

El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta.

Introducción.

Durante el trienio 2001-2004 el Departamento de Educación del Gobierno Vasco introdujo entre las líneas prioritarias de Renovación Pedagógica el programa denominado "Tratamiento Integrado de las Lenguas" como uno de los ejes de actuación de la línea "Procesos Lingüísticos". Este programa que compartía espacio con "Normalización del uso del euskera", "Introducción temprana del Inglés" y "Elaboración del Proyecto Lingüístico", nació con la intención de coordinar las diferentes experiencias que en torno a la enseñanza de las lenguas en particular y a la enseñanza en las lenguas en general proliferan en la Comunidad Autónoma Vasca.

En aquel momento, se creó un equipo de trabajo formado por tres asesores de Lengua Vasca y Lengua Castellana y la Responsable de Programa, con amplia experiencia tanto en la enseñanza de lenguas maternas y segunda lenguas en las aulas de Educación Obligatoria como en el asesoramiento al profesorado. Algunos compañeros han vuelto a las aulas, otras personas se han incorporado, otras han aportado en distintos momentos sus conocimientos, y sólo dos nos mantenemos desde el principio. Este equipo, siempre reducido en número, ha contado además con la colaboración de los Asesores y Asesoras de Educación Primaria y Educación Secundaria que han actuado como intermediarios con los centros, y en los últimos años, con el trabajo de tres profesores con licencia de estudios.¹

Seis años después de su inicio, estamos en disposición de presentar nuestra experiencia a la comunidad educativa para que pueda compartir nuestros éxitos y evitar nuestros errores, y tal es el objetivo del presente artículo.

El concepto de "Tratamiento Integrado de las Lenguas" se ha extendido en los últimos años avalado por las investigaciones sobre el aprendizaje de las lenguas, las transferencias de aprendizajes entre las lenguas o la importancia de programar simultáneamente los aprendizajes lingüísticos y no lingüísticos, y reforzado por la extensión de la enseñanza bilingüe y plurilingüe, que precisa, para ser eficaz, el aprovechamiento del caudal lingüístico del alumnado en todas las lenguas de que disponga.

De hecho, el "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas" recoge esta tendencia en su introducción cuando afirma que " el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (...) el individuo no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos estancos estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos

¹ Nuestro trabajo no habría salido adelante si no hubiéramos contado también con el entusiasmo de los profesores y profesoras que han aceptado, y mejorado, nuestras propuestas y se han servido de ellas en las aulas.

los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”

Sin embargo el TIL no es una innovación propuesta por este valioso documento, sino que su presencia, al menos nominal, en nuestro sistema educativo es muy anterior. De hecho, *en 1992, el Decreto de Desarrollo Curricular de la C.A.V para la E.S.O., aseguraba en la introducción del Área de Lengua (Lengua Castellana y Literatura, Lengua Vasca y Literatura, y Lenguas extranjeras) que “... el enfoque del área de Lengua debe ser integrador, de forma que se parta de presupuestos comunes y metodologías similares para todas las lenguas del currículo que faciliten el trasvase de lo aprendido en una lengua a cualquier otra”.*

Esta perspectiva se mantuvo a lo largo de todo el curriculum, contribuyendo a la coherencia del mismo y dibujando un marco de actuación pedagógica que, sin embargo, apenas pudo ser desarrollado en los años de implantación de la LOGSE. Desde las instancias administrativas, además de la publicación de documentos para la formación en centro que abordaban este tema,² tan sólo se planificaron actividades de formación aisladas dirigidas al profesorado que voluntariamente quisiera participar en ellas.

Como consecuencia de estas actividades, diversos grupos de profesores de primaria y secundaria iniciaron el camino del TIL, con variada fortuna; quienes consiguieron fijar un grupo de trabajo estable, con reconocimiento en el centro, formación externa, etcétera, han avanzado notablemente; quienes por el contrario no pudieron consolidarse como equipo docente, consiguieron hacer un trabajo muy interesante que, sin embargo, no ha cristalizado en una programación alternativa; en todos los casos, constataron que el camino hacia la plena coordinación entre el profesorado de lenguas es muy largo, y precisa para su recorrido de ayuda externa o interna, de personas con formación que dirijan el proyecto.

Estos equipos docentes fueron nuestros primeros interlocutores cuando nos propusimos elaborar un plan de actuación, y tanto sus éxitos como sus fracasos nos han ayudado en la elaboración de nuestra propuesta. Queremos agradecer desde aquí a todos ellos su colaboración desinteresada.

Primeros pasos.

Cuando nos enfrentamos al diseño de un plan de trabajo que posibilitara el Tratamiento Integrado de las Lenguas en el centro adoptamos la perspectiva que mejor conocíamos, la de profesoras de lengua castellana y de lengua vasca de secundaria en un instituto normal, ni puntero en la didáctica de las lenguas ni anclado en prácticas obsoletas, con un profesorado variado en cuanto a su formación, desarrollo profesional, interés y motivación, etcétera, y nos preguntamos ¿qué habiéramos necesitado nosotras en un centro así para

² Cabe destacar los que elaboró el Instituto de Desarrollo Curricular: “Módulo de Tratamiento Lingüístico” (1996) y “Plan de formación sobre el T.I.L.” (borrador).

avanzar en el T.I.L.? La respuesta que encontramos entonces aún nos parece oportuna. Estas serían nuestras necesidades:

- SER un equipo docente, es decir, compartir tiempos de trabajo, adoptar decisiones conjuntas, compartir experiencias, etcétera.
- SABER qué tienen en común lenguas como castellano, inglés y euskera aparentemente tan diferentes, cómo aprovechar el bagaje lingüístico y cultural de nuestros alumnos, y, al menos, cuál es la mejor manera de enseñar lenguas en contextos bilingües o plurilingües.
- REFLEXIONAR sobre aquellos aspectos teóricos que justifican el cambio metodológico y conocer las aportaciones de las ciencias de lenguaje a la didáctica de las lenguas.
- ADOPTAR o ADAPTAR los materiales didácticos más apropiados a las nuevas finalidades.

Partiendo de la consideración de que la cohesión en un equipo docente es el resultado de un trabajo compartido y de la cooperación para conseguir unas metas comunes, concluimos que esta necesidad se vería satisfecha si conseguíamos encarrilar las otras tres, sería una consecuencia lógica de un plan de trabajo coherente, por lo que centramos la atención en las otras necesidades señaladas. Con estas premisas, elaboramos un itinerario apto para formar equipos docentes que presentamos a continuación.

1. "Reflexión teórica", entendida como la reflexión compartida por todo el profesorado implicado sobre las aportaciones de las ciencias del lenguaje a la didáctica de las lenguas, especialmente sobre aquellos aspectos que sustentan y confieren credibilidad al T.I.L..
2. "Análisis de la práctica", entendida como el análisis compartido por todo el profesorado implicado de la práctica didáctica individual y de las intervenciones colectivas.
3. "Modificaciones puntuales en la programación", es decir, introducción paulatina de cambios, si fuera necesario, para facilitar la coordinación entre los profesores de diferentes lenguas, siempre que dichos cambios colaboren en el T.I.L..
4. "Programación integrada de las lenguas de la escuela", es decir, planificación compartida de objetivos, contenidos y criterios de evaluación entre las diferentes lenguas impartidas en el mismo nivel.
5. "Programación integrada de las lenguas y las otras áreas curriculares", que facilite tanto la enseñanza y aprendizaje de las lenguas desde el trabajo en las áreas como el de las áreas curriculares mediante el trabajo apropiado de la lengua en el área.

Actualmente, mantenemos la idoneidad de este itinerario, aunque nos cuestionamos su orden; es decir, creemos que los cinco aspectos reseñados deben formar parte de la formación del profesorado, pero las características del centro y de los equipos docentes definirán el itinerario adecuado. En todo caso, sea cual sea el camino elegido, tiene que servir para afianzar los equipos docentes, favorecer el trabajo cooperativo entre el profesorado e impulsar en el alumnado actitudes favorables para el aprendizaje de las lenguas, condiciones

todas ellas imprescindibles para el éxito del Tratamiento Integrado de las Lenguas.³

1. Reflexión Teórica

La formación con la que los profesores de lenguas llegan al aula tanto en educación primaria como en educación secundaria, es, cuando menos, dispar. Por un lado, los programas de las facultades de filología y de algunas escuelas de magisterio no recogen las necesidades de los profesores; por otro lado, la formación posterior de cada uno de ellos depende de circunstancias ajenas a la escuela y no garantiza que se hayan seguido directrices comunes. Por esta razón, creemos imprescindible que el profesorado de las distintas lenguas que interviene en el mismo grupo de alumnos, comparta conocimientos, reflexione conjuntamente sobre aquellos aspectos que, ligados a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, determinan la idoneidad del T.I.L.. Aunque el campo de la formación teórica es infinito, y cada grupo de profesores puede demandar la profundización en aspectos concretos, creemos que hay al menos tres temas cuyo debate es imprescindible:

- ¿Qué enseñamos cuando enseñamos lengua?. Planteamos un debate sobre la lengua como objeto de aprendizaje, y pretendemos profundizar en un concepto amplio de qué es lengua, teniendo en cuenta las aportaciones de las diferentes ciencias del lenguaje. Nos interesa la psicolingüística porque profundiza en los procesos cognitivos imprescindibles para aprender una lengua, para dominar la lectura y la escritura, para regular las interacciones, para comprender y producir textos, y porque nos revela claves para comprender cómo se producen las transferencias de aprendizajes lingüísticos; la sociolingüística nos alumbró sobre el carácter social de las lenguas, nos muestra la importancia del contexto, nos explica las relaciones de las lenguas en contacto y nos advierte del papel de las actitudes hacia las lenguas y hacia los hablantes en el proceso de aprendizaje; la pragmática nos proporciona una nueva perspectiva para analizar la comunicación y los usos del lenguaje, vistos como una actividad humana más, como un acto comunicativo; y por último, la lingüística del texto nos ayuda a comprender el funcionamiento de las unidades lingüísticas y comunicativas superiores a la frase, los textos.
- ¿Para qué se enseñan las lenguas en la escuela? La mayoría del profesorado asume que la finalidad de la enseñanza de las lenguas es conseguir usuarios de las mismas cada vez más competentes. Detrás de esta idea básica, aparece todo el mundo de la competencia comunicativa y de las subcompetencias: en qué consisten, qué aprendizajes hay que realizar para desarrollar cada una de ellas, qué

³ Parte de los materiales a los que haremos referencia en las siguientes páginas están a disposición de quien quiera consultarlos en la siguiente dirección: <http://www.berrikuntza.net> (Normalización lingüística y multilingüismo /Tratamiento Integrado de las Lenguas/Materiales); para conseguir otros, es necesario ponerse en contacto directamente con la responsable del programa

procedimientos, habilidades y estrategias requieren la intervención docente, y cómo la competencia comunicativa determina la adecuación, coherencia, cohesión y corrección de los textos. La reflexión en torno a la competencia comunicativa, y especialmente a su desarrollo en las distintas lenguas, sería el segundo gran capítulo de la reflexión teórica que proponemos.

- ¿Cómo se enseñan las lenguas? Como consecuencia de los dos temas anteriores, surge la tercera pregunta. Las nuevas perspectivas sobre las lenguas y sobre el objetivo de su aprendizaje reafirman la necesidad de asumir metodologías eficaces. En este sentido, planteamos la reflexión metodológica sobre cómo enseñar lenguas, y tomamos como referencia de la misma los enfoques comunicativos, que han demostrado ser los más eficaces

Considerando que trabajamos con equipos docentes, con profesoras y profesores con amplia experiencia didáctica, creemos que es imprescindible ligar la reflexión teórica a la práctica, interrelacionarlas continuamente estableciendo puentes entre ambas; así pues, no planteamos cursos teóricos, sino que elaboramos un módulo de formación en el que se parte de la reflexión compartida para profundizar en los aspectos teóricos que sustentan las buenas prácticas docentes. Por la misma razón, defendemos la formación conjunta, en la que cada profesor aporta lo que sabe y admite que puede seguir aprendiendo cooperativamente.

2. Análisis de la práctica.

Como segunda vía de trabajo, abordamos el análisis de la práctica desde la doble perspectiva del enfoque comunicativo y del tratamiento integrador de las lenguas, con la finalidad de descubrir las posibilidades de actuación compartida a partir de la realidad del aula y del centro escolar. Es imposible, desde nuestro punto de vista, separar el análisis de la práctica y la reflexión teórica; de hecho, ambas se sostienen mutuamente: para profundizar en el análisis, necesitamos a menudo recurrir a la teoría que valide o condene una u otra práctica; así mismo, la reflexión teórica cobra pleno sentido cuando sirve para mejorar prácticas didácticas habituales.

Los campos de análisis son infinitos, pero nosotras elaboramos propuestas concretas centradas sobre todo en el análisis de los materiales de aula que realmente se utilizan en la clase, y en el análisis de los textos de todo tipo y ámbito que se comprenden, producen y analizan en las diferentes lenguas del curso.

Elegimos el **análisis de los materiales de aula** porque hay una cierta distancia entre ellos y el profesor que los utiliza, lo que posibilita una crítica abierta que no causa tensión entre el profesorado. No se pueden construir equipos docentes sólidos a partir de los errores que los profesores cometemos, sino resaltando los aspectos positivos. El requisito previo para realizar esta actividad es la participación de quienes imparten lenguas diferentes a los

mismos alumnos; organizamos una batería de preguntas en torno a varios aspectos diferenciados:

- **Estructura de los materiales.** Se centra en la forma de presentar y organizar los contenidos del libro o material. Interesa recalcar, sobre todo, si se proponen al alumnado proyectos o tareas en los que precise hacer un uso reflexivo de la lengua o si se trabajan diferentes aspectos de la lengua sin relacionarlos entre sí.
- **Objetivos** de la unidad didáctica analizada. Se constata si se presentan los objetivos al alumnado, cuáles son, si pueden contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa y, sobre todo, si son objetivos compartidos por todas las lenguas.
- **Contenidos.** Se reflexiona sobre qué tipo de contenidos se trabajan, cuáles son más relevantes, si se centran en el "saber sobre lenguas" o en el "saber usar las lenguas", y, por supuesto, sobre la repetición y/o complementariedad de los contenidos en las tres lenguas.
- **Textos.** Para el enfoque integrador de la enseñanza de las lenguas la necesidad de trabajar sobre los diferentes textos organizados en géneros y agrupados según las tipologías textuales más rentables, es una idea fundamental. Por esta razón, dedicamos un apartado especial a la observación de la cantidad, calidad y variedad de textos que se utilizan a lo largo de la unidad. En este caso, para tener una visión global tanto de qué tipos y ámbitos de uso tienen mayor presencia como de cuáles aparecen desatendidos, además de los textos que aparecen en la unidad analizada, es oportuno comprobar qué textos se presentan en las otras unidades didácticas. Por supuesto, hay que contrastar la presencia y el trabajo de los textos en las tres lenguas.
- **Actividades.** Este apartado revisa los tipos de actividades propuestas al alumnado desde una doble perspectiva: si facilitan el desarrollo del enfoque comunicativo y si pueden contribuir a la transferibilidad de los aprendizajes entre las lenguas.
- **Evaluación.** Se analizan las propuestas de evaluación que se hacen en la unidad didáctica, para ver la coherencia entre los objetivos, los contenidos y la evaluación, y se comparan las propuestas de las diferentes lenguas.

El sistema de análisis es similar en todos los apartados: se comprueban las características de los materiales mediante una serie de preguntas, se contrasta la propuesta editorial con la actividad real del aula (lo que nos ha llevado a constatar que el profesorado suple las carencias de los materiales didácticos), y se comparan las propuestas de cada lengua, resaltando las diferencias y las coincidencias. A pesar de las posibles carencias del método utilizado, el resultado de su aplicación ha resultado muy positivo, porque ha servido para que los equipos docentes contrasten, con la ayuda de un asesor externo, lo

que realmente sucede en sus aulas, para evidenciar las contradicciones, y para iniciar la búsqueda de caminos comunes.

La opción de **analizar los textos** presentes en las aulas de lengua tiene validez en sí misma porque de manera directa comprobamos la cercanía de los profesores con el enfoque comunicativo: si se lee y se escribe, si los alumnos hablan, interactúan o escuchan; comprobamos la variedad de tipos, géneros textuales y ámbitos de uso, vemos si se cuida el proceso o sólo el resultado, analizamos la finalidad comunicativa de las actividades de aula, etcétera. Es una actividad sencilla de la que se puede obtener mucha y variada información.

Para llevarla a cabo, diseñamos unas plantillas de análisis similares en su estructura a las utilizadas en la propuesta anterior, pero centradas en la cantidad, calidad y variedad de los textos utilizados en el aula; los profesores investigaban sobre la finalidad del uso de los textos en la unidad, las actividades relacionadas con ellos, la repetición o ausencia en las distintas lenguas de unos textos u otros, el trabajo real que se promovía a partir de ellos, etcétera. En este momento del proceso, la finalidad del análisis era buscar puntos en común entre el trabajo de los profesores y vías de coordinación. No nos interesaba analizar los problemas que pueden encontrar los alumnos en las distintas lenguas que manejan, sino buscar vías para iniciar el trabajo compartido. Además, el profesorado al mismo tiempo que profundizaba en su formación sobre tipología textual, reflexionaba sobre el sentido de tantas actividades que, usando un texto como pretexto, se hacen en el aula y sin finalidad comunicativa evidente.

Otra propuesta que nos ha resultado muy satisfactoria, por la gran información que recoge y por su acercamiento a las fuentes teóricas, es **el análisis compartido de los criterios de corrección de textos**. El establecimiento de criterios de corrección comunes es un paso importantísimo para afianzar prácticas comunicativas e integradoras. No hablamos tanto de la valoración de la ortografía o de los errores sintácticos (¿cuántos se permiten? ¿cómo los graduamos?) como de los acuerdos sobre cómo valoramos la coherencia de un texto, qué hemos de considerar para valorar si el texto es adecuado o no, etcétera. De nuevo nos encontramos la necesidad de recurrir a la reflexión teórica para profundizar en el análisis.

Para facilitar este trabajo, proponemos al profesorado corregir dos textos similares (dos cartas, dos noticias, dos cuentos...) del mismo alumno, uno en euskera y otro en castellano, y clasificar sus errores según afectaran a la adecuación, coherencia, cohesión o corrección. Para ello preparamos unas hojas de control que recogen junto a los criterios de corrección convenientemente clasificados, los contenidos lingüísticos asociados a ellos (por ejemplo, un criterio relacionado con la cohesión, sería la utilización correcta de mecanismos de correferencia; un contenido asociado a este criterio, sería el reconocimiento de elementos anafóricos). El debate necesario para clasificar los errores, es, en sí mismo, una oportunidad para profundizar en la gramática discursiva. Además, la comparación entre los errores que hace un alumno en dos lenguas diferentes pone de manifiesto qué aprendizajes se deben reforzar en una lengua o en otra.

No hemos desarrollado en los centros esta actividad todo lo que hubiéramos querido, pero creemos que un análisis comparado y profundo de producciones variadas, orales y escritas, nos llevaría a aprender mucho de los procesos de transferibilidad de aprendizajes. Pensamos que es una vía de investigación que convendría desarrollar, pero, desgraciadamente, queda muy lejos de nuestro ámbito de actuación. Nosotras utilizamos esta actividad por su potencialidad para impulsar la reflexión compartida de los profesores que imparten distintas lenguas a los mismos alumnos.

He citado las opciones de análisis que más hemos utilizado, pero cualquier otra que consiga implicar al equipo docente puede resultar igualmente válida siempre que el análisis se dirija con autoridad y exigencia, y el equipo extraiga conclusiones sobre qué prácticas son más adecuadas y llegue a acuerdos sobre cómo intervenir en el aula de manera coherente e integrada; si, además, se rompen las barreras entre la reflexión teórica y el análisis de la práctica, actividades inseparables en la formación del profesorado, la rentabilidad didáctica de la actividad está asegurada.

3. Introducción de modificaciones en la programación.

Conscientes de que una programación no puede modificarse en un solo curso ni de manera brusca, nos propusimos comenzar introduciendo pequeñas modificaciones en la programación, "cuñas" que sirvieran para abrir el camino a trabajos posteriores. Estas "cuñas" serían el fruto de la reflexión teórica y del análisis de la práctica, aunque si el centro decidiera comenzar su formación introduciendo cambios metodológicos, actuarían de motor de las mismas.

Nos planteamos diferentes posibilidades, desde el convencimiento de que cualquier proyecto que implique el reparto de contenidos y actividades entre las lenguas y exija un trabajo cooperativo del profesorado puede actuar como motor del cambio metodológico:

- Elaborar un proyecto de trabajo centrado en una habilidad concreta (por ejemplo, la comprensión escrita...) y trabajar simultáneamente dicha habilidad en todas las lenguas. Esta propuesta entraña la dificultad de repartir "contenidos de aprendizaje", por ejemplo, en el caso concreto de la comprensión escrita, nos resultaba muy difícil distribuir procedimientos para la comprensión entre las distintas lenguas, por lo que el trabajo de los alumnos llegaba a ser muy repetitivo.
- Abordar un proyecto común en las tres (o cuatro) lenguas del centro, cuyo producto final sea un solo texto oral o escrito, pero que exija la realización de diferentes actividades y análisis de textos en cada lengua. Por ejemplo, para organizar un debate en euskera, se reflexiona sobre las características del debate a partir de grabaciones en euskera, en castellano y en lengua extranjera, utilizando cada texto para analizar aspectos diferenciados: texto en euskera que presente una buena estructura argumentativa, textos en castellano que ayuden a entender cómo se contra argumenta y textos en inglés que muestren la correcta utilización de elementos no verbales.

- Organizar un proyecto de escritura cuyo eje sea un mismo tipo de texto que exija producir en cada lengua un género textual diferente, por ejemplo, plantear como eje del proyecto la narración y proponer escribir una narración de intención literaria en euskera, una narración oral autobiográfica en castellano y una selección de noticias en inglés. De esta manera, se puede distribuir entre las lenguas el trabajo sobre elementos comunes de la narración, y trabajar en cada una de ellas aspectos propios del género concreto que se produzca.⁴

En realidad, cualquier propuesta de intervención conjunta que sirva para iniciar el trabajo en equipo, demostrar a los alumnos y alumnas la utilidad de lo aprendido en una lengua para el trabajo en otras, desarrollar hábitos de trabajo cooperativo entre los profesores, nos parece válida.

Ahora bien, tenemos que recordar que, si bien la finalidad última de todas las actuaciones es que los alumnos y alumnas desarrollen su competencia comunicativa, la finalidad primera las propuestas recogidas en este artículo es que los profesores aprendan otra forma de trabajo, por lo que la elección del trabajo común tiene que hacerse teniendo en cuenta los intereses de los docentes para conseguir su implicación en el proyecto.

4. Programación integrada de las lenguas de la escuela.

Constituido el equipo docente, reforzada la formación teórica, analizada la práctica y tras haber demostrado la eficacia de una determinada metodología, el siguiente paso es elaborar una programación integrada, flexible, adecuada a los alumnos y su contexto social, lingüístico y cultural, y que potencie la utilización de unos determinados materiales de aula. Este sería el paso definitivo, cuya duración en el tiempo no nos atrevemos a limitar.

Además de los aspectos reseñados, en el momento de programar nos encontramos ciertos problemas que hemos intentado solventar. El primero de ellos, la ausencia de referentes que orienten este tipo de programación. Las orientaciones y experiencia de quienes nos precedieron en este trabajo, especialmente las de Felipe Zayas y Montserrat Ferrer, nos sirvieron para establecer criterios muy generales de reparto de tipos y géneros textuales, de combinación de ámbitos de uso, etcétera. Pero, necesitábamos un mapa de contenidos que organizara todos los procedimientos y conceptos necesarios para desarrollar, al menos, la competencia sociolingüística, discursiva y lingüística y orientara sobre qué tipo de texto favorece el trabajo sobre cada uno de dichos contenidos. Así, elaboramos un complejo documento que presenta un panorama general de los contenidos del área organizados de acuerdo a su necesidad para desarrollar las distintas competencias.⁵

⁴ En este sentido, es muy interesante el trabajo que se ha desarrollado en el IES Ortuella y que puede conocerse a través de la página web del centro.

⁵ Actualmente, este documento está pendiente de revisión y no lo hemos publicado, pero estamos deseosas de ofrecerlo para su lectura y revisión a los profesores que estén interesados en él.

Paralelamente a la elaboración del mapa de contenidos, fijamos unos criterios de secuenciación para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que respetan, asimismo, todas las ideas recogidas en la reflexión teórica. Creemos haber alcanzado un amplio acuerdo en relación con estos criterios, que son la base de un marco de secuenciación orientativo y flexible. La elaboración de este marco fue el siguiente trabajo que acometimos, como paso previo a la elaboración de unidades didácticas. En él, presentamos una posible programación por proyectos de las áreas lingüísticas en Secundaria y de las áreas lingüísticas y no lingüísticas en primaria.⁶

Somos conscientes de que el profesorado, hoy por hoy, no puede elaborar una programación completa y desarrollar los materiales didácticos necesarios para llevarla a cabo, por eso, el siguiente trabajo que abordamos y que todavía nos ocupa, fue la elaboración de unidades didácticas que sirvan como ejemplo del trabajo que puede hacerse. Nuestros modelos o ejemplificaciones para la Educación Secundaria Obligatoria se centran en el texto expositivo, y hemos finalizado una programación "vertical" de dicho texto en euskera y castellano, para comprobar la progresión de los aprendizajes y la transferibilidad de los mismos en ambas lenguas. Durante el curso 2006-2007, parte de estas unidades se llevaron al aula en varios centros públicos y privados, y esperamos ampliar la experiencia durante este curso, en el que, además, vamos a desarrollar ejemplificaciones sobre textos argumentativos y narrativos.

Tenemos que señalar que el profesorado que se ha implicado en la utilización de nuestras unidades, está dispuesto a continuar la experiencia y sienten que ellos son perfectamente capaces de modificar la programación y de desarrollar proyectos complementarios, es decir, de actuar cada vez con más autonomía.

5. Programación integrada de lenguas y áreas no lingüísticas.

Actualmente, en la mayor parte de sistemas educativos se están desarrollando experiencias de aprendizaje integrado de lenguas y contenidos no lingüísticos, la mayoría de ellas centradas en el aprendizaje de segundas y terceras lenguas. También en la C.A.V. se han desarrollado experiencias en este sentido con amplio reconocimiento en la comunidad educativa como la elaboración de materiales para la enseñanza del inglés a partir de contenidos (INEBI, BINEBI) o las unidades didácticas para grupos de diversificación curricular que integran la lengua (euskara o castellano) y las ciencias sociales, además de los numerosos materiales que presentan proyectos compartidos entre euskera y otras áreas, sobre todo en Educación Primaria.

Sin embargo, la mayoría de estas propuestas no abarcan la totalidad del currículo, tienen un alcance parcial, se centran en una o dos áreas, en una o dos lenguas, en una parte del horario lectivo.

⁶ Se pueden consultar en http://www.berrikuntza.net/programas/materiales/index?id_p=8 "Marco de secuenciación. Secundaria" y "Marco de secuenciación. Primaria"

Creemos que una programación integral debería comprender la totalidad del horario escolar, y, desde nuestra perspectiva, el punto de partida serían los usos lingüísticos que se deben promocionar entre el alumnado. También pensamos que es posible, aunque muy difícil, avanzar en este sentido en Educación Primaria, pero la Educación Secundaria, con la actual configuración del profesorado que asume las materias en que es especialista, y con la escasa tradición de trabajo cooperativo en esta etapa, está muy lejos de permitir este paso. Creemos que es necesaria una labor de afianzamiento del T.I.L., todavía muy lejos de lo deseable, antes de abordar este nuevo reto, aunque seguiremos impulsando las experiencias parciales, procurando que sean lo más generalizables posibles.

Para finalizar.

Aunque ya lo hemos señalado a lo largo del artículo, tenemos que resaltar de nuevo la flexibilidad del itinerario. Creemos que los cinco pasos son imprescindibles, pero en cada caso deben adecuarse a la situación del centro, a las características y trayectoria del equipo docente. Planteamos, en un principio, cada etapa como una unidad en sí misma, pero muy pronto nos dimos cuenta de que es imposible separarlas. La relación entre las dos primeras es estrechísima: en un centro educativo no se puede reflexionar sin considerar la práctica docente, ni se puede analizar la práctica sin recurrir a la reflexión teórica. Por otro lado, la introducción de una ligera modificación en la programación desencadena la necesidad de introducir cambios más generales; si se plantea el trabajo por proyectos en las lenguas, a menudo vamos a necesitar recurrir a las áreas no lingüísticas para dotar de sentido a los proyectos... y así sucesivamente.

En este artículo hemos procurado explicar cómo hemos organizado desde los "berritzegune" (Centros de renovación pedagógica) el acercamiento al T.I.L., pero hemos obviado las múltiples dificultades que distraen nuestro objetivo; no me gustaría transmitir la sensación de que es un camino largo pero sencillo, coherente y sin dudas; por el contrario es un camino tan largo como dificultoso, tenemos muchos aspectos en contra, y presentarlos ocuparía otro artículo incluso más largo que éste; pero la satisfacción que produce ver que en algunos centros hay equipos docentes que poco a poco contagian su entusiasmo a otros compañeros, la constatación de que los alumnos y alumnas avanzan en su aprendizaje, el ver cómo se consolidan nuestras propuestas, nos hace seguir adelante cada vez con mayor ilusión, porque creemos en lo que hacemos.

Teresa Ruiz Pérez

Hizkuntzen Trataera >Bateratua programa arduraduna.

Responsable del programa Tratamiento Integrado de Lenguas.

Dirección de contacto.

Abando Berritzegunea. C/ Tolosa nº 6, Bilbao 48015

Tfno: 99447003549

Bibliografía:

- AAVV: Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Lengua Castellana, Lengua Vasca y Literatura, Lenguas extranjeras. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz 1992
- AAVV.: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Edit. Anaya, Madrid 2002
- FERRER, M. La integración de las lenguas en la educación secundaria. *Aula de Innovación educativa*, 70.zkia, 14 – 16.orr.
- IDIAZABAL, I.: Hizkuntza trebetasunen transferentziaprograma elebidunetan. *Ikastaria*, 12, 2000, 143-145
- RAMIREZ, R.; SERRA, T. Proyecto integrado de lenguas. *Aula de Innovación educativa* 87.zkia, 43 – 46.orr.
- RUIZ BIKANDI, U. (edit.) (2000) *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis educación.
- SAGASTA, P. Hizkuntzen Trataera Ekologikoa Hizkuntzan Sistematan. Bartzelonan aurkestutako komunikazioa. Maiatza, 2002.
- ZAYAS, F.; FERRER, M. La enseñanza del valenciano y del castellano. Bases para un proyecto integrado. *Didáctica da lingua en situacions de contacto lingüístico*. Santiago de Compostela: ICE. Materiales didácticos 9.zkia.
- Zayas, F. Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO. *Textos* 11, 23- 38