la hora de utilizar las listas de control para su autoevaluación. Además algunas profesoras añadieron que los propios alumnos habían expresado que la metodología de trabajo les había resultado de gran ayuda para saber qué y cómo mejorar en sus producciones. Aun así, en 2 de los 13 grupos, en los que se trabajó en L2 (euskara), se anotó que los alumnos seguían requiriendo, en una gran proporción, la confirmación personal del profesor.

3.3.2. Otras valoraciones

La valoración más positiva se refirió al progreso global que se observaba en la segunda producción, ya que las primeras producciones, además de resultar más desarticuladas, mostraban un nivel muy inferior del manejo de los recursos lingüísticos, sobre todo de los que ayudan a organizar la planificación de los textos. Así mismo se veía positivamente el modo en que el tipo de actividades y el diseño del itinerario ayuda a los alumnos a adquirir los contenidos.

Otro de los aspectos que se valoró positivamente fue el mayor control del profesorado sobre lo que quiere enseñar en cada momento, y sobre los progresos de los alumnos.

También se valoró positivamente la motivación general, y en algunos casos el grado de entusiasmo en cuanto a la implicación de los alumnos en el trabajo.

Desde el punto de vista de las dificultades, se planteó principalmente el volumen de trabajo que exigiría la implantación de esta metodología en todas las lenguas y etapas del centro, y también el hecho de que eso requiere un mayor nivel de implicación y de trabajo conjunto del profesorado, así como una apuesta por el centro en destinar recursos que faciliten las dinámicas necesarias para llevar a cabo un proyecto de esas dimensiones.

También se hizo alguna apreciación negativa referente a la motivación de los alumnos más capaces. En este sentido, algunos profesores observaron que para este tipo de alumnos el material resultó un tanto repetitivo y, por lo tanto, les vieron perder motivación a medida que avanzaban las secuencias. A este respecto se apuntaba la conveniencia de intercalar algunas actividades complementarias para estos alumnos. Sin embargo, conviene puntualizar que en este sentido, en la sesión de evaluación se observó una diferencia de valoración importante entre los profesores que aplicaron el material mediante dinámicas en grupo y puestas en común sucesivas y los que lo utilizaron como un material de trabajo individual. Los primeros observaron un gran entusiasmo en cuanto a la implicación de los niños en el trabajo.

Una profesora de Secundaria observó que, a la vista del entusiasmo mostrado por los alumnos ante la tarea, se sintió algo decepcionada por el nivel de resultados finales, ya que parecía esperable que hubieran sido más brillantes. Sin embargo, sus expectativas contrastaban con los excelentes resultados de sus alumnos respecto de los contenidos trabajados en la secuencia. Al detallar el tipo de errores cometidos por los alumnos en sus segundas producciones, se observó que estaban relacionados con contenidos no incluidos en la secuencia, de manera que las expectativas de la profesora incluían destrezas que no se habían trabajado de manera explícita. En este sentido, es importante tener en cuenta que en la aplicación de esta metodología la evaluación de resultados siempre se centra en los contenidos explícitamente trabajados. Evidentemente, las producciones de los alumnos van a mostrar no solamente los saberes incluidos en la unidad didáctica, sino también los saberes y las deficiencias en relación a toda la competencia necesaria para producir el texto de una manera absolutamente correcta.

Desde este punto de vista, las observaciones recogidas por esta profesora muestran que, para desarrollar toda la competencia requerida por un texto, además de los contenidos que se trabajaron en este caso, es necesario trabajar también otros contenidos como los que ella mencionaba. Es decir, que una secuencia didáctica no agota todos los saberes que son necesarios para producir correctamente un texto, por eso en esta metodología es posible trabajar de manera recurrente de un ciclo a otro, completando progresivamente los contenidos requeridos para un mismo tipo de texto, e incluso hacerlo en distintas lenguas, teniendo en cuenta los elementos transferibles. Por otra parte, es evidente el interés de la constatación de la profesora de cara a la selección de contenidos para futuras secuencias, aunque no fuera pertinente para la evaluación de nivel de éxito de la metodología experimentada con el grupo.

4. CONCLUSIONES

Una vez puestos en relación los datos obtenidos de las tres experiencias, y tras la puesta en práctica del modelo de secuencias didácticas propuesto por la Universidad de Ginebra a lo largo de varios años, algunas de las conclusiones a las que hemos llegado, si bien no suponen un descubrimiento, refuerzan algunas de las ya aportadas por otros estudios, e incorporan algunos matices interesantes a las teorías desarrolladas en la última década respecto de esta metodología y los contextos en que se viene aplicando. Éstas son algunas de las constataciones a las que hemos llegado desde el Área de Didáctica de la Lengua de la Escuela de Magisterio “Begoñako Andra Mari”:

- El modelo de secuencia didáctica de Ginebra, que incorpora la metodología de proyectos en la didáctica de la lengua, ha demostrado un alto nivel de eficacia en la adquisición de los contenidos. Así, al menos el 75% del alumnado que ha experimentado las secuencias ha obtenido altos resultados (entre el 80 y el 100% de los contenidos trabajados). Además el nivel de fracaso (alumnos que no alcanzan el mínimo), dependiendo de la etapa, se mantiene por debajo del 9% del alumnado (excepto en el caso de los grupos de Educación Infantil, y asociado al modo en que las secuencias fueron llevadas a la práctica, como ya se ha explicado).
- La metodología permite tener un elevado control de los aprendizajes de los alumnos, y esto permite constatar sus progresos. Además esto resulta de gran interés precisamente en el caso de los alumnos que no alcanzan el mínimo, en quienes también se pudieron constatar mejoras, en todos los casos, que suponen, a pesar del fracaso, un elemento motivador, tanto para el alumno como para el docente, además de constituir una referencia importante para afrontar un nuevo esfuerzo.
- Las habilidades discursivas, independientemente de la lengua en que sean aprendidas, son transferibles y por tanto son contenidos de gran relevancia en el diseño de itinerarios de aprendizaje multilingües, ya que permiten no sólo ahorrar esfuerzos y evitar al alumno repeticiones poco motivadoras, sino también establecer relaciones entre las distintas lenguas que ayudan a comprender algunas de las particularidades de cada una de ellas.
- En consonancia con las conclusiones de estudios anteriores (Idiazabal & Larringan 1997, 2004), es significativamente mayor la transferencia de las habilidades correspondientes a las operaciones de contextualización y planificación que las relacionadas con las unidades lingüísticas, sobre todo con la conexividad.
- En el nivel de contenidos correspondiente a las unidades lingüísticas, sujetas a la peculiaridad de las diferentes lenguas, las transferencias son mayores cuando el aprendizaje se hace en segundas y terceras lenguas, debido al mayor dominio que el alumno posee de la lengua primera.

- La variedad de centros y contextos sociolingüísticos, así como del tipo de alumnos, etapas e incluso de profesorado, no han producido una diferencia significativa en los niveles de eficacia de las secuencias didácticas, con resultados similares, tanto en relación con los progresos de los alumnos como de las transferencias entre lenguas.

En este punto cabe hacer la reflexión de hasta dónde la variable de la interacción en el aula y del modelo de actividad docente inciden en la eficacia de secuencia didáctica. Teniendo en cuenta la importancia que la investigación reciente parece conceder a los procesos de formación de los docentes referentes a los modelos de intervención en el aula (lo que se ha denominado la “Cuarta etapa” en el itinerario de los estudios que han evolucionado hacia el interaccionismo socio-discursivo [Alonso & Bronckart, 2007]), resulta de gran interés el hecho de que los resultados de las experiencias que se describen en este artículo no hayan ofrecido divergencias significativas a pesar de que fueron realizadas en un número considerablemente alto de aulas y por un grupo diverso de docentes. A este respecto es fundamental recordar que el profesorado recibió una formación no exhaustiva en la perspectiva comunicativa y socio-discursiva del lenguaje, y en la metodología de secuencias didácticas y, más concretamente, una serie de herramientas que permitieron que el proceso fuese aplicado de manera homogénea en la práctica totalidad de los grupos.

Es cierto que en una pequeña proporción de los grupos (3-4 de un total de 28) los resultados fueron significativamente más bajos que la media, y que esto pareció estar condicionado por el modelo de actividad docente. Sin embargo, la diferencia fundamental en la aplicación de la metodología estaba relacionada con el grado de rigor con que los docentes respetaron los principios consignados en las sesiones de formación para la aplicación de las secuencias, sobre todo en determinados aspectos: importancia de la forma de presentar la actividad en clave comunicativa; tipología de las actividades y su orientación a través del tipo de consignas (tareas inductivas, manipulación de modelos, producciones parciales, reformulación/reescritura); elaboración de constataciones a lo largo del proceso y recapitulación final para la obtención de criterios de autoevaluación. En la medida en que estos aspectos fueron poco tenidos en cuenta o eliminados en el proceso, los resultados de los alumnos fueron más bajos.

5. OBSERVACIONES FINALES

Finalmente, nos gustaría cuando menos enumerar algunos de los aspectos que han supuesto alguna dificultad en la aplicación del modelo de secuencia didáctica, algunos de los cuales vienen a coincidir con reflexiones anteriores de otros autores.

En primer lugar, insistir sobre la necesidad de reinterpretar el lugar de la gramática, directamente relacionado con la especificidad de cada lengua, y que parece incidir directamente tanto en el aprendizaje como en la transferencia de contenidos al nivel de las unidades lingüísticas. Es importante su integración en

las secuencias didácticas de un modo coherente con los principios de éstas, en la línea de algunas de las últimas propuestas en este campo (Charaudeau, 2001; Osoro & Lomas, 2001; Zayas, 2004; Miliam & Camps, 2006; Zayas & Camps, 2006).

En segundo lugar, constatar la necesidad de formación del profesorado en la perspectiva socio-discursiva y en la aplicación del modelo de secuencia didáctica. Para esta formación a los docentes, es preciso establecer algunos criterios de cara a la transposición didáctica que requiere el profesorado, así como de la dotación de herramientas, lo que evitaría que la gran extensión del campo consiente que exige la asimilación de tipologías como las propuestas por Adam o Bronckart tuviese algunos de los efectos que hemos podido observar y que ya señalaba Filliolet en su artículo “La typologie des discours: mythe ou réalité?”, esto es, que el profesor “se siente necesariamente aterrorizado delante de la amplitud de un cambio que no es solamente cuantitativo sino cualitativo” (Filliolet 1987; en Alonso & Bronckart, 2007).

En tercer y último lugar, destacar el hecho de que el rediseño curricular desde una perspectiva discursiva e integrada de las lenguas (e incluso integrada lenguas-áreas) exige un proceso de elaboración e implantación a medio plazo, es decir, relativamente prolongado en el tiempo y con implicaciones a todos los niveles en un centro, lo cual requiere el mantenimiento del esfuerzo, del compromiso y también de un considerable nivel de motivación por parte de los agentes implicados.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M. P.; BRONCKART, J.-P. (2007). Por un Interaccionismo Socio-Discursivo: Historia de una trayectoria. En I. Plazaola & M. P. Alonso (Eds.) *Testuak, diskurtsoak eta generoak* (pp. 13-61). Donostia: Erein.
- BAIN, D.; RUIZ, U.; SOLER, E.; SCHNEUWLY, B. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 16, 25-46.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interaccionisme socio-discursif*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé [Tra. es. Vicent Salvador, María José Carrión: *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004].
- . (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CAMPS, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CHARAUDEAU, P. (2001). Una gramática del sentido a la forma: las condiciones de descripción y de enseñanza de una “Gramática del sentido”. En C. Fuertes Ramos & C. Guillén Díaz (Dir.) *Destrezas comunicativas en la lengua española* (171-183). Madrid: Ministerio de Educación.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251 [Tra. es. M. Cor-

- tés: Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 21, 37-61, 1983].
- (1981). The Cross-Lingual Dimension of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *Tesol Quarterly*, 14 (2), 175-187.
- (2003). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ministerio de Educación.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Iruñea: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- ; SCHNEUWLY, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos*, 11, 77-98.
- ; — (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiations aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- ; PASQUIER, A. (2000). *Escribo mi opinión*. Iruñea: Gobierno de Navarra-Departamento de Educación y Cultura.
- ; GAGNON, R.; MOSQUERA, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 21, 117-141.
- ; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruselas : De Boeck & Larcier.
- GARCIA-AZKOAGA, I. M. (2003). La escritura de textos explicativos en la ESO. En V. Martines (Coor.) *Llengua, Societat i Ensenyament* (249-253), "Symposia Philologica" 7. Valencia: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana (Universidades de Alicante, Valencia y Jaume I).
- IDIAZABAL I.; LARRINGAN, L. M. (1997). Transfert de maitres discursives dans un programme d'enseignement bilingue Basque-espagnol. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (A.I.L.E.)*, 10, 107-126.
- ; — (Eds.) (1998). *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: baliabideak hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. Vitoria-Gasteiz: UPV-EHU.
- ; — (2004). La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo. En A. M. Lorenzo; F. Ramallo; X. P. Rodríguez-Yáñez (Eds.) *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism* (611.628). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade da Vigo.
- MILIAN, M.; CAMPS, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En A. Camps (Coord.) *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (25-54). Graó: Barcelona.
- OCIO, B. (1998). Haurren narrazio-testuetatik bilduak. Kohesio arazoak eta erlazio anaforikoak. En I. Idiazabal; L. M. Larringan (Coor.) *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza* (105-117). Vitoria-Gasteiz: UPV-EHU.
- (2005a). Mintzaira eta ikasketa jarduerak. *Ikastaria: cuadernos de educación*, 14 (Mográfico: Euskal testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. Ikerketak eta gogoetak), 87-102.
- ; BILBAO, L. (2005b). Abilezia diskurtsiboen bereizketa 9-10 urteko haurrengan. *Ikastaria: cuadernos de educación*, 14 (Monográfico: Euskal testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. Ikerketak eta gogoetak), 71-86.

- ; MIELGO, R. (2007). Abilezia diskurtsiboak eta ebaluaketa formatiboa. En I. Plazaola; M. P. Alonso *Testuak, diskurtsoak eta generoak* (201-224). Donostia: Erein.
- OSORO, A.; LOMAS, C. (2001). De la lingüística aplicada a la educación lingüística implícada: Formación del profesorado y cambios en las aulas de lengua. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 27, 8-28.
- PLAZAOLA, I.; ALONSO, M. P. (Eds.) (2007). *Testuak, diskurtsoak eta generoak*, Erein, Donostia.
- SAINZ, Matilde; BILBATUA, Marian (1999): Proyectos, géneros textuales y modos de intervención en cada ciclo de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 86, 57-71.
- . (2001). *Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika*. Donostia: Erein.
- ; GARCIA-AZKOAGA, I. M. (2002). Zer ikasi dute ikasleek sekuentzia didaktikoarekin? Ikasleen aurre-testuak eta ondo-testuak. *Hik Hasi* (monográfico), 8, 85-96.
- VILA, M.; SANTASUSANA, M. (Coor.) (2005). *Discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- ZAYAS, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 37, 16-35.
- ; CAMPS, A. (Coor.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó: Barcelona.

ANEXO 1

Registro de Control para la secuencia “Zer deritzazu horri?” (¿Qué opinas tú?)

Sekuentzia didaktikoa:		“ZER DERITZAZU HORRI?”											
Taldea:		Bigarren Hezkuntza (2. maila)											
Ikaslea	Edukiak												
	Komunikazio asmoa argi dago												
	Igorle eta hartzailearen erreferentzia egiteko marka egokiak erabili dira.												
	Tesia ondo adierazita dago												
	Argudioak ematen ditu												
	Argudioak indartzeko adibideak ematen ditu.												
	Kontrargudioak ematen ditu.												
	Kontrargudioak indargabetezko argudioak ematen ditu.												
	Konklusioa adierazita dago.												
	Iritzi testuaren hiru atalak bereizten dira												
	Tesia eta argudioen arteko kausa-efekto erlazioa adierazi da.												
	Testu antolatzaile egokiak erabili dira konklusioa adierazteko												
	Parrafo barruko ideak lotzeko testu antolatzaileak erabili dira.												
	Erakusleak ondo erabili dira.												
	Azken nota												
	OHARRAK												

Pautas para el Registro de Control

- Para la nota final, se asignará una puntuación a cada ítem del registro y se registrará el total. Esto permitirá que haya contenidos que tengan mayor valor específico en la evaluación final, por considerarse más complejos o de mayor nivel.
- La formulación de los criterios no incluye los contenidos específicos trabajados en la unidad, por lo que éstos deberán observarse en la misma (por ejemplo, cuando se indica que “escribe adecuadamente”, esto se refleja en el uso de determinadas expresiones que se han trabajado en los ejercicios correspondientes).
- En cada ítem, la valoración se hará sobre los parámetros SÍ (lo hace correctamente), NO (no lo ha hecho) y SÍ PERO... (lo ha hecho pero cabe alguna observación). En la tabla se podrán indicar con los siguientes símbolos: SÍ="s", NO="n", SÍ PERO...= "/".
- ES IMPORTANTE tener en cuenta estos mismos criterios a la hora de evaluar las primeras producciones, al inicio de la unidad, para poder comparar ambos textos y valorar la evolución.

ANEXO 2

Modelo orientativo para la temporalización de la secuencia “Noticia breve”

Sesiones	Contenidos	Aclaraciones
1ª	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del proyecto (p. 55 Libro-Guía) - Conocimientos previos (p. 132 Libro de Texto) - Primera Producción (*) 	<p>(*) Como vimos en las sesiones de preparación, en estos materiales no se les pide la producción del texto hasta el final de la unidad. Sin embargo, esto no nos permite ver claramente la evolución entre el antes y el después del trabajo en clase, por lo que se la pediremos tras poner en común los conocimientos previos. Para ello, utilizaremos las consignas de la unidad, que están en las páginas 146-147. Recogeremos las producciones y veremos, mirando la lista de control, qué carencias muestran estas producciones iniciales, para compararlas con las finales y poder valorar la mejora.</p>
2ª	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión lectora (y primer contacto con muestras del texto a trabajar) (p. 133-135) 	<p>En este caso, la puesta en común para el sondeo de los conocimientos previos ya resumía los elementos de la contextualización, de manera que en lugar de trabajarlos de nuevo de forma específica en esta sesión se puede aprovechar para introducir alguna muestra y desde su lectura recordar las características del contexto comunicativo. Para esta experiencia no hemos introducido indicadores de la comprensión lectora en el registro de evaluación. Sin embargo, si la comprensión va a ir integrada en nuestras futuras unidades didácticas, habría que evaluar las distintas habilidades igual que las de expresión.</p>
3ª	<ul style="list-style-type: none"> - El título (p. 136) - Quién, qué, cuándo y para qué (p. 137) - Los ordinales y su uso en este texto (p. 138-139) 	<p>Estos contenidos están relacionados con la planificación del texto. No se trabajan en la unidad fórmulas específicas para cada contenido (excepto el “para qué”, un poco más adelante), pero se supone que el trabajo continuado sobre los numerosos modelos, todos de iguales características, les sirven para imitar -copiar- la forma en que se introducen el quién, el qué y el cuándo.</p>
4ª	<ul style="list-style-type: none"> - La finalidad (para qué): algunas fórmulas de expresión (p. 140) - Aspectos destacables de la actividad (p. 141-142) 	
5ª	<ul style="list-style-type: none"> - Los signos de puntuación (p. 143-145) - Ortografía 	<p>En esta unidad, para no alargarla demasiado ni aumentar el trabajo de evaluación, estos contenidos podrían no trabajarse, dejándola así en 7 sesiones. Sin embargo, de cara a una secuenciación adecuada de los contenidos de lengua, sí deberían estar presentes en nuestras unidades definitivas, aunque cabría valorar la pertinencia de evaluar algunas de manera continua, aunque no se trabajen siempre de manera específica en las secuencias, por haber sido trabajadas ya anteriormente.</p>
6ª	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de control (p. 148-149) 	<p>En esta sesión debería hacerse un repaso de lo aprendido a lo largo de la unidad, tratando de poner en común las conclusiones que hemos ido sacando (características del texto) y que recogeremos en la lista de control. Esta lista, en realidad, aparece ya redactada en la unidad, pero es mucho más provechoso hacer una reflexión con el alumno. Después, con la lista delante, se devuelven las primeras producciones a los alumnos y estos comprueban si su texto reunía las características recogidas en la lista, y lo utiliza como borrador, para tachar y hacer indicaciones que luego introducirá en la nueva redacción del texto. Si no hay tiempo suficiente en esta sesión para que terminen la redacción de la segunda producción, se les puede mandar como tarea para casa.</p>

Pautas para la temporalización de las secuencias

- La aplicación de la metodología por proyectos en el área de lengua llevada a cabo por el grupo de Ginebra recomienda que las unidades didácticas no se extiendan más allá de un período de quince días o hasta tres semanas, por lo que la secuencia de sesiones se ha hecho tratando de respetar esta condición.
- No obstante, es necesario tener en cuenta que esta propuesta de temporalización de las unidades didácticas es sólo A TÍTULO ORIENTATIVO. Será la propia marcha del grupo la que vaya exigiendo el reajuste de las sesiones, dependiendo de que la respuesta de los alumnos exija trabajar con más o menos detenimiento.
- En cualquier caso, es MUY IMPORTANTE que el trabajo de cada sesión quede cerrado, es decir, que en cada una se trabaje al menos un contenido completo, evitando al máximo posible dejar cuestiones pendientes entre sesiones.
- Es también fundamental, como ya vimos, hacer una pequeña recapitulación al final de cada sesión, para recoger las conclusiones del trabajo realizado. Constatar lo que se ha aprendido en la sesión, que será una característica del texto para recoger en la lista de control y a tener en cuenta para la corrección de la producción inicial. En las unidades de Educación Secundaria aparecen las constataciones, sin embargo ya observamos en las sesiones de explicación de los materiales que en las de Educación Primaria no aparecían explicitadas en el texto, por lo que habría que elaborarlas con los alumnos, que es un procedimiento más interesante. También en alguna las constataciones aparecían antes del ejercicio de análisis de las muestras, lo que reducía la significatividad y el interés de la tarea de descubrimiento a una mera comprobación. En estos casos sería conveniente, como ya vimos, no introducir antes de los ejercicios la constatación, y hacerlo después incluso de que los alumnos hayan intentado sacar una conclusión por sí mismos con sus palabras.

ANEXO 3

Cuestionario 1 para la evaluación de resultados

Evaluación de resultados

Para esta evaluación, y dado que el objetivo es hacer una prueba que muestre algunas características de esta metodología, se tomarán para el análisis 3 muestras de alumnos de bajo nivel, 3 muestras de nivel medio y 3 de nivel alto. Mirando las muestras, compararemos los conocimientos que muestran los niños en la primera producción y en la última.

Para el análisis, primero prepararemos un registro de conocimientos por cada unidad didáctica que vamos a experimentar. En este registro tendremos que recoger los resultados de la 1ª y la 2ª producción, tanto en la lengua trabajada como en la lengua de control.

Tras recoger los datos del registro, analizar las siguientes cuestiones:

- ¿Ha habido progreso de la 1ª producción a la 2ª en la lengua trabajada? ¿Y en la lengua de control?
- ¿Qué proporción de niños han realizado algún progreso en la lengua trabajada? ¿Y en la lengua de control?
- ¿Qué proporción de los contenidos trabajados han sido adquiridos por la mayoría de los alumnos?
- ¿Qué conocimientos se han transferido de la lengua trabajada a la lengua de control? Para esta cuestión, diferenciar las transferencias logradas en los siguientes casos:

- a) Euskara (Lengua Trabajada) - Español (Lengua de Control)
- b) Español (Lengua Trabajada) - Euskara (Lengua de Control)
- c) Inglés (Lengua Trabajada) - Español (Lengua de Control)

Según los datos recogidos en la pregunta anterior, ¿qué diferencias se observan entre la transferencia de conocimientos de L2/L3 a L1 y la transferencia de L1 a L2.

Evaluación de materiales

¿Las actividades han resultado sugerentes para que los alumnos lleguen a hacer las reflexiones necesarias?

¿Las muestras de los textos han resultado pertinentes para facilitar la observación a los alumnos?

¿Se ha conseguido que los alumnos utilicen autónomamente la lista de control? ¿A qué crees que es debido?

¿Los alumnos se han sentido motivados a lo largo de toda la secuencia? ¿Ha surgido alguna dificultad en este sentido? ¿A qué puede ser debido?

Plantilla para la evaluación comparativa de los resultados (progresos)

	EUSKARA Ed. Infantil “Errezeta”	INGLÉS 3º Ed. Primaria “A Birthday Card”	ESPAÑOL 2º Ed. Secundaria “Carta al director”
Progreso de p1 a p2 Lengua Trabajada			
Progreso de p1 a p2 Lengua de Control			
Proporción de alumnos que progresan en Lengua Trabajada			
Proporción de alumnos que progresan en Lengua de Control			
Proporción de contenidos aprendidos			

	EUSKARA Ed. Infantil “Errezeta”	INGLÉS 3º Ed. Primaria “A Birthday Card”	ESPAÑOL 2º Ed. Secundaria “Carta al director”
(L2 a L1) Euskara/Español Inglés/Español Transferencias			
Interferencias			
(L1 a L2/L3) Español/Euskara Transferencias			
Interferencias			