

El enfoque por tareas y la didáctica en lengua inglesa en el nuevo Grado de Magisterio

Elena MARTÍN LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid
elemarlop@gmail.com

Recibido: diciembre 2008

Aceptado: abril 2009

RESUMEN

En este artículo revisamos la situación en la que se encuentra la carrera de Magisterio en su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a principios del curso 2008/09 en España, y presentamos una propuesta metodológica para una asignatura de contenido no lingüístico impartida en lengua inglesa para el nuevo Grado. Esta propuesta se basa en la necesidad de formar a los futuros maestros en la didáctica de contenidos en lengua inglesa, para potenciar la educación bilingüe español-inglés en los colegios de Educación Primaria. Para ello, se presenta el enfoque por tareas como un marco metodológico eficaz en la asignatura de didáctica de conocimiento del medio natural, social y cultural en las Facultades de Educación, y se plantea un ejemplo de cómo trabajar los contenidos de la asignatura en lengua inglesa a través de una serie de tareas.

Palabras clave: Grado de Magisterio; didáctica; educación bilingüe; enfoque por tareas.

L'approche par tâches et la didactique de la langue anglaise dans le nouveau « Grado de Magisterio »

RÉSUMÉ

Cet article fait l'état des lieux de la situation de la formation des Professeurs des Écoles en Espagne et de son adaptation à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur au début l'année scolaire 2008-09. Il présente aussi une proposition méthodologique pour une matière de contenu non linguistique donnée en langue anglaise dans le nouveau « Grado ». Cette proposition se base sur la nécessité de former les futurs professeurs dans le cadre de la didactique des contenus en langue anglaise, afin de promouvoir l'enseignement bilingue espagnol-anglais dans les Écoles primaires. Cette proposition présente d'une part l'approche par tâches comme un cadre méthodologique efficace pour la matière de didactique de la connaissance des sciences de la vie et de la terre, dans les Facultés d'Éducation en Espagne, et d'autre part un exemple pour développer les contenus de la matière en langue anglaise à travers une série de tâches.

Mots-clé : « Grado » des Études d'Enseignement Primaire ; didactique ; enseignement bilingue ; approche par tâches.

Task-based approach and bilingual education in the new Teaching Degree

ABSTRACT

In this article we revise the process of adaptation of the Teaching Degree in Spain to the European Space for Higher Education during the academic year 2008/09, and we present a methodological proposal for a subject of non linguistic content to be taught in a second language (English) in the new Teaching Degree. Our proposal is based on the need to prepare future teachers on the teaching of contents in the English language, to promote Spanish-English bilingual education in Primary schools. We present the task-based approach as an efficient method in the subject of science, geography and history teaching at the Teacher Training Colleges, and we show an example of how we can work with the contents of the subject through a series of tasks.

Keywords: Teaching Degree; teaching; bilingual education; task-based approach.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Objetivo. 3. El nuevo Grado de Magisterio. 4. Necesidades de aprendizaje de los maestros: 4.1. Especialidades y menciones; 4.2. La asignatura de conocimiento del medio natural, social y cultural en colegios bilingües (Educación Primaria); 4.3. La asignatura de didáctica del conocimiento del medio natural, social y cultural (Magisterio). 5. El enfoque por tareas en la asignatura de didáctica del conocimiento del medio natural, social y cultural en lengua inglesa; 5.1. La adquisición de competencia comunicativa en lengua inglesa en la asignatura de didáctica; 5.2. Marco teórico del enfoque por tareas; 5.3. El enfoque por tareas en la clase de Magisterio. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía

1. INTRODUCCIÓN

En el curso 2008-09, nos encontramos en plena construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. A partir de octubre de 2010 todos los estudiantes que empiecen sus estudios universitarios en España lo harán conforme a los títulos adaptados al EEES, y hasta 2015 tienen garantizado el derecho a continuar con el plan en el que hayan iniciado sus estudios, si bien pueden optar voluntariamente por incorporarse a los nuevos títulos (Comunidad Escolar, 2008).

En este contexto, observamos la necesidad de plantear un cambio metodológico en la enseñanza universitaria para que la implantación del sistema europeo de créditos pueda ser fructífera. Asimismo, consideramos la importancia de proporcionar una formación adecuada en lenguas extranjeras a los estudiantes de Magisterio, dada la rápida implantación de proyectos bilingües (español-inglés) que se está produciendo en los últimos años en diversos colegios de España, tanto públicos como privados. Para lograr estos dos objetivos, y confiando en que el nuevo Grado de Magisterio suponga un avance con respecto a la anterior Diplomatura de Magisterio, proponemos que las Facultades de Educación ofrezcan a los graduandos la posibilidad de cursar, además de la asignatura de didáctica de la lengua inglesa, otras asignaturas de didáctica de diversos contenidos en lengua inglesa. En concreto, consideramos especialmente interesantes para el objeto de este artículo las impartidas en lengua inglesa en los colegios bilingües, cuyas asignaturas de didáctica

correspondientes son: Didáctica del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Didáctica de la Educación Artística y Didáctica de la Educación Física. Para impartir estas asignaturas en Magisterio, teniendo en cuenta el concepto europeo de crédito, proponemos que se haga uso del enfoque por tareas, tradicionalmente utilizado en la didáctica de lenguas, pero aplicable a la didáctica de contenidos no lingüísticos en lengua extranjera.

En este artículo, tras realizar una revisión sobre el momento actual del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España, en relación con la carrera de Magisterio, analizaremos las necesidades de aprendizaje de los futuros profesionales de la Educación Primaria en el marco de la educación bilingüe. Para ello, nos centraremos en el caso concreto de la asignatura de Didáctica del conocimiento del medio natural, social y cultural, y analizaremos la posibilidad de que ésta se imparta en lengua inglesa en el Grado de Magisterio, aplicando el enfoque por tareas, y presentaremos un ejemplo de unidad didáctica.

2. OBJETIVO

El objetivo de este artículo consiste en mostrar con un ejemplo que es posible aplicar el enfoque por tareas en una asignatura en la que se transmiten contenidos no lingüísticos (en este artículo consideraremos la asignatura de Didáctica del conocimiento del medio) a través de una lengua extranjera (en nuestro ejemplo, la lengua inglesa). La aplicación de este enfoque es posible debido a que la lengua inglesa es objeto de aprendizaje por parte de los alumnos, además de ser vehículo de la información y del conocimiento en el contexto del aula. Las tareas se diseñan para que los alumnos adquieran conocimientos de lengua inglesa y de la materia que, en este caso, es didáctica del conocimiento del medio, aunque podría ser cualquier otra.

Esta propuesta se fundamenta, en primer lugar, en que la adaptación de la educación universitaria al EEES requiere plantear un cambio metodológico. Este cambio supone, en definitiva, que el alumno sea más autónomo y se responsabilice de su propio aprendizaje, participando en el mismo, trabajando en equipo y asistiendo a tutorías con el profesor, reduciéndose, de este modo, las clases presenciales. Con el enfoque por tareas, consideramos que se da respuesta a estas necesidades. Asimismo, la impartición de asignaturas en inglés, como la que proponemos, contribuye a que los alumnos universitarios tengan una buena competencia en lengua extranjera, lo que favorece la movilidad entre países, uno de los objetivos del Espacio Europeo.

En segundo lugar, basamos nuestro objetivo en la necesidad de impartir una educación bilingüe de calidad en los colegios de Educación Primaria, para lo que debe haber una concordancia entre lo estudiado en la carrera de Magisterio y la realidad de los colegios donde trabajarán los graduados. Los maestros que vayan a impartir asignaturas en lengua inglesa en los colegios de Primaria deberían estar preparados para ello al término de su carrera universitaria. Por ello, pensamos que la asignatura propuesta debería ser troncal u obligatoria para los alumnos que opten a la mención de Lengua Extranjera del Grado de Magisterio, y optativa para los demás alumnos.

Para alcanzar nuestro objetivo, se ha recopilado y estudiado información relativa al ámbito académico de los alumnos de Magisterio, se ha revisado la situación en la que se encuentra la carrera de Magisterio con la implantación del EEES, analizando la normativa vigente, y se ha encontrado de gran utilidad para nuestro propósito un proyecto piloto, realizado por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), para la adaptación del plan de estudios a las exigencias de Bolonia. Asimismo, hemos tenido en cuenta el plan de estudios implantado por la Universidad Pontificia de Comillas en el curso 2008/09, el primer Grado de Magisterio impartido en España, y los planes de estudios de las titulaciones anteriores al EEES, así como los contenidos de la asignatura que sirve de ejemplo en este artículo en diversas universidades españolas. Finalmente, se ha realizado una revisión bibliográfica relativa a la metodología utilizada para impartir asignaturas en una segunda lengua en niveles universitarios, centrándonos especialmente en el enfoque por tareas.

En relación con el ámbito profesional en el que trabajarán los alumnos de Magisterio, se ha revisado la normativa referente a la situación de la educación bilingüe español-inglés en España en general y en la Comunidad de Madrid en particular, tanto la legislación relativa al programa bilingüe del convenio firmado entre el Ministerio de Educación y el British Council como el programa bilingüe de la Consejería de Educación de Madrid. Se ha tenido en cuenta la dimensión de ambos programas y sus posibilidades de crecimiento, así como las características de los mismos, como, por ejemplo, el hecho de que en ambos se imparta la materia de conocimiento del medio en lengua inglesa, denominada: *science, geography and history*. También se han analizado los horarios y el currículo establecido en los programas bilingües, y se han recogido opiniones de diversas maestras que trabajan en estos programas sobre las carencias y necesidades de su formación para impartir la asignatura de conocimiento del medio en inglés en los distintos niveles de la Educación Primaria.

3. EL NUEVO GRADO DE MAGISTERIO

El proceso de construcción del EEES comenzó a desarrollarse en las universidades españolas en el año 2003, pero no fue hasta cinco años más tarde cuando, en la Resolución de 17 de diciembre de 2007 (BOE de 21 de diciembre), se establecieron las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria. A su vez, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (BOE de 29 de diciembre), estableció los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Ningún título podrá utilizar la denominación de Graduado o Graduada en Educación Primaria sin cumplir las condiciones establecidas en estos dos textos legales.

En dicha Orden se expone la planificación de las enseñanzas de Magisterio en Educación Primaria, así como las competencias que los estudiantes deben adquirir, entre las que consideramos especialmente interesantes para fundamentar este artícu-

lo “Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. [...]”. La Orden establece que, al finalizar el Grado, los estudiantes “deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según el nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”.

En España hay 48 universidades públicas, un 77% de las cuales ofrecen títulos de Magisterio, y 16 universidades privadas, de las que el 37,5% tienen títulos de Magisterio implantados o previstos (Maldonado, 2003, 18). Sin embargo, en el curso 2008/09, sólo hay una universidad, la Universidad Pontificia de Comillas, que ha implantado el Grado de Magisterio. El pilar básico sobre el que se asienta la propuesta formativa de esta universidad para el Grado de Magisterio de Educación Primaria es el “alto nivel de conocimiento en idiomas y capacitación para la docencia bilingüe”. Se asegura que “los alumnos obtendrán, como mínimo, un nivel B2 de dominio del Inglés” (recordemos que la normativa establecía el nivel B1, algo inferior a B2, según el Consejo de Europa, 2002) “y capacitación para la impartición de la docencia en la etapa de Primaria en esa lengua”, ya que se busca “formar un Maestro de Educación Primaria capacitado para incorporarse, colaborar y protagonizar las iniciativas de instituciones y de aula necesarias para afrontar los problemas derivados de la educación bilingüe”, entre otros. Asimismo, como elemento diferenciador, “se ha diseñado un módulo propio de 30 ECTS específicamente dirigido a la capacitación del graduado en Educación Primaria en Comillas para protagonizar y sostener la docencia bilingüe en los colegios y en las aulas. Este módulo se impartirá íntegramente en inglés” (Universidad Pontificia Comillas, 2008).

El hecho de que en el primer Grado de Magisterio de España ya se pueda cursar un módulo íntegramente en inglés, reflejo de una preocupación por capacitar a los futuros maestros para la educación bilingüe, sustenta nuestra propuesta de impartir varias asignaturas de didáctica en lengua inglesa y de que esa propuesta se contemple en los planes de estudio de otras universidades en las que haya estudios de Magisterio.

4. NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS MAESTROS

4. 1. Especialidades y menciones

Los alumnos de Magisterio, independientemente de la especialidad en la que estén matriculados, han de estudiar la didáctica de las distintas asignaturas que se imparten en los colegios, ya que todos tienen la posibilidad de, una vez terminada la carrera, opositar a cualquiera de las especialidades. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo), en el artículo 93.2 sobre Profesorado de Educación Primaria, establece que: “La educación primaria será impartida por maestros que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel”. Asimismo, la realidad de los centros escolares es que cualquier maestro puede impartir cualquier asignatura, por lo que los alumnos universitarios deben estar preparados para hacer frente a la didáctica de cualquier materia, sea ésta en castellano o en lengua inglesa.

Con la nueva carrera de Grado, desaparecerán las distintas especialidades de Magisterio contempladas en la diplomatura, siendo incluidas como menciones en

las dos grandes titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria. Los titulados deberán estar capacitados para el desempeño de sus funciones en todas las áreas docentes y de manera especial en, al menos, uno de los ámbitos a los que se refieren las menciones propuestas por cada universidad. Para la obtención de tales menciones, se asignarán entre 30 y 60 créditos ECTS adicionales a los contenidos formativos comunes (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, BOE de 29 de diciembre). Los títulos de las menciones son iguales a las especialidades del plan de estudios anterior, pero se incluyen otros tales como: Biblioteca, Mediateca y Documentación Escolar; Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales; Educación Artística y Lenguajes Audiovisuales; Matemáticas; Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sin embargo, se necesita una aclaración de las competencias y capacitaciones profesionales de dichas menciones, tal como expone la Universidad de Murcia (2008). Cabe destacar que los maestros con mención en Lengua Extranjera deberán alcanzar, al finalizar sus estudios, el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) (recordemos que los demás maestros deberán tener el nivel B1).

4. 2. La asignatura de conocimiento del medio natural, social y cultural en colegios bilingües (Educación Primaria)

La asignatura de conocimiento del medio natural, social y cultural forma parte del currículo español y se imparte en todos los cursos de 1º a 6º de Educación Primaria (alumnos de 6-12 años) durante 4 horas semanales. En los colegios bilingües se imparte en inglés total o parcialmente, denominándose *science, geography and history*. La primera experiencia bilingüe en esta asignatura tuvo lugar como resultado de la aplicación del convenio de 1 de febrero de 1996, firmado entre el Ministerio de Educación y el British Council, cuyo objetivo es proporcionar a niños desde los 3 hasta los 16 años una educación bilingüe y bicultural a través de un Currículo Integrado Hispano - Británico, basado en el Currículo Español y en el Currículo Nacional para Inglaterra y Gales (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996).

Posteriormente, teniendo en cuenta el éxito, así como el alcance limitado del programa bilingüe innovador del Ministerio de Educación - British Council, diversas Comunidades Autónomas han puesto en marcha proyectos de educación bilingüe similares, como Andalucía (Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía) y Castilla y León, entre otras. En la Comunidad de Madrid se puso en marcha el *Programa Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid* el 5 de marzo de 2004, con la Orden 796/2004 (BOCM de 9 de marzo), la cual estableció las bases para seleccionar los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria en los que se llevaría a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés. Durante el curso escolar 2004/05 se desarrolló por primera vez la experiencia, dirigida a los alumnos del Primer nivel de Educación Primaria, extendiéndose progresivamente al resto de los cursos de la etapa. Durante el curso 2008/09 hay 180 colegios públicos bilingües y 25 concertados que siguen este proyecto, y para el curso 2009/10 se espera que en la Comunidad de Madrid haya más de 30.000 alumnos cursando una enseñanza bilingüe (Consejería de Educación CAM, 2008). Por lo

tanto, en la actualidad, en el ámbito de la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid hay dos proyectos bilingües: el del Ministerio de Educación - British Council y el de la Comunidad de Madrid. En ambos se exige a los maestros impartir la asignatura de conocimiento del medio natural, social y cultural en inglés. Teniendo en cuenta estos datos, es de destacar la necesidad de una preparación específica para la enseñanza bilingüe, la cual debería facilitarse en el periodo de formación inicial del profesorado, tal como estamos proponiendo.

4. 3. La asignatura de didáctica del conocimiento del medio natural, social y cultural (Magisterio)

La asignatura de didáctica del conocimiento del medio natural, social y cultural es una materia actual, en el curso 2008/09, de la Diplomatura de Magisterio, y está presente en las especialidades de Educación Primaria, Educación Infantil, Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física. Durante tres cursos consecutivos (2004-07), y con la participación de 32 profesores y 121 estudiantes, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) llevó a cabo un proyecto piloto de adaptación de la titulación de Maestro en Lengua Extranjera al EEES, en un momento en que se desconocía la futura desaparición de las especialidades (Martínez Cebrián, 2007). La adecuación a las directrices del EEES planteó importantes retos a los profesores. En primer lugar, la adaptación cuantitativa de la actividad de profesores y alumnos, contabilizada mediante nuevos parámetros que, en el marco de este proyecto, se llevó a cabo mediante un sistema de equivalencia, para estimar la carga de trabajo de los estudiantes en el sistema actual y su correspondencia al sistema de créditos europeos, resultando un crédito ECTS igual a 26,6 horas. De este modo, la carga horaria de la asignatura de didáctica del conocimiento del medio, presente en el segundo curso de la carrera, anteriormente de 4,5 créditos UAM, quedó establecida de la siguiente manera:

	Sistema en extinción			Créditos ECTS					
	créditos de teoría	créditos prácticos	total créditos (1 crédito=10h)	horas presenciales teoría	horas presenciales práctica	horas presenciales totales	horas no presenciales	horas totales	26,6 horas/ crédito ECTS
CONOCIMIENTO DEL MEDIO	3,0	1,5	4,5	21,0	10,5	31,5	85,7	117,2	4,4

(Martínez Cebrián, 2007, 5)

La gran diferencia entre el sistema en extinción y el nuevo, es que con el crédito ECTS se incluyen las horas no presenciales, tanto las dedicadas a la teoría como a la práctica, por lo que se tiene en cuenta la carga de trabajo real del estudiante. La

distribución de las horas no presenciales anuales en la asignatura de conocimiento del medio del proyecto piloto era la siguiente:

	Créditos ECTS				
	horas no presenciales	estudio de la teoría	estudio de la práctica	trabajos	evaluación
CONOCIMIENTO DEL MEDIO	85,7	31,5	7,9	22,3	30,2

(Martínez Cebrián, 2007, 6)

Asimismo, se consideró la posibilidad de aplicar un mismo enfoque metodológico a las diferentes asignaturas, adecuado según las directrices del EEES, pero dada la diversidad de materias y áreas que conforman la Titulación, y la carencia de formación específica previa, finalmente se creyó más conveniente “que cada profesor adaptara su docencia en función de su especificidad y decidiera la metodología docente que considerara más oportuna”. No obstante, se acordó que la docencia en la Titulación se articularía en torno a las siguientes líneas generales (Martínez Cebrián, 2007, 8):

- La consideración de la actividad del estudiante como epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje frente a los posicionamientos didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor. El modelo de enseñanza centrada en el estudiante significa capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio; por tanto, el profesor adopta un papel de gestor y facilitador del aprendizaje.
- La atención y el seguimiento individualizado mediante la tutoría académica.
- El incremento de la utilización de otras modalidades de enseñanza distintas a la lección magistral: seminarios, talleres, trabajo en grupo, trabajo autónomo, etc.
- La preeminencia de la evaluación continua frente al examen final.
- La adaptación de las estrategias de evaluación a los nuevos métodos y modalidades de enseñanza.

En nuestra propuesta, tendremos en cuenta los créditos ECTS de la asignatura, así como las líneas metodológicas establecidas por la UAM en su proyecto piloto, pues consideramos que establece una experiencia previa única y muy útil para la implantación del nuevo plan de estudios. Asimismo, para elaborar nuestra propuesta sobre la metodología que se podría seguir en las asignaturas de didáctica de contenidos no lingüísticos en lengua inglesa, hemos tenido en cuenta algunas de las recomendaciones para la elaboración y desarrollo de los planes de estudios conducentes a la obtención del título, propuestas por la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, basándose en el Real Decreto 55/2005,

por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado (UAM, Comisión de Primaria, 2008, 11):

- Conviene que se preste una especial atención a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, potenciando la familiarización de los futuros maestros con el uso habitual de las mismas.
- Se potenciará el trabajo cooperativo en las aulas y en el prácticum.
- La docencia relacionada con las lenguas y su aprendizaje deberá hacerse en la lengua correspondiente.

Para establecer las competencias que capacitan a un futuro maestro para desarrollar un currículo bilingüe, tendremos en cuenta, en primer lugar, los contenidos de la asignatura que va a impartir, establecidos en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, (BOE de 29 de diciembre), citada anteriormente. En lo que respecta al módulo didáctico y disciplinar, en relación con la enseñanza y aprendizaje de *ciencias experimentales* (conocimiento del medio natural), las competencias que deben adquirirse son:

Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología). Conocer el currículo escolar de estas ciencias. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana. Valorar las ciencias como un hecho cultural. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

En relación con las *ciencias sociales* (conocimiento del medio social y cultural), las competencias que deben adquirirse son las siguientes:

Comprender los principios básicos de las ciencias sociales. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Por otra parte, en relación con las competencias de los futuros maestros, en las orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado Hispano – Británico en Educación Primaria (MEC, 2004) del primer proyecto bilingüe puesto en práctica por la enseñanza pública, se destaca, entre otros aspectos, la importancia de la investigación autónoma y la elaboración de hipótesis comprobadas mediante diversos

experimentos, basados en la manipulación por parte de los alumnos de aquello que se ha de aprender.

Por lo tanto, en el Grado de Magisterio, desde el enfoque de la educación bilingüe, y puesto que los maestros deben dominar un modelo didáctico que ellos mismos no experimentaron como niños, es fundamental que los graduandos reciban una formación específica en este aspecto. Según la experiencia personal de diversas maestras de colegios bilingües, la preparación de las clases supone bastante dedicación y esfuerzo si se quiere seguir esta metodología más experimental, en la que se intenta usar el libro de texto como un recurso más dentro del aula, pero no siempre el principal, pues, de otro modo, es fácil perder la esencia experimental de la asignatura. Si estos profesionales hubieran tenido una formación inicial enfocada a este aspecto, quizá no les supondría tanto esfuerzo y dedicación su participación en proyectos bilingües, dominando así con más facilidad las diversas situaciones en las que han de encontrarse.

A partir de estas reflexiones podemos concluir que la asignatura de didáctica, además de permitir a los alumnos familiarizarse con el currículo de Educación Primaria en lo relacionado con la asignatura de conocimiento del medio, debería tener el objetivo principal de desarrollar el potencial creativo y la eficacia de los futuros maestros en la elaboración de unidades didácticas con sus materiales originales correspondientes, así como en la aplicación didáctica de las mismas. De este modo, podrán tener recursos para complementar o reemplazar el libro de texto hacia una labor más experimental, según el Currículo Integrado Hispano – Británico y más motivadora para los alumnos de Primaria. Asimismo, los diversos niveles de dominio de la lengua inglesa que se pueda encontrar el maestro, según las características de cada grupo de alumnos, y de los diferentes alumnos dentro de un mismo grupo, requiere que tenga habilidad para saber adaptar los recursos disponibles.

Para lograr este objetivo en la asignatura de Magisterio, resulta interesante partir del análisis de distintos tipos de libros y materiales existentes dentro y fuera de España, teniendo en cuenta que los recursos importados de otros países no siempre son adecuados para los niños españoles, por razones lingüísticas (no es su lengua materna) y culturales. También es conveniente que los alumnos de Magisterio se acostumbren a hacer uso de las nuevas tecnologías en la búsqueda de recursos para profesores en Internet, empezando a crear su propia lista de páginas web a las que acudir cuando necesiten encontrar materiales para desarrollar contenidos determinados.

5. EL ENFOQUE POR TAREAS EN LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL EN LENGUA INGLESA

5. 1. La adquisición de competencia comunicativa en lengua inglesa en la asignatura de didáctica

Para la asignatura de didáctica del conocimiento del medio en un contexto bilingüe podemos optar por aplicar el enfoque por tareas desarrollado por diversos auto-

res para la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Es posible hacer uso de este enfoque porque a la vez que adquieren conocimientos de la asignatura de didáctica, los alumnos también están aprendiendo lengua extranjera, la cual es vehículo de conceptos y, al mismo tiempo, materia de aprendizaje. Por lo tanto, además de utilizar este enfoque para que los alumnos de Magisterio adquieran competencia comunicativa en la lengua inglesa de contenido científico, geográfico e histórico, haremos uso de este marco metodológico para que los estudiantes lleguen a ser comunicativamente competentes en la transmisión de esos contenidos del medio natural, social y cultural en el aula de Educación Primaria, haciendo, así, especial hincapié en el componente didáctico de la asignatura. Cabría la posibilidad de centrarse en el lenguaje de los distintos temas y separar a) el conocimiento de los contenidos y b) la didáctica de los mismos; o incluso dar por supuesto que los alumnos sabrán impartir esos contenidos si tienen un conocimiento aceptable de los mismos, pero consideramos que ambos aspectos deben estar presentes en la formación de alumnos de Magisterio, y es importante no olvidarse de ninguno de ellos.

Recordemos que la competencia comunicativa en una lengua, en este caso necesaria para impartir la asignatura en inglés a los niños de Educación Primaria, está constituida por un conjunto de cuatro subcompetencias que interactúan en la comunicación, y que Cerezal (1997, 5) define de la siguiente manera: 1) lingüística (adquisición de los conocimientos teóricos sobre la lengua necesarios como base, a partir de la propia reflexión como hablante), 2) discursiva o pragmático-discursiva (comprensión de las funciones comunicativas de la lengua y su uso según el contexto), 3) sociolingüística o sociocultural (conocimiento del significado social de las formas lingüísticas) y 4) estratégica (adquisición de las destrezas necesarias para ser un hablante autónomo, capaz de resolver los problemas de aprendizaje de la lengua). Independientemente de los contenidos sobre los que se trabaje en la asignatura de didáctica, las tareas propuestas deberán ir encaminadas a que los alumnos desarrollen este conjunto de competencias. Para ello, se diseñarán y pondrán en práctica diversas actividades comunicativas que permitan a los estudiantes utilizar el lenguaje con el objeto de establecer y mantener una comunicación, de manera que puedan progresar en su competencia comunicativa, básica para poder ser buenos maestros de asignaturas impartidas en lengua extranjera.

5. 2. Marco teórico del enfoque por tareas

La propuesta del enfoque por tareas surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos, y pronto se difunde en determinados círculos de enseñanza de lengua. Según Sevilla, Sevilla y Callejas (2003, 115):

El enfoque por tareas es un marco metodológico y, al mismo tiempo, una forma de diseñar el currículo porque integra todos los elementos del proceso educativo: alumnos, profesores, objetivos, contenidos, actividades, materiales, evaluación y las relaciones entre esos elementos. La tarea se constituye, pues, en la unidad bási-

ca que permite diseñar un curso estableciendo una secuencia de las mismas dentro de un marco en el que se puedan planificar, formular, poner en práctica y evaluar.

En el enfoque por tareas, la unidad básica de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje es la tarea y no el lenguaje. La secuencia de tareas genera el lenguaje que se va a utilizar, por lo que el lenguaje es un instrumento para llevar a cabo las tareas. Se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua de estudio, prestando atención al contenido de los mensajes, y en esas actividades descubrirán aquellas unidades de los distintos niveles de la lengua que serán objeto de aprendizaje (el textual, el nocio-funcional, el morfosintáctico, el léxico, el fonético, el grafémico). La clave se encuentra en aprender la lengua usándola, lo que en nuestro caso implica que los alumnos de Magisterio aprenden la lengua específica de didáctica del conocimiento del medio al utilizarla como instrumento para preparar y desarrollar unidades didácticas dirigidas a alumnos de Educación Primaria.

Es importante tener en cuenta que hablar una lengua supone construir conjuntamente con el interlocutor el sentido de los textos (orales y escritos) que se utilizan y se producen. Aprender una lengua es ir interiorizando progresivamente las unidades de sus diversos niveles de descripción y sus diferentes usos, mediante su efectiva utilización para comunicarse (Martín Peris, 2004, 19). Consideramos que esto es especialmente interesante en el contexto propuesto, ya que los alumnos de Magisterio aprenden la lengua para poder transmitirla a su vez a sus alumnos de Primaria, por lo que cuanto mejores comunicadores sean como alumnos en Magisterio, mejores facilitadores del aprendizaje serán como maestros.

Zanón (1990), en el ámbito de la enseñanza de lenguas, indica las características que debe cumplir una tarea:

- Ser representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- Ser identificable como unidad de actividad en el aula.
- Estar dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
- Estar diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Estaire (2004, 9), siguiendo las pautas dadas por autores tales como Nunan, Candlin, Breen y Long, define la tarea de comunicación de la siguiente manera:

Una tarea de comunicación es una unidad de trabajo en el aula:

- a) que implica a todos los aprendices en la comprensión, o producción, o interacción en L2;
- b) durante la cual la atención de los aprendices está concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma, esto es, en qué se expresa más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo;
- c) que tiene una estructura con: un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro; un objetivo concreto; un contenido concreto; un resultado concreto,
- d) cuyo desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor y los aprendices;

- e) que tiene, dentro de lo posible, elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana.

Por lo tanto, las tareas deberán ser representativas de las actividades de uso de la lengua que los alumnos llevarán a cabo como maestros en los procesos de comunicación en el aula de Educación Primaria. Por ello, los alumnos de Magisterio deberán desarrollar estrategias para ser competentes en esos procesos de comunicación, y la mejor forma de ayudarles es ofreciéndoles la posibilidad de realizar tareas que van a poder poner en práctica ante unos alumnos. Estos pueden ser ficticios, constituidos por sus compañeros universitarios, en el rol de alumnos de Educación Primaria, pero también pueden ser reales, y las tareas realizadas en clase se podrán llevar a la práctica en el contexto real de un colegio durante el periodo de prácticum establecido en el Grado de Magisterio. La realización de tareas útiles en la vida real favorecerá la motivación de los estudiantes, así como el grado de esfuerzo que pondrán en su consecución. Al plantearse actividades auténticas, contextualizadas y con resultados tangibles, se facilita también la reflexión y el perfeccionamiento de esas tareas realizadas.

A partir de las características presentadas sobre el concepto de “tarea”, nos podemos basar en Hurtado Albir (1999, 56), quien aplica el enfoque por tareas a la didáctica de traducción, para definir una tarea en el marco de la asignatura que proponemos aquí como ejemplo de la siguiente manera: Una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica docente en Educación Primaria, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la didáctica del conocimiento del medio natural, social y cultural (en lengua inglesa) y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo. Debemos destacar que al hablar de enseñanza bilingüe, estamos incluyendo el conocimiento del contenido y el lenguaje apropiado que se debe utilizar según el nivel de los alumnos de Educación Primaria.

Seguendo el marco propuesto por Estaire (2004, 4), para programar una unidad a través de tareas, se debe: 1) Elegir un tema o área de interés; 2) Especificar los objetivos de comunicación; 3) Planificar la/s tarea/s final/es (reflejo de los objetivos de comunicación); 4) Especificar los componentes temáticos y lingüísticos necesarios/deseables para la consecución de las tareas finales; 5) Planificar el proceso, secuenciando los pasos que deben seguirse a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación. Todas las tareas ofrecen la oportunidad de evaluar el proceso de aprendizaje, por lo que la evaluación queda así incorporada como parte de dicho proceso.

Según Hoz (1993, 4), el enfoque por tareas supone que el alumno es creativo, autónomo, toma riesgos, toma decisiones, resuelve problemas desde su propio nivel de competencia y en cooperación y toma conciencia del proceso de aprendizaje, haciéndose responsable del mismo. Asimismo, el alumno participa e interactúa con sus compañeros desde su propia identidad: habla de sus experiencias, de sus preferencias, opina sobre lo que piensa o hace él o los otros compañeros, y crea junto con sus compañeros un espacio de comunicación real: aclara o pide aclaraciones, repeticiones y confirmaciones de lo que ha entendido. El aula se concibe como un espacio

social y de aprendizaje, y la clase como un acontecimiento comunicativo, en el que el profesor guía y asiste a los alumnos, según sus necesidades e intereses. El objetivo es enseñar comunicación para comunicar y hacerlo comunicando, de modo que los alumnos adquieran la competencia comunicativa necesaria para ser docentes de lengua extranjera (en nuestro caso, utilizada como vehículo de contenidos en la didáctica de materias no lingüísticas).

La evaluación se debe aplicar durante todo el proceso y a todos los componentes de la tarea, para adecuarlos a las necesidades específicas de cada situación de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación es una responsabilidad compartida entre profesor y alumnos. Le sirve de ayuda al profesor para reflexionar en todo momento sobre su trabajo y para modificar el rumbo y las tareas cuando sea necesario. La autoevaluación que realice el alumno le permite tomar conciencia de su aprendizaje y de su progreso, lo que le ayudará a responsabilizarse y a hacerse autónomo y crítico consigo mismo, para lo que ha de conocer, desde el primer momento, los objetivos de la asignatura y de cada una de las tareas.

5. 3. El enfoque por tareas en la clase de Magisterio

Para mostrar cómo se podría desarrollar el enfoque por tareas en la asignatura de didáctica propuesta, vamos a suponer que en los nuevos planes de estudios la asignatura sea cuatrimestral, y que, por tanto, tenga 4'5 créditos, equivalentes a 117'2 horas totales en créditos ECTS (horas presenciales y no presenciales), tal como establece el proyecto piloto de la UAM citado anteriormente (Martínez Cebrián, 2007).

Al iniciar la asignatura, igual que en otras materias, es fundamental recordar a los futuros maestros la estructura y organización de la Educación Primaria, la cuál está dividida en tres ciclos: 1er ciclo (cursos 1º y 2º, alumnos de 6-8 años), 2º ciclo (cursos 3º y 4º, alumnos de 8-10 años) y 3er ciclo (cursos 5º y 6º, alumnos de 10-12 años). Para realizar las tareas propuestas, deberán tener en cuenta que los contenidos se ordenan cíclicamente para afrontar los mismos temas en distintas ocasiones a lo largo de la Educación Primaria. Los primeros años de cada ciclo se basan en nuevos contenidos, mientras que los segundos años se centran en la revisión y consolidación de los que se han impartido con anterioridad (MEC, 2004, 36).

Como se puede apreciar, según la propia denominación de la asignatura, hay que tratar tres grandes bloques, y en cada uno de ellos hemos dividido los contenidos en tres temas, para facilitar su comprensión, basándonos en las orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado Hispano-Británico en Educación Primaria (MEC, 2004, 172-201).

1. Science:
 - a. The human body: health and food.
 - b. Living things: animals and plants.
 - c. Materials and their properties. Physical processes (light, sound, forces).

2. Geography:
 - a. The world around us: the weather, the water cycle, landscapes, ecosystems, the Earth and other planets.
 - b. Our daily lives: daily routines and different roles.
 - c. The busy live around us: countries and cities/towns/villages, forms of transport, means of communication, festivities and celebrations.
3. History:
 - a. Important people and events in the past: sequencing periods of time.
 - b. The effect of change in our world.
 - c. Historical evidence: different sources of information, enquiry and reporting.

Como el perfil de los alumnos que cursan Magisterio es muy variado, tendremos alumnos con una mayor afinidad y con mayores conocimientos previos de ciencias y otros con mayor motivación por la geografía o la historia. Debemos hacer uso de esta situación ventajosa para permitir que cada alumno investigue sobre un único tema, aquel que más le interese, de modo que pueda exponer y transmitir a sus compañeros distintas maneras de trabajar con una temática específica que le sea de interés. Esto supone negociar con los alumnos el tema sobre el que trabajará cada uno, permitiendo así cierta flexibilidad y generando en los estudiantes interés por las clases (Estaire 2004, 4). Cuanto más ajustado esté el tema a los intereses y las necesidades de los aprendices, mayor será su motivación y su participación en las clases. Cada alumno escogerá un tema y un ciclo de la Educación Primaria al inicio del cuatrimestre, una vez presentados los objetivos de la asignatura y su metodología, y mantendrá su elección a lo largo de todo el cuatrimestre. En ese inicio de la asignatura, el profesor universitario también hará una breve presentación del currículo de Educación Primaria y de las orientaciones para desarrollar currículos bilingües (MEC, 2004), facilitando a los alumnos una copia de estos documentos, ya que deberán basarse en ellos para diseñar las diversas tareas que se plantearán.

Como no es fácil secuenciar los contenidos ni saber hasta dónde impartir en cada ciclo de Educación Primaria, es interesante que trabajen juntos los alumnos que hayan elegido el mismo tema, pero en distintos ciclos. Así podrán observar cómo se abarcan cada vez más contenidos a medida que los niños son más mayores, realizando un análisis y una reflexión sobre este hecho. Ello representa una experiencia muy valiosa, ya que así, cuando sean maestros y les sea asignado un determinado curso, les será más fácil mantener una visión global de la progresión de la enseñanza, pues estarán preparados para ello. Así, trabajando en grupos de tres alumnos (uno por cada ciclo), se puede analizar el currículo de toda la Educación Primaria en la preparación de unidades didácticas del tema correspondiente, como a continuación explicaremos.

De este modo, los alumnos de Magisterio trabajarán en grupos para resolver actividades de aprendizaje, elaborar conjuntamente textos y ejercicios, realizar en equipo actividades de tipo cognitivo y metacognitivo, revisar su trabajo y el desa-

rrollo de la tarea, planificar su aprendizaje, etc. Esto permitirá a los futuros profesores acostumbrarse a trabajar en equipo cooperativo, lo cual constituye una de las competencias que los universitarios han de desarrollar, según el EEES, y es fundamental para realizar un buen trabajo como profesionales, en coordinación con los demás maestros del colegio.

Una vez negociado el tema y el ciclo, los alumnos pueden trabajar la asignatura de didáctica en torno a una serie de tareas en las que la lengua inglesa se utilizará como instrumento para realizarlas, y al mismo tiempo será objeto de aprendizaje, pero siempre en un contexto comunicativo.

A continuación hacemos una propuesta abierta de tareas mediante las que los alumnos manejarán los distintos contenidos de didáctica del conocimiento del medio, así como la expresión inglesa de esos contenidos, de un modo globalizado, abarcando aspectos de otras áreas tales como: lengua, matemáticas, música, plástica, dramatización, nuevas tecnologías, etc. Ello permitirá que los alumnos de Magisterio experimenten cómo se pueden trabajar las distintas áreas en cualquier asignatura de manera globalizada, lo cual deberán hacer como maestros en Educación Primaria, especialmente en el Primer Ciclo.

Una propuesta orientativa de tareas podría ser la siguiente:

1. Crear un texto: cuento, cómic u obra de teatro para trabajar con los alumnos de Educación Primaria el tema elegido de *science, geography and history*.
2. Escribir una canción o poesía y encontrar refranes, rimas o trabalenguas que incluyan vocabulario sobre el tema elegido.
3. Elaborar gráficos, diagramas, esquemas, mapas conceptuales o mapas mentales sobre el tema elegido.
4. Crear actividades de *information gap*, en las que un alumno tiene información que otro necesita, relativa al tema elegido.
5. Hacer uso de las nuevas tecnologías para elaborar una actividad de ordenador interactiva, usando el programa Hot Potatoes y encontrar películas o documentales relacionados con el tema elegido.
6. Organizar una actividad artística de manualidades para reforzar los contenidos del tema elegido.

Estas seis tareas permiten que cada alumno escoja en cada una aquello que le resulte más atractivo, según sus capacidades y sus intereses, a la vez que asegura que todos los alumnos de Magisterio practiquen distintas formas de trabajar un mismo tema de la asignatura de conocimiento del medio en Educación Primaria. La secuencia de estas seis tareas conducirá a los alumnos hacia la realización del trabajo final de la asignatura de didáctica, consistente en la programación de una unidad didáctica sobre el tema y para el ciclo de Educación Primaria elegidos por cada alumno. En dicha programación se incluirán todos los materiales elaborados en las distintas tareas, perfeccionados a lo largo del cuatrimestre, a medida que se exponen en clase y se reciben comentarios sobre ellos. La secuencia de tareas propugna pasar

a la acción, realizando labores interesantes que requieren un proceso paralelo de aprendizaje para poder llevarlas a cabo, incorporando nuevos conocimientos a los ya existentes con la consiguiente reestructuración de los esquemas.

Siguiendo la propuesta de Sevilla, Sevilla y Callejas (2003, 118-120), así como el estudio realizado por Martín Peris (2004, 5), para llegar a la realización de cada una de las seis tareas, se han de llevar a cabo tres tipos de tareas o sub-tareas que llevarán a los alumnos a cubrir las distintas etapas en el proceso de aprendizaje. Estas tareas son:

1. Tarea de sensibilización o pre-tarea, también denominada tarea previa, es el conjunto de actividades realizadas con el fin de motivar a los alumnos en la adquisición de las destrezas necesarias para ejecutar la tarea final. Se trata de una primera toma de contacto con la tarea final (Martín Peris, 2004, 32), en la que se darán a conocer sus objetivos y los procedimientos que se van a seguir para favorecer la toma de responsabilidad por parte de los alumnos ante su propio aprendizaje y para facilitar la autoevaluación.
2. Tarea de adquisición de destrezas o tarea de aprendizaje, es el conjunto de actividades de aprendizaje conducentes a capacitar al alumno para la ejecución de la tarea final. En ocasiones, también se denominan “tareas posibilitadoras o capacitadoras”, pero Martín Peris (2004, 5) no está de acuerdo con el uso de estos términos, ya que aquí se incluyen no sólo las actividades que le capacitan al alumno para elaborar el producto final, sino todas aquellas que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje.
3. Tarea de aplicación de destrezas o post-tarea, es el producto, la tarea final, en la que se ponen en práctica las destrezas adquiridas, de manera que alumnos y profesor pueden evaluar si se han conseguido los objetivos pedagógicos planteados inicialmente.

Como ejemplo de estas tres fases, a continuación desarrollaremos tan sólo la primera de las seis tareas propuestas anteriormente (crear un texto), debido a la limitación de espacio, aunque podríamos haber escogido cualquier otra. Esta tarea trata sobre el uso de los textos (cuentos, cómics y obras de teatro) para abordar un tema de conocimiento del medio en lengua inglesa. La tarea consistirá en la creación de un texto y su presentación a unos alumnos de Educación Primaria.

5.3.1. Tarea de sensibilización (pre-tarea)

En esta primera fase, los alumnos entrarán en contacto con lo que se quiere trabajar. Para ello, el profesor universitario presentará distintos tipos de textos y los alumnos de Magisterio deberán razonar a qué alumnos de Educación Primaria están dirigidos esos materiales, según las características gramaticales y léxicas del texto, así como el nivel de abstracción y complejidad de los contenidos del mismo. La actividad se realizará en grupos con el objeto de promover el trabajo cooperativo en la interpretación, comprensión y análisis de un texto seleccionado entre los presen-

tados por el profesor universitario. Después, cada grupo presentará a la clase las características del texto y explicará los aspectos positivos y negativos del mismo desde el punto de vista didáctico, lingüístico y conceptual, y si hay algo que se podría mejorar, así como ideas sobre cómo trabajar el texto con los alumnos de Educación Primaria. También deberán proponer la edad de los alumnos a los que podría ir dirigido. A los demás miembros de la clase se les dará la posibilidad de mostrar su acuerdo o desacuerdo con lo expuesto por cada grupo, proponiendo ideas nuevas. El profesor aclarará y explicará todas las dudas que surjan, desde el punto de vista lingüístico, didáctico o conceptual y unificará las distintas ideas propuestas. Esta pre-tarea permite que los alumnos participen en el desarrollo de la sesión desde el primer momento, potenciando la interacción y la negociación, así como la reflexión y la resolución de problemas, y creando espacios de comunicación en el aula, siempre usando la lengua inglesa para comunicarse. También les permite auto-evaluarse y comprobar cuál es su nivel inicial, para poder dirigir con eficacia sus esfuerzos hacia la adquisición de conocimientos y destrezas.

Para finalizar esta primera fase, el profesor podrá realizar una síntesis de los aspectos que han ido surgiendo y que los propios alumnos han ido planteando. También puede hacer una primera evaluación de la metodología didáctica, analizando si resulta útil para los alumnos, en función de la demostración de conocimientos y destrezas adquiridos. Puede que sea necesario detenerse más en ciertos aspectos, según los intereses específicos o las necesidades de aprendizaje de cada grupo de alumnos. Es importante que el profesor se vaya adaptando a la realidad de la clase como grupo humano, reflexionando constantemente sobre su trabajo y detectando dificultades, problemas o carencias desde el primer momento.

5.3.2. Tarea de adquisición de destrezas

Después de la realización de la tarea de sensibilización, los alumnos son conscientes de sus carencias para trabajar textos con finalidad pedagógica. Por ello, se debe abordar el contenido teórico que facilite a los alumnos la adquisición de estas destrezas. Se analizarán las características de los textos de lengua inglesa adecuados para niños que están aprendiendo inglés como L2 en contextos bilingües, y cómo elaborarlos y trabajar con ellos. Por ejemplo, se destacará la importancia de utilizar estructuras repetitivas que sean familiares para los alumnos, de modo que la morfosintaxis no dificulte la comprensión del contenido del texto, sino que la facilite. Además, se deberá facilitar la comprensión, haciendo uso de ayuda gráfica (dibujos, fotografías, diagramas, etc.) relacionada con el contenido del texto. El factor determinante será la edad de los alumnos a los que va dirigido dicho texto y, por tanto, el nivel de adquisición de la lengua inglesa, tal como viene determinado en el Currículo Integrado Hispano-Británico (MEC, 2004).

La finalidad de la tarea de adquisición de destrezas es la preparación de un texto en lengua inglesa con las características comentadas en el párrafo anterior, y otras, para ser utilizado con un objetivo pedagógico concreto, acompañado por una serie de actividades para trabajar sus contenidos. Según las actividades que se quieran diseñar tomándolo como base (tendrán unos objetivos, un desarrollo, una evalua-

ción y material de refuerzo y ampliación), así será el texto que se produzca. Ahí radica la dificultad de la tarea, pues no consiste en producir cualquier texto sino uno en particular, adaptado a unas necesidades concretas (edad, nivel de adquisición de lengua inglesa, objetivos de la actividad, etc.).

Con el fin de adquirir y ejercitar las microdestrezas necesarias para enfrentarse a la creación de un texto con una finalidad pedagógica específica, los alumnos necesitan hacer un trabajo de búsqueda y análisis de los materiales existentes, no sólo aquellos publicados en España y en soporte impreso, sino también aquellos de otros países y los encontrados en Internet. Para ello, el profesor facilitará a los alumnos una lista de materiales que pueden consultar, incluidas páginas web, y centrándose en la temática elegida, trabajarán en los grupos de tres personas creados al principio del cuatrimestre para encontrar textos apropiados al ciclo de Educación Primaria escogido. En sus grupos correspondientes, extraerán ideas de los textos encontrados para elaborar un primer borrador de un texto escrito por ellos. Aunque los estudiantes trabajan en grupos de tres, cada uno de estos estudiantes deberá elaborar un texto, con su explotación didáctica correspondiente (actividades para los alumnos), apropiado para el nivel de los alumnos de Primaria del ciclo elegido. De este modo, los universitarios aprenderán a cooperar y a trabajar en equipo, pero viéndose obligados a hacerse responsables de su propio trabajo y, por consiguiente, de su proceso de aprendizaje, tanto de didáctica de la asignatura como de la lengua inglesa. Asimismo, podrán trabajar la coordinación vertical, entre los distintos ciclos, lo cual permite que haya una continuidad en el aprendizaje de los alumnos de Primaria. Los universitarios podrán así investigar y poner en práctica cómo se trabaja un contenido determinado en los distintos ciclos, cómo es la progresión en el conocimiento, y cómo se amplía gradualmente la cantidad y la complejidad de los contenidos y las actividades correspondientes a medida que los alumnos son más mayores.

En esta fase resulta fundamental la mediación del profesor, quien deberá trabajar con los distintos grupos, guiándoles y asistiéndoles. En cada grupo, habrá intercambio de opiniones sobre el proceso seguido para elaborar el texto apropiado y la utilización correspondiente de ese material didáctico en el aula de Primaria. La cooperación entre los miembros de un mismo grupo consistirá, precisamente, en el intercambio de opiniones y sugerencias y la ayuda mutua. Es importante que los alumnos hablen en lengua inglesa entre ellos, por lo que se deberá fomentar ese ambiente en clase, de modo que puedan aprovechar la oportunidad para desarrollar la expresión oral, no sólo al dirigirse al profesor, sino también al trabajar en grupo con sus compañeros. Como propone la UAM (Comisión de Primaria, 2008), “la docencia relacionada con las lenguas y su aprendizaje deberá hacerse en la lengua correspondiente”. Así, los alumnos se familiarizan con los contenidos en lengua inglesa que habrán de impartir como maestros, sin necesidad de tener que estudiarlos específicamente ni aislarlos de la parte fundamental de didáctica de la asignatura.

Otro aspecto que destaca la UAM (Comisión de Primaria, 2008) es la importancia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, cada grupo deberá enviar al profesor su trabajo por correo electrónico, es decir, enviarán tres textos sobre un mismo

tema, cada uno dirigido a un ciclo de Educación Primaria, así como una serie de actividades para la explotación didáctica de los tres textos. El profesor contestará el correo con sugerencias sobre cómo mejorar el trabajo realizado, de modo que se llevará a cabo una atención individualizada y el seguimiento periódico del progreso de cada estudiante, mediante la tutoría académica, ya sea por medio de las nuevas tecnologías o personalmente.

5.3.3. Tarea de aplicación de destrezas (post-tarea)

En la última fase, los estudiantes llevarán a la práctica el material diseñado en la tarea de adquisición de destrezas, mediante el desarrollo de una o varias actividades sobre la base de los textos creados por cada grupo. Sus compañeros de clase asumirán el rol de un grupo de alumnos de Educación Primaria, simulando así una situación real en el aula de un colegio.

Esta tarea final será, por lo tanto, muy similar a las situaciones en las que los estudiantes tendrán que hacer uso de la lengua extranjera en su vida profesional, una vez terminada la carrera, así como en su periodo de prácticum dentro de la misma. Esta es la base del enfoque por tareas, en el que se defiende que se aprenda la lengua usándola en situaciones lo más realistas posibles y similares a las encontradas en la vida cotidiana.

Cada grupo intentará que se aprecie la secuencia en el grado de dificultad de los materiales elaborados del primer al tercer ciclo de Educación Primaria, y lo expondrán en ese orden. Una vez terminada la simulación de una clase, los compañeros harán las críticas que consideren oportunas, y evaluarán cada texto y la forma en que se han presentado las actividades relacionadas con el mismo. Los aspectos evaluables pueden ser: 1) Creatividad y atractivo del material elaborado; 2) Complejidad del lenguaje y de los contenidos utilizados, y si son apropiados, según los objetivos del curso/ciclo en cuestión; 3) Calidad de la explotación didáctica del texto para facilitar el aprendizaje del contenido del mismo por parte de los alumnos.

Se puede seguir esta misma secuenciación para las seis tareas propuestas, aunque con ligeras modificaciones, en función de las características particulares de cada una de ellas, porque hay un fin común a todas las tareas: la elaboración de una programación completa de la asignatura de conocimiento del medio para toda la Educación Primaria.

Tras la reflexión sobre la experiencia vivida al presentar su material (auto-evaluación) y las críticas constructivas recibidas (evaluación del profesor y de los compañeros), cada alumno modificará lo que crea necesario y agrupará las distintas tareas realizadas. En las últimas sesiones del curso, los alumnos de Magisterio que han realizado actividades para un mismo ciclo deberán ponerlas en común y secuenciarlas según crean oportuno. Cada alumno elaborará sus propios objetivos, contenidos y evaluación para los contenidos trabajados, que deberán estar en consonancia con los objetivos, contenidos y evaluación realizados por los otros alumnos que han trabajado con el mismo ciclo.

Finalmente, el profesor podrá unir todos los trabajos que los alumnos le habrán enviado por correo electrónico, y los reenviará a todos sus alumnos, creando así una

programación completa de la asignatura de conocimiento del medio en lengua inglesa, con todos los materiales necesarios para desarrollarla en cualquiera de los ciclos de Educación Primaria, así como su explotación didáctica. Si se hace bien, éste puede resultar un material valiosísimo y muy útil para los futuros maestros, así como un punto de partida sobre el que preparar otros materiales que puedan necesitar para un grupo determinado de alumnos de Educación Primaria.

De este modo, la realización de las tareas permite que alumnos y profesores sean capaces de trabajar de forma cooperativa y evaluar en conjunto los resultados obtenidos, pues a partir de lo observado, así como de los comentarios realizados por los alumnos, no sólo al evaluarse unos a otros, sino también al evaluar la asignatura y al autoevaluarse, puede analizarse si se ha alcanzado el objetivo deseado, si se ha establecido una comunicación fluida en lengua inglesa entre los distintos miembros del aula, si las tareas realizadas tendrán utilidad en la carrera profesional de los alumnos, etc. La reflexión sobre todas estas cuestiones permite al profesor comprobar la validez del modelo didáctico basado en el enfoque por tareas y redefinir aquellos aspectos que considere oportunos para ir mejorando su práctica docente con cada nuevo grupo de alumnos.

6. CONCLUSIONES

En este artículo hemos analizado las características de los nuevos planes de estudios de Magisterio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. Hemos observado la necesidad de cambiar la lección magistral por otras modalidades de enseñanza más centradas en el estudiante, que permitan atender sus necesidades e intereses, mediante la flexibilidad en la elección de temas con los que trabajar y el fomento de la cooperación, la participación, y la autonomía en las actividades realizadas dentro y fuera del aula. También hemos planteado la necesidad de que los futuros maestros tengan una buena formación en lenguas extranjeras, especialmente en lengua inglesa, dada la rápida creación de colegios bilingües que está teniendo lugar en los últimos años.

Basándonos en estos dos aspectos, el nuevo Grado de Magisterio y la educación bilingüe en Educación Primaria, hemos propuesto que se impartan las asignaturas de didáctica en lengua inglesa, lo que podría ser obligatorio para los aspirantes a la mención en lengua extranjera, y optativo para los demás estudiantes. Siguiendo el desarrollo del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras, hemos considerado la posibilidad de hacer uso del enfoque por tareas para impartir la asignatura de didáctica del conocimiento del medio natural, social y cultural, presente en la carrera de Magisterio, en lengua inglesa, pretendiendo con ello que haya una mayor concordancia entre la formación del profesorado y las necesidades de los centros escolares de Educación Primaria. Para ejemplificar cómo se podría aplicar este enfoque, hemos desarrollado uno de los temas que pueden ser tratados en la asignatura, sobre creación de textos, mostrando así cómo se secuenciarían las distintas fases de las tareas.

Hemos considerado fundamental el desarrollo de diversos aspectos en la asignatura de didáctica: 1) El trabajo en equipo y la cooperación, compartiendo materiales y reflexionando en pequeños grupos sobre las tareas realizadas; 2) El desarrollo de la creatividad y la eficacia en la elaboración de unidades didácticas con sus materiales correspondientes y la explotación didáctica de las mismas; 3) La adquisición de un buen nivel de lengua inglesa, realizando procesos de comunicación propios de la vida real, por medio de simulaciones, favoreciendo el uso exclusivo de la lengua inglesa; 4) La valoración positiva del uso de las nuevas tecnologías, posibilitando que todos los alumnos puedan disponer del trabajo de sus compañeros en formato informático, empezando así a crearse un banco de recursos; 5) La evaluación continua de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando el seguimiento individualizado, la crítica constructiva de los compañeros y el perfeccionamiento del trabajo realizado.

En los próximos años, cuando se implante el Grado de Magisterio, podría ser interesante desarrollar la asignatura propuesta con un grupo de alumnos en alguna de las diversas Facultades de Educación y de Formación de Profesorado que hay en España. De ese modo, se podría evaluar el modelo didáctico presentado en su conjunto, y analizar su validez, reflexionando sobre los aspectos que funcionan y cuáles se podrían mejorar. Asimismo, se podría poner a prueba con cualquiera de las otras asignaturas de didáctica que se podrían impartir en lengua inglesa, en consonancia con la realidad de los centros bilingües de Educación Primaria. Tan sólo con su puesta en práctica podría llegar a perfeccionarse el modelo presentado, modificándose todo aquello que se considere oportuno según las necesidades observadas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BOCM (2004): *Orden 796/2004, de 5 de marzo (BOCM 9 marzo), de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés.*
- BOE (2005): *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero (BOE de 25 de enero), por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.*
- BOE (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo), de Educación.*
- BOE (2007): *Resolución de 17 de diciembre de 2007 (BOE de 21 de diciembre), de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria.*

- BOE (2007): *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.*
- BOE (2007): *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (BOE de 29 de diciembre), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.*
- CEREZAL, F. (1997): “El aprendizaje de lenguas a través de tareas”, en *Encuentro. Revista de indagación e innovación en la clase de idiomas*, nº 9. Universidad de Alcalá. Disponible en Internet: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/911> [Consulta: 9 de septiembre de 2008].
- COMUNIDAD ESCOLAR (2008): “Los primeros planes de estudio adaptados al EEES reciben el informe favorable de la ANECA”, en *Comunidad Escolar. Periódico digital de información educativa*. Año XXVI, nº 833, 4 de junio de 2008. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/833/unibrev.html> [Consulta: 9 de de septiembre 2008].
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2008): “Centros bilingües de la Comunidad de Madrid” en el portal de EducaMadrid http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/layout?p_1_id=7939.1&c=an [Consulta: 9 de septiembre de 2008].
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en Internet: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consulta: 5 de septiembre de 2008].
- ESTAIRE, S. (2004): “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, en *Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera (red ELE)*, nº 1. Disponible en Internet: <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/estaire.shtml> [Consulta: 9 de septiembre de 2008].
- HOZ, C. (1993): “Experiencias en el aprendizaje mediante tareas”, *II Encuentro práctico de profesores de ELE en Alemania*. Barcelona, International House. Disponible en Internet: <http://www.encuentro-practico.com/> [Consulta: 9 de septiembre de 2008].
- HURTADO ALBIR, A. (1999): “Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes”, *Enseñar a traducir*, Madrid, Edelsa, 8-58.
- INSTITUTO CERVANTES (2008): *Diccionario de términos clave de ELE – enfoque por tareas*, Centro Virtual Cervantes [Consulta: 9 de septiembre de 2008], http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

- MALDONADO RICO, A. F. (coord.) (2003): *La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad Autónoma de Madrid.
- MARTÍN PERIS, E. (2004): “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en *Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera (red ELE)*, nº 0. Disponible en Internet: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/martin.shtml> [Consulta: 9 de septiembre de 2008].
- MARTÍNEZ CEBRIÁN, M.A. (2007): *Informe final del proyecto piloto de adaptación de la Titulación de Maestro en Lengua Extranjera al EEES 2004/07*. Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en Internet: [Consulta: 9 de septiembre de 2008]. http://www.uam.es/centros/fprofesorado/eees/docs/informe_lex_2004.pdf
- MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2008): “El proceso de Bolonia” en *Universidades*. http://web.micinn.es/contenido.asp?menu1=4&menu2=3&menu3=&dir=04_Universidades/022EdUnSu/032EEES/01@Bolonia [Consulta: 28 de octubre de 2008].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Convenio de Cooperación con el British Council: Currículo Integrado Hispano-Británico*. Disponible en Internet: <http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=65&area=convenios> [Consulta: 9 de septiembre de 2008].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004): *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria*, Madrid, MEC.
- SEVILLA MUÑOZ, M., SEVILLA MUÑOZ, J. Y CALLEJAS, V. (2003): “Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica dirigida a alumnos universitarios”, en *Cadernos de Tradução*, Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), 12, 109-125. Disponible en Internet [Consulta: 13 de septiembre de 2008]: <http://www.cadernos.ufsc.br/online/cadernos12/manuel%20e%20cia.pdf>
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, Comisión de Primaria (2008): *Propuesta de título universitario de Grado según el RD 55/2005, de 21 de enero*. Disponible en Internet [Consulta: 5 de septiembre de 2008]: http://www.uam.es/centros/fprofesorado/estudios/nuevos_planes_comision_pri.htm
- UNIVERSIDAD DE MURCIA (2008): *Enseñanzas de Grado de Magisterio de Educación Primaria: implicación profesional de las menciones*, Equipo Decanal, Facultad de Educación.

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS (2008): *Graduado en Educación Primaria*, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

http://www.upcomillas.es/estudios/estudiar_GEP.aspx [Consulta: 9 de septiembre de 2008].

ZANÓN, J. (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Cable*, 5, pp. 19-27.